

**Universidad ORT Uruguay**

**Instituto de Educación**

**LA CUESTIÓN DOCENTE Y SU IMPLICANCIA EN LA GESTIÓN  
DE UNA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO**

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

**Laura Isabel Elhordoy dos Santos 189458**

**Tutora: Mag. Gabriela Bernasconi Piñeyrúa**

**2015**

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Quien suscribe Laura Isabel Elhordoy dos Santos declara que el presente trabajo es de su autoría. Dejando constancia que:

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



19 de mayo de 2015

## **AGRADECIMIENTOS**

Han sido muchas las personas que me acompañaron y contribuyeron en la realización de esta tesis y por eso quiero decirles que sería muy difícil lograrlo sin el apoyo, la paciencia y el estímulo que me brindaron.

En primer lugar quiero agradecer a mi tutora Gabriela Bernasconi, pilar fundamental en mi desarrollo profesional, por sus acertadas recomendaciones, los oportunos consejos y las apropiadas directivas que contribuyeron a orientar y dar forma a mi trabajo. Por su contención y ocupación, “por estar siempre” durante todo este tiempo, también por la confianza que depositó en mí desde que comenzamos a trabajar juntas.

A Inés, Milka, Cristina y Fabián mis compañeros del IFD, quienes desinteresadamente contribuyeron para que el trabajo se pudiera realizar, a veces disponiendo de un tiempo laboral que no les sobraba o robándoselo a su vida personal.

A mi compañera de trayecto Mary Estela por su incondicionalidad y paciente escucha, por el aliento a continuar a pesar de la distancia y los viajes y por la oportunidad de compartir fructíferas discusiones e importantes instancias de trabajo ampliando mis horizontes.

A su vez agradecer la colaboración de todos los docentes que me han ayudado en esta investigación y me han facilitado la obtención de la información, a la directora de la escuela por sus aportes, por su preocupación y entrega a la mejora de mi formación.

Además, agradezco a todas y cada una de las integrantes del Instituto de Educación de la Universidad ORT que facilitaron todas las gestiones, asimismo muy gentilmente atendieron y resolvieron todas mis solicitudes.

Finalmente, quiero agradecer a mi compañero de vida Ricardo Ántola, por su infinita paciencia y por su tolerancia frente a mis ausencias. También a mis hijos Victoria y Andrés porque me brindaron su apoyo, me comprendieron, y cedieron su tiempo y espacio para que “Mamá estudie”, permitiendo así llevar adelante un proyecto que pasó de ser una meta personal a otro emprendimiento más de la familia.

## ABSTRACT

La investigación fue realizada en una escuela pública de Tiempo Completo ubicada en una zona de vulnerabilidad socioeconómica y cultural de la capital de un departamento del interior del país. El trabajo está fundamentado en cuatro dimensiones teóricas desde las cuales se articulan diferentes conceptos que resultaron relevantes para comprender la dinámica de la institución educativa y para luego diseñar, desde el rol del asesor, estrategias para la mejora institucional materializadas en un plan. Los ejes teóricos son la escuela y su organización, el clima escolar y la cultura organizacional, la cuestión docente, la asesoría y los procesos de mejora.

La investigación responde a una metodología de corte cualitativo a través del “Estudio de casos” que contribuyó a focalizar la situación, describirla, comprenderla y examinarla en función de la realidad vivida. La problemática identificada como demanda desde la gestión de la organización fue establecida como “Diversidad de compromisos con la tarea docente y dificultad para establecer acuerdos sobre la tarea escolar”.

Se profundizó en la comprensión del problema a través del uso de distintas técnicas. Se emplearon entrevistas exploratorias y de investigación, encuesta con escala de apreciación, relevamiento y análisis de documentos y observación no participante. Entre los principales hallazgos se señalan tres grandes núcleos problemáticos: la planificación pedagógica, la coordinación y consolidación de acuerdos en el colectivo docente y el fortalecimiento de vínculos entre el colectivo docente y con la comunidad escolar. El proceso finalizó con la socialización de los hallazgos instaurando acuerdos institucionales en base a lo cual se diseñó un proyecto de mejora organizacional. El Plan de Mejora, pensado en el marco de la planificación estratégica, se realizó desde un modelo de asesoramiento colaborativo. Investigación y mejora se conjugaron para proyectar cambios a partir de la participación e involucramiento de los actores institucionales.

**Palabras clave:** escuela, profesión docente, cultura institucional, compromiso, gestión escolar, plan de mejora.

## ÍNDICE

<b>DECLARACIÓN DE AUTORÍA .....</b>	<b>1</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>8</b>
<b>PRIMERA SECCIÓN: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
<b>Presentación .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I: LA ESCUELA.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1-Articulaciones entre escuela y sociedad.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2-La escuela como organización .....</b>	<b>12</b>
<b>1.3-La planificación institucional .....</b>	<b>18</b>
<b>1.4-Planificación por proyectos .....</b>	<b>22</b>
<b>1.5-El director escolar como líder institucional .....</b>	<b>24</b>
<b>1.6- Modos de gestión, participación, cambio y mejora de la escuela.....</b>	<b>29</b>
<b>En suma .....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO II: CLIMA ESCOLAR .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1-Qué es el clima escolar y por qué importa .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2-Cultura la otra cara del clima .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3-Sentido de grupo y lazos sociales en el clima .....</b>	<b>40</b>
<b>2.4-Sentido de afiliación y refuerzo vocacional en el clima.....</b>	<b>42</b>
<b>2.5-Modos de gestión y clima escolar .....</b>	<b>43</b>
<b>En suma .....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO III: LA CUESTIÓN DOCENTE.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1-Actualidad y nuevos roles .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2-Malestar docente y su posible influencia en el clima escolar.....</b>	<b>48</b>
<b>3.3-La identidad del docente: la persona y el profesional.....</b>	<b>49</b>

3.4-Imagen social y crisis .....	51
3.5-Desarrollo profesional docente .....	53
3.6-¿Qué conocimientos subyacen al ejercicio de la profesión? .....	57
3.7-El conocimiento docente y la mejora de la enseñanza.....	59
3.8-Profesión, profesionalismo, profesionalización.....	60
3.9-Docencia y compromiso docente .....	62
En suma .....	65
<b>CAPÍTULO IV: INTERVENCIÓN PARA POSIBILITAR LA MEJORA .....</b>	<b>66</b>
4.1-Sentido de los estudios diagnósticos .....	66
4.2-Estudios diagnósticos y la intervención en los Planes de Mejora.....	69
4.3-Asesoramiento y rol del asesor como agente externo de estos procesos .....	72
En suma .....	77
<b>SEGUNDA SECCIÓN: MARCO CONTEXTUAL .....</b>	<b>78</b>
Trayecto realizado .....	78
<b>CAPÍTULO V: CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL.....</b>	<b>79</b>
5.1-Situación en la región .....	79
5.2-Hacia la equidad educativa .....	79
5.3-Contexto educativo en Uruguay .....	81
5.4-La ETC como respuesta al desafío de la equidad educativa .....	82
5.5-Propuesta pedagógica: principales lineamientos .....	83
5.6-Institucionalización de la propuesta: Marco normativo .....	84
5.7-Modalidad de trabajo del modelo .....	84
5.8-La concepción curricular del modelo .....	87
5.9-Presentación general de la institución educativa .....	87
5.10-Retazos de su historia .....	88
5.11-Huellas de identidad del centro .....	89
5.12-Organización de la vida de la escuela .....	90

5.13-Descripción de la demanda .....	91
<b>TERCERA SECCIÓN: MARCO APLICATIVO.....</b>	<b>92</b>
Trayecto realizado .....	92
<b>CAPÍTULO VI: PROPUESTA METODOLÓGICA.....</b>	<b>93</b>
6.1-La investigación educativa y su enfoque actual .....	93
6.2-Marco referencial del proceso .....	93
6.3-Estudio de caso.....	95
6.4-Proyecto de Investigación Organizacional y Plan de Mejora Organizacional .....	97
6.5-Entrada al territorio.....	98
6.6-Primera etapa de aplicación de técnicas.....	99
6.6.1-Entrevista exploratoria .....	99
6.6.2-Resultados de la primera colecta de datos .....	100
6.7-Segunda etapa de aplicación de técnicas .....	102
6.7.1-Entrevista semiestructurada.....	102
6.7.2-Encuesta.....	103
6.7.3-Análisis de documentos .....	104
6.7.4-Observación no participante .....	105
6.8-El Iceberg como dispositivo de análisis .....	106
6.9-La matriz FODA como dispositivo de análisis.....	107
6.10-Acuerdos con la institución.....	108
6.11- Dispositivos de seguimiento del Plan de Mejora.....	111
<b>CUARTA SECCIÓN: RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>113</b>
Trayecto realizado .....	113
<b>CAPÍTULO VII: COMPLEJIDAD DEL PROBLEMA.....</b>	<b>114</b>
7.1-Evidencias recogidas de las entrevistas exploratorias.....	114
7.2- Evidencias que llevaron a comprender el problema .....	116

7.3- Síntesis de evidencias a nivel de las entrevistas semiestructuradas .....	116
7.4- Síntesis de evidencias a nivel de las encuestas.....	120
7.5- Síntesis de evidencias a nivel de análisis de documentos .....	122
7.6- Síntesis de evidencias a nivel de la observación no participante.....	125
7.7-Lógicas institucionales.....	125
7.8-Reconocimiento de necesidades.....	126
7.9-Conclusiones.....	128
En suma .....	131
<b>CAPÍTULO VIII: PLAN DE MEJORA .....</b>	<b>132</b>
8.1- Objetivos.....	132
8.2-Líneas de actividad vinculadas al objetivo específico N°1 .....	133
8.3-Líneas de actividad vinculadas al objetivo específico N°2 .....	134
8.4-Líneas de actividad vinculadas al objetivo específico N°3 .....	135
8.5-Logros proyectados .....	136
En suma y a modo de cierre .....	137
<b>QUINTA SECCIÓN: REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>139</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>151</b>
<b>Proyecto de Investigación Organizacional .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>241</b>
<b>Plan de Mejora Organizacional.....</b>	<b>242</b>

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se estructura en cinco secciones: Marco teórico, Marco contextual, Marco aplicativo, Presentación de Resultados y Conclusiones, y Reflexiones finales.

El Marco Teórico se organiza a partir de dos grandes ejes. El primero tiene que ver con una red de conceptos relacionados a la escuela y su organización, al clima escolar y a la cuestión docente. El segundo eje aborda sobre la importancia de los Estudios Diagnósticos, los Planes de Mejora y la figura del Asesor como generador de conocimiento y agente de cambio.

El Marco Contextual refiere a las circunstancias particulares del medio en que se inscribe la escuela, recogiendo las miradas sobre la importancia de crear ambientes de aprendizaje acordes y propicios a las necesidades de niños y familias en situación de pobreza y las líneas de política educativa que auspician de marco jurídico. En su abordaje se presenta al centro educativo, dando cuenta de su especificidad como Escuela de Tiempo Completo.

En el Marco Aplicativo se establece y pormenoriza el proceso de investigación que permitió profundizar en el problema y el proceso de diseño de un proyecto de mejora. Se detallan las técnicas aplicadas explicitando las razones de las elecciones realizadas y los criterios utilizados para el diseño. Como resultado del proceso se expone la secuencia y fundamentos del diseño del Plan de Mejora Organizacional.

La Presentación de Resultados y Conclusiones presume un trabajo de interrelación entre la evidencia generada, dando cuenta de los principales hallazgos y de la interpretación de los mismos. Esta triangulación de datos ofrece los insumos para el Plan de Mejora que es presentado en su estructura y proceso.

Las Reflexiones Finales recogen apreciaciones del investigador a partir del sustento que aportaron los referentes teóricos sobre la necesidad de reinventar la profesión docente y por último los aprendizajes evidenciados durante el proceso desde el rol del asesor.

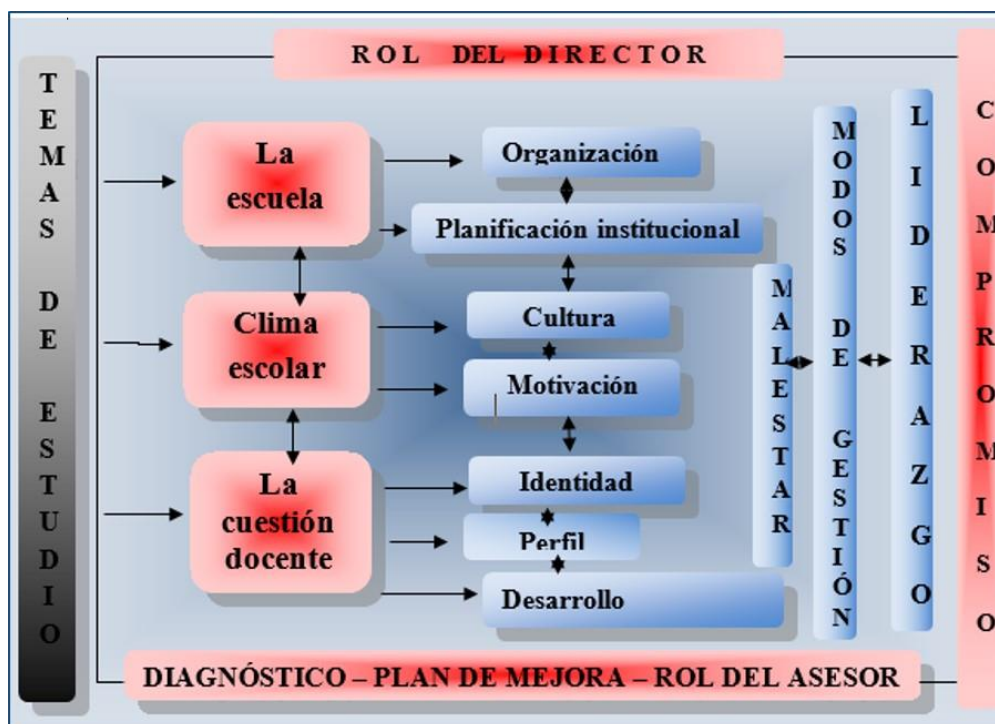
## PRIMERA SECCIÓN: MARCO TEÓRICO

### Presentación

La comprensión de las distintas lógicas presentes en la institución con que se trabajó permitió proyectar escenarios posibles y diseñar líneas de acción para el logro de la mejora educativa. Sin embargo simultáneamente se generó la necesidad de profundizar y ampliar el marco conceptual que en primera instancia dio encuadre a la propuesta, procediéndose a buscar otros referentes teóricos que permitieron fundamentar y enriquecer lo proyectado.

El cuadro siguiente da a conocer los dos grandes ejes a partir de los cuales se organizó este Marco Teórico. El primero tiene que ver con una red de conceptos que refieren a la escuela y su organización, con el clima escolar y con la cuestión docente. El segundo trata sobre la importancia de los estudios diagnósticos, los planes de mejora y la figura del asesor como generador de conocimiento y agente de cambio.

CUADRO N° 1- Ejes organizativos del marco teórico



Fuente: elaboración propia

## **CAPÍTULO I: LA ESCUELA**

### **1.1-Articulaciones entre escuela y sociedad**

Se vive un tiempo signado por transformaciones que supone reformulaciones permanentes en la sociedad que impactan en la educación y directamente en la escuela. Como producto se le atribuyen a las instituciones educativas y a sus miembros nuevas funciones, se le asignan nuevos mensajes, en definitiva, se le plantean nuevas exigencias. Este emergente provoca la necesidad de pensar la escuela desde la noción de transformación permanente lo que supone un desafío conceptual y político. Conceptual, en tanto obliga al despliegue de teorías que permitan pensar más allá de los modelos y prácticas ya instituidos. Político, en cuanto hace necesario tomar posición en relación a qué tipo de sociedad y modelo de hombre se aspira a tener y formar para asegurar el máximo desarrollo de todas sus potencialidades. Ambos desafíos no pueden pensarse por separado ya que forman parte de la unidad que define la esencia misma de lo pedagógico, asimismo deben ser resueltos en cooperación entre la sociedad y la escuela. Un nuevo escenario de corresponsabilidades se hace necesario.

Esta creciente complejidad, genera la necesidad de revisar, redimensionar y redireccionar los modelos institucionales desde los cuales se organizan las instituciones educativas hoy, en otras palabras supone la necesidad de procesos de readaptación en la búsqueda de un diseño escolar coherente que responda a las demandas actuales.

Conviene recordar que transmitir conocimientos y formar ciudadanos no puede ser visto como algo aislado de la calidad de vida al interior de la escuela, de la convivencia, lo que remite a visualizar a la institución no solo desde las expectativas educativas y sociales que se han puesto en ella, sino que también desde las motivaciones y necesidades personales de sus integrantes. Esto se vuelve particularmente relevante al considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso relacional, que para ser efectivo, requiere desarrollarse bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, ético y emocional de los involucrados. Así sobre un cierto umbral, se vuelve factible pensar en la posibilidad de enseñar y aprender en formación académica y socio afectiva.

Como ya se ha indicado uno de los retos inmediatos que han de afrontar los centros educativos es hacer de cada escuela una buena escuela, al decir de Hopkins (2008), “*cada escuela una gran escuela*” lo que se concreta en garantizar a toda la ciudadanía la puesta en marcha de compromisos básicos como ser:

- Énfasis en el propósito moral y la justicia social para igualar las oportunidades.
- Un sistema educacional que le permita a cada individuo realizar y mejorar su potencial y sus habilidades de aprendizaje.
- Mejorar la calidad de la enseñanza en lugar de un cambio estructural.
- Compromiso con un cambio sistémico sostenido, puesto que un foco en el mejoramiento escolar individual distorsiona la equidad social.

De acuerdo con las lecciones aprendidas, para que se genere la mejora referida se requieren cambios internos. Esto es, apelando a los esfuerzos innovadores de los profesores para expandir su visión de la escuela y desarrollar una visión de la misma como comunidad profesional de aprendizaje.

Aguerrondo, (2010), citando a Brunner, (2000), señala que en las últimas décadas las reformas educacionales o políticas de mejora han recorrido *olas*, retomando este concepto que ya fuera introducido por Alvin Toffler en 1979. Expresa que se comenzó con el optimismo de los años setenta limitándose a expandir y replicar el modelo clásico de la escuela del siglo XVIII; superadas las respuestas generadas y para dar cuenta de los problemas de finales del siglo XX deviene una *segunda ola*, con temas nuevos, materiales didácticos diversos y, sobre todo, incluyendo la mayor cantidad de recursos tecnológicos posibles lo que llevó a rediseñar la organización delegando en la escuela y en la profesionalización la responsabilidad de la mejora (Aguerrondo, 2010).

Asimismo Aguerrondo, (2010), cita a Tedesco, (1995), y afirma que se hace evidente un nuevo paradigma educativo que pueda acompañar las nuevas visiones que surgen en las demás áreas de la sociedad. Otro paradigma que, superando las restricciones existentes, sea capaz tanto de saldar las deudas del pasado cuanto de dar respuestas más adecuadas a las necesidades del futuro. En consonancia actualmente se vive una *tercera ola* dándose un paso en el rediseño organizativo, donde el énfasis está puesto en el rendimiento de la escuela y el aprendizaje del alumno (Aguerrondo, 2010).

El dilema está en si se deben acentuar las exigencias o si se debe priorizar el compromiso con políticas de colaboración, autonomía y gestión. Bolívar retoma a Day (2005), y considera que “*se deben crear contextos en que los profesores puedan establecer relaciones entre las prioridades de la escuela y su compromiso personal, profesional y colectivo*” (Bolívar 2010, 24).

Continúa Aguerrondo, (2010), manifestando que el desafío de las reformas educativas no es qué-escuela-para-el-futuro sino cómo resuelve la nueva sociedad la necesidad de distribución equitativa del conocimiento, qué características tiene que tener dicho conocimiento para que sea ‘socialmente válido’ y cómo se organiza el entorno social para hacer posible el *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Esta autora retoma a Elmore (1990), quien supera la idea de reformar la educación y habla de la reinención de la escuela apoyada en una nueva organización de la enseñanza/aprendizaje:

*Creo necesario, reinventar un nuevo modelo educativo y su inicio deberían ser los esfuerzos por avanzar en acuerdos acerca de cómo se entiende en la nueva sociedad qué es aprender, qué es enseñar, y qué es ‘conocimiento válido’. Esto conlleva definir también cuáles son los resultados (o los ‘desempeños’) buscados y cómo se organiza en la nueva sociedad la relación entre el aprendizaje (¿cómo y dónde se aprende hoy?) y el conocimiento (¿qué conocimiento se debe distribuir? ¿con qué profundidad* Elmore (1990, en Aguerrondo 2010, p. 3)

## **1.2-La escuela como organización**

Esta nueva realidad exige otro tipo de escuela que se logra solamente a través del real involucramiento personal y colectivo de sus integrantes, con una educación que no es solo fruto de cambios estructurales ni un asunto de voluntades y poderes de algunos pocos, tampoco es un suceso puntual, sino que debe ser el resultado de un largo proceso en que el conjunto de sus miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que capacitan a la escuela para renovarse. Y cuando estos cambios logran institucionalizarse, llegan a ser parte de la cultura organizativa de la escuela. En un contexto complejo como el que se vive se confía en movilizar la capacidad interna de

cambio para generar la mejora. En esta coyuntura se aduce que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender (Bolívar, 2010). De este modo se pretende favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio que puedan devolver el protagonismo a los actores.

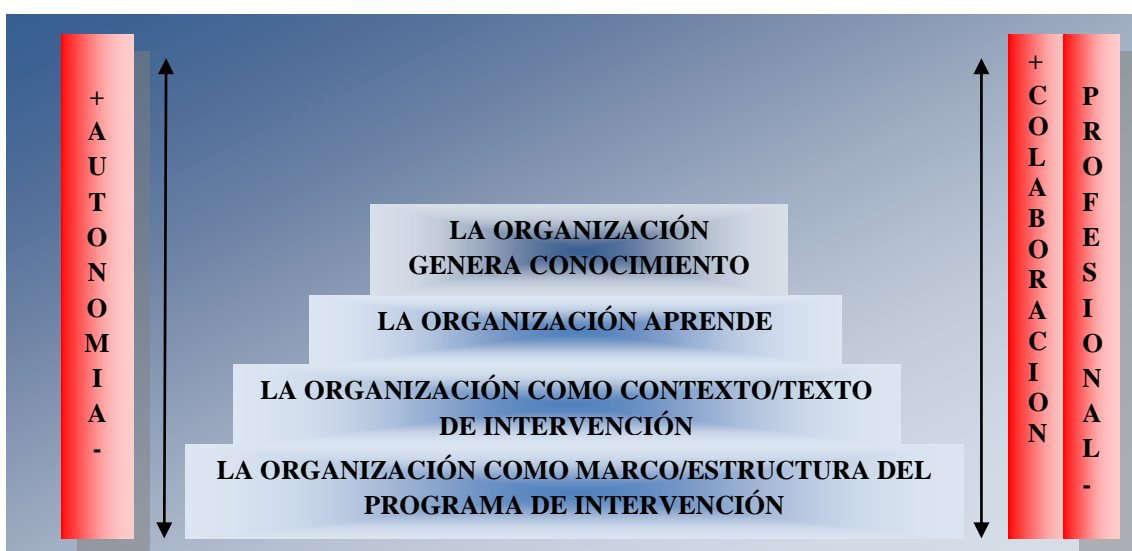
Resalta Bolívar (2000), que esta noción de escuela como comunidad profesional representa un cambio sustantivo en la comprensión de los centros y de la práctica profesional dado que está basada en una perspectiva ecológica, orgánica de las organizaciones en lugar de un punto de vista tradicional, fragmentado y tecnicista. Una escuela como comunidad de práctica y no un agregado de personas, que comparten el conocimiento adquirido sobre buenos modos de enseñar, al tiempo que configuran una identidad como participantes en beneficio de lo que importa como misión de la escuela, la mejora del aprendizaje de los alumnos. Este autor retoma a Bolam, McMahon, Stoll y otros, (2005), y señala que *“una comunidad de aprendizaje efectiva tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de los profesionales de la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos”* Bolam, McMahon, Stoll y otros (2005, en Bolívar 2010, p. 26).

A este respecto se hace necesario generar y promover organizaciones capaces de aprender, incluso de aprender a desaprender (Gairín, 2012) y volver a aprender como forma de responder desde éstas a los continuos, complejos y relevantes cambios que se producen en el contexto social y educativo, configurando sus propias señas de identidad. Las organizaciones, como entidades abstractas, no pueden aprender; sólo aprenden los seres vivos; sin embargo, se transfiere a un nivel superior lo que es propio de las personas. Por similitud, Gairín (2002), expresa que una organización aprende cuando ésta: 1-facilita el aprendizaje de todos sus miembros, 2-se reinventa permanentemente a sí misma, 3-enfatiza el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización, 4-se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan, 5-mejora constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace a nivel organizativo.

Conviene tener presente que toda escuela como organización, tiene particularidades que le confieren una identidad propia, rasgos que la diferencian, consecuencia de su historia, sus inquietudes y compromisos que le dan una suerte de personalidad única y particular, no comparable con el de otras realidades aunque pertenezcan a un mismo contexto socio-cultural. La idea es conocer cada situación, no decir cómo deben ser las organizaciones, desde esta perspectiva en referencia al conjunto de circunstancias que se conforman en la escuela se habla de estadios analíticos en el sentido de Gairín (2004).

A continuación se presenta un cuadro con el modelo propuesto por este autor donde se registran los diferentes estadios por el que puede pasar una organización. El diagrama está representado en función de dos ejes articuladores que van de menos a más donde se representa en uno la autonomía que da cuenta del margen de libertad para la toma de decisiones de la organización y en el otro la colaboración profesional refiriendo a las posibilidades de acción y reflexión conjunta del colectivo docente. Luego establece los cuatro estadios organizativos en alusión a las distintas circunstancias que se pueden vivir en la escuela: la organización como marco y estructura del programa de intervención, como contexto y texto de actuación, la organización que aprende y por último la que genera conocimiento.

**CUADRO N° 2. Estadios relativos al papel de las organizaciones.**



**Fuente: Gairín (2004)**

- *La organización como marco/estructura del programa de intervención:* en este primer estadio prima el curriculum, la organización tiene un rol secundario.

Auspicia según como se adecue de contenedora pudiendo ser facilitadora o no del avance del programa. Este tipo de organización se identifica con un docente que atiende, conoce y cumple con la norma y ejecuta a rajatabla el currículo mirando solo resultados sin considerar el proceso del alumno.

- *La organización como texto y contexto de actuación:* en este segundo estadio la organización tiene una posición activa a través de un Proyecto Institucional donde están explicitadas las metas que la organización se propone, lo que implica un trabajo en equipo, una participación, colaboración y compromiso docente que trasciende el aula. Este tipo de organización se identifica con un docente que interviene en la elaboración y ejecución de proyectos mencionados.
- *La organización como aprendiz:* este tercer estadio le corresponde a una escuela que en su momento se planteó hacer efectiva una escuela para todos, lo reflejó en el Proyecto Institucional y desde hace tiempo implementa y ejecuta acciones para llevarlas a cabo y siempre está transformándose. Este tipo de organización se corresponde con un docente con un amplio campo de intervención que problematiza e invita al debate abarcando desde lo curricular hasta la gestión.
- *La organización como generadora de conocimiento.* Estas escuelas se caracterizan por promover procesos de investigación orientados al cambio, difundir experiencias exitosas y establecer sinergia con otros centros. Se corresponde con un docente proactivo que no solo problematiza y cuestiona los referentes teóricos sino que produce conocimientos a partir de sus propias experiencias. En alusión a este nivel Vázquez (2011), manifiesta que la institución que se encuentra en él logra diseñar escenarios prospectivos para definir políticas a mediano y largo plazo necesitando poco lugar para lo urgente o inesperado.

Bolívar, (2000), en sintonía con Gairín, (2004), señalaba que la idea de organizaciones que aprenden comparte con las estrategias de innovación y mejora de los centros escolares un conjunto de principios como se manifiestan a continuación:

- Visión sistémica del cambio.
- Relevancia de la autoevaluación como base del proceso de mejora.
- Importancia de crear normas de mejora continua.
- Trabajar de modo conjunto.

- Aprender en el proceso de trabajo.
- Relevancia de los procesos de planificación y evaluación, o un liderazgo que conjunte visión y acciones.

A continuación se presenta un cuadro tomado de Bolívar, (2010), quien sigue la perspectiva de Bolam, McMahon, Stoll y otros, (2005), donde se detallan las distintas dimensiones desde donde una escuela que aprende configurada como comunidad profesional necesita estructurarse. Entre otras dimensiones se hace referencia a: misión y visión, responsabilidad colectiva, colaborativa y corporativa, profesionalización docente, enseñanza de calidad, espacios de generación de aprendizaje de todos los actores, apertura al cambio, apertura y generación de redes (Bolívar, 2010).

### **CUADRO N° 3. Características de escuelas que aprenden**

- **Valores y visión colectiva en torno a las metas que persigue la escuela; hay múltiples expectativas y se vislumbran situaciones que llevan al cambio.**
- **Responsabilidad compartida por la mejora de la educación; donde todos los docentes actúan desde esa misma impronta.**
- **Orientada hacia el aprendizaje de los alumnos y en el mejor saber hacer de los docentes; centrada en la misión de incrementar las oportunidades de aprendizajes de los alumnos, lo que equivale a que los profesores se interesan por aprender de modo continuo mediante la planificación, trabajo y enseñanza en equipo.**
- **Colaboración y desprivatización de la práctica; trabajo cooperativo que posibilite y habilite aprendizajes a todos los actores de la organización, aportando cada uno lo mejor y solicitando lo mismo del colega, donde cada uno se transforma en fuente de crítica de conocimiento y de retroalimentación.**
- **Aprendizaje profesional a nivel de toda la institución; se realiza una práctica reflexiva a partir de la indagación e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, los datos se analizan y los resultados son tenidos en cuenta para la planificación de nuevas prácticas.**
- **Aperturas, redes y alianzas; el colectivo docente es receptivo al cambio y se cuestiona establecer redes con otras escuelas para el logro de mejores resultados educativos.**
- **Comunidad inclusiva, confianza mutua y apoyo; implicación y compromiso de todos los miembros de la institución. Las individualidades y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promuevan en desarrollo del colectivo.**
- **Respeto al derecho de la diferencia; el trabajo en colaboración y equipo se combinan con el ejercicio de la autonomía profesional.**

**Fuente: elaboración propia en base a Bolívar (2010)**

La cuestión es, pues, cómo cada escuela con su propia cultura pueda ser transformada en los lugares en los que predomina la impronta antes señalada. Reconstruir, rediseñar o reestructurar lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista toma de

decisiones jerárquicas y en algunos casos indiferencia, por un trabajo en colaboración, no es tarea fácil, sin embargo abre una amplia avenida para el cambio y la mejora.

Por otra parte según Schvarstein (2006), a partir de lo expuesto subyace otra cuestión neurálgica, que tiene que ver con la escuela en el ejercicio de su responsabilidad social y el desarrollo de competencias organizacionales (conjunto de políticas, normas, procedimientos procesos y sistemas, roles y funciones, recursos y capacidades) requeridas para el ejercicio de esa responsabilidad de manera inteligente.

*“Las competencias organizacionales son un conjunto de capacidades integradas y de recursos disponibles para que sus miembros puedan llevar a cabo los propósitos de la organización en el marco de las relaciones prescriptas por sus roles respectivos.” “...una organización puede considerarse socialmente competente si tiene las capacidades y recursos para que sus integrantes puedan satisfacer sus necesidades” (Schvarstein 2006, 72-73).*

Continúa este autor que una organización para que pueda considerarse socialmente inteligente debe ser capaz de forjar sus propios propósitos sociales, de movilizar recursos y de establecer relaciones solidarias entre sus integrantes y con los miembros de la comunidad y será esa inteligencia una condición de existencia, porque sin ella no podrán superar el mínimo de cohesión social interna y externa necesaria para que pueda operar y tomar decisiones. *“Una organización es inteligente si es capaz de promover reflexiones de sus integrantes sobre la adecuación de sus acciones a los requerimientos de cada situación y generar acciones flexibles y creativas en respuesta a dichos requerimientos” (Schvarstein 2006, 73).* Esta noción está indisolublemente ligada a la de organización que aprende, aquella que expande continuamente la capacidad para crear su futuro aunado el aprendizaje adaptativo que le permite sobrevivir y el aprendizaje generativo que incrementa la capacidad de crear (Senge, 1998).

En definitiva, el centro educativo que aprende debe ser consciente del contexto en el que está enclavado, de la misión que tiene como institución social y como organización y de los intereses a los que sirve directa o indirectamente. Pero, sobre todo, debe entender que si no existen preguntas, es difícil que se busquen respuestas. Avanzar en la línea de organizaciones que aprenden exige de cambios internos y externos, coherentes

con los cambios culturales. Son estos cambios los que se plantean, y se hacen desde una perspectiva direccional: ¿qué orientación han de tener?, ¿cuál ha de ser el resultado y los procesos deseados?, ¿cómo potenciarlos?, etc. El desafío continuo consiste en repensar acciones para intentar llegar a alguna respuesta que logre satisfacer en forma conjunta a las necesidades sociales y educativas de los ciudadanos y a la comunidad en general. En esa búsqueda se pretende además que, se establezcan relaciones, se generen compromisos, se modifiquen situaciones, que proporcionen una identidad a los centros educativos en función de la forma cómo actúan.

### **1.3-La planificación institucional**

Otra de las demandas que debe afrontar toda escuela para ser o transformarse en *una gran escuela*, es la búsqueda de un diseño escolar coherente que responda a las necesidades actuales. Si bien hoy el diseño escolar remite a aspectos estructurales de la organización, aspectos más estables de su formato, los cuales en ocasiones son dados definiendo escaso margen de autonomía, también debe remitirse a aspectos más dinámicos como el diseño estratégico para gestionar y cambiar la escuela en torno a los objetivos planteados. Esto es, diseño de estrategias que permitan responder al contexto y necesidades focalizándose en la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje y no solo en cambios estructurales. Esta transformación implica cambios en el sistema de planificación. Las funciones organizativas deben modificarse en este hacer, ya no se pueden regir por un proceso normativo de cómo deben ser las cosas, sino más bien cómo posiblemente serán. Este cambio de matriz cuestiona a la planificación normativa con énfasis en los procedimientos que de manera eficiente permiten conseguir determinados objetivos, y en su lugar deviene una orientación más flexible en la línea de la planificación situacional (Aguerrondo, 1991), o contingente (Gairín, 2002). Siguiendo esta línea la planificación organizativa se considera una sucesión de situaciones donde tiene cabida la priorización y donde se acepta que cada realidad y cada organización tiene sus ritmos, sus obstáculos y sus ventajas. Lo importante será moverse hacia la imagen objetivo o finalidad general que se quiere realizar.

Se apela entonces a la planificación como dispositivo que permite construir en el presente el recorrido que pueda llevar hacia un futuro deseado y posible, esto supone trabajar sobre escenarios futuros analizándolos y contrastándolos. Según Schvarstein, (2006), *“la planificación constituye un esfuerzo por articular sintácticamente todos los recursos necesarios para el logro de un resultado deseable en el marco de un futuro relativamente previsible”* (Schvarstein, 2006, 184).

Desde esta impronta articular la planificación institucional con la planificación de aula de una forma bidireccional constituye un eje estratégico para que la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes de todos los actores de la escuela sea posible.

*“La política de la complejidad no se limita al pensamiento global, acción local. Se expresa por la doble pareja pensar global/actuar local, pensar local/ actuar global. El pensamiento planetario deja de oponer lo universal y lo concreto, lo general y lo singular”* (Morín, 2003, 135).

La planificación institucional ha estado dominada, hasta hace poco tiempo, por una propuesta desde arriba y afuera, desde el deber ser, de sesgo autoritario y tecnocrático que ignoraba a los actores del proceso social. Como resultado esta incomunicación y falta de comprensión hacia el mundo real trajo aparejado la disminución de la calidad educativa. Para superar esta crisis se apuesta en la actualidad a un enfoque estratégico situacional, que según señalaba Matus, (1993), parte de definir qué se entiende por planificación y donde radica su importancia:

*Planificar significa pensar antes de actuar, pensar con método, de manera sistemática; explicar posibilidades y analizar sus ventajas y desventajas, proponerse objetivos, proyectarse hacia el futuro, porque lo que puede o no ocurrir mañana decide si mis acciones de hoy son eficaces o ineficaces. La planificación es una herramienta para pensar y crear el futuro* (Matus 1993, 3).

Analizando lo expresado por este autor se evidencian las causas de la crisis del planeamiento tradicional determinada por deficiencias del paradigma teórico epistemológico que lo sustentaba y por carecer de herramientas para la toma de decisiones ante el cambio de la realidad y el manejo de la incertidumbre. En su lugar surge *“el Planeamiento Estratégico Situacional”* (Matus, 1993), enfoque que procura

superar las debilidades y deficiencias del planeamiento tradicional mediante un cuerpo conceptual y metodológico que pretende sistematizar la reflexión antes y durante la acción. El planificar situaciones implica tener en cuenta que son fenómenos sociales y que por lo tanto, salvo raras excepciones se pueden predecir. Por lo expuesto el planeamiento situacional no puede basarse solamente en la predicción, por lo que introduce la previsión como importante recurso.

Aguerrondo y Xifra (2002), haciendo referencia a este nuevo enfoque resaltan que:

*Enriquece la idea de qué es planificar, que ya no es un ejercicio de investigación (escribir un diagnóstico con muchos datos) sino un compromiso de acción. La esencia de este modo de ver la planificación es pensarla como una herramienta que permite conducir procesos, sean estos procesos de conducción del aprendizaje en el aula, procesos de desarrollo institucional en los centros escolares, o procesos de cambio educativo en el nivel macro de los sistemas educativos (Aguerrondo y Xifra 2002, 37).*

Los postulados epistemológicos que constituyen el soporte conceptual de este planeamiento situacional contienen diferencias sustanciales con el modelo tradicional, entre las más relevantes: 1-El planificador forma parte de la realidad que planifica, 2- Quien planifica no es un técnico sino que son los propios actores inmersos en la realidad; 3-Hay más de una explicación verdadera que dependerá de los actores involucrados, y se requiere que ésta más que objetiva sea rigurosa y precisa;4-Los actores sociales adelantan procesos creativos en un sistema social que solo en parte sigue leyes, que corresponden al sistema físico y sus procesos repetitivos. De estos postulados según Castillo (1999), subyace que la planificación:

*“tiene baja capacidad de predicción, para lo cual se hace necesario prever y emplear técnicas de escenarios, como instrumento para gestionar la incertidumbre; (...) la incertidumbre domina (...) lo cual determina que se utilice como herramienta la previsión en lugar de la predicción (Castillo 1999, 6-7).*

También a diferencia del enfoque tradicional, que propone etapas como pasos rígidos, y que intenta sin éxito acomodar la realidad a unos objetivos preestablecidos, este nuevo enfoque define momentos, estos son circunstancias, coyunturas que se acentúan o

atenúan según las necesidades, acá la idea de problema es esencial porque la realidad se visualiza estructurada de ese modo.

- Momento explicativo: donde se identifican y seleccionan problemas. Hace referencia al fue, es y será.
- Momento normativo: en el que se construye la imagen-objetivo que direcciona la acción. Hace referencia al deber ser.
- Momento estratégico: cuando se diseñan las líneas de acción que permitirán sortear los obstáculos para llegar a la imagen objetivo. Hace referencia a puede ser.
- Momento táctico operacional: en el cual se realiza el seguimiento de las acciones y se genera la información relevante que permite la reformulación permanente del plan. Hace referencia al hacer (Matus 1993, 65-66).

A este respecto la planificación es fundamentalmente un ámbito de anticipación, de direccionamiento de las acciones y de participación que se concreta en la gestión de proyectos. Este tipo de gestión, que reconoce la capacidad de autogestionarse de las instituciones y por eso resulta apta para los procesos de mejora, implica en el ámbito educativo la formulación de compromisos de acción no solo a nivel de la institución, expresados en el Proyecto de Centro, sino también a nivel de otros componentes específicos como son por ejemplo el Proyecto Curricular o el Proyecto de Convivencia. Estos últimos surgidos en razón del propio contexto, de la historia institucional y de la cultura organizativa se constituyen como herramientas de trabajo de una gestión institucional que privilegia la lógica proactiva de sus decisiones.

Señala Matus (1993), que otra de las diferencias o contrastes sustantivos entre la planificación tradicional y la situacional se desprende de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo explicar la realidad?, ¿Cómo concebir el plan?, ¿Cómo hacer posible el plan necesario?, ¿Cómo actuar planificadamente cada día?

Por último la perspectiva de la planificación situacional se enmarca en la posibilidad o viabilidad del cambio, por lo tanto en un marco netamente político donde se concibe:

*“el proceso de transformación futura de la sociedad como una sucesión o cadena de situaciones. Cada situación pasada es consecuencia de la*

*modificación de otra anterior, y cada situación planificada solo puede lograrse como alteración de una situación previa por ocurrir” (Matus 1977, 37).*

Estas situaciones según el autor no se encuentran aisladas en el vacío sino en el entramado de lo social donde coexisten y pugnan diferentes fuerzas. Desde esta misma óptica Aguerro (1991), define el planeamiento como:

*el cálculo o previsión de situación dentro de un escenario social incierto, lleno de turbulencias e incertidumbres y entiende que su contenido profesional específico es colaborar con “determinación de las acciones necesarias (...). La propuesta implica encarar la tarea de planificación como una contradicción permanente entre proyecto y realidad, cuyo objetivo es a su vez encontrar los límites entre lo posible y lo imposible, apoyándose para ello en una permanente lectura de la realidad, no solo educativa sino en todas sus dimensiones (Aguerrero 1991, 37).*

Teniendo como referencia este marco, conviene recordar que toda escuela abocada a la mejora y el cambio debe apostar a una planificación desde el enfoque situacional, y concebirla como una verdadera herramienta en la conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los ámbitos y por todos los actores del quehacer institucional, así como en los procesos de cambio educativo de nivel micro y macro del sistema. Un dispositivo útil a estos propósitos son los proyectos.

#### **1.4-Planificación por proyectos**

Se entiende que la puesta en acción de este modelo de planificación estratégico situacional brinda valiosas oportunidades para trabajar a partir de proyectos compartidos. Planificar desde este enfoque le permite al docente sistematizar y prevenir su intervención como profesional de la educación que enseña y aprende al mismo tiempo. Al respecto Fullan y Hargreaves (1999), coinciden con que en esta nueva propuesta de planificación el trabajo en equipo pasa a ser una de las principales estrategias para la mejora sostenida, en contrapartida denuncian que el aislamiento

puede tener una doble consecuencia, por un lado, todas las grandes cosas que los docentes hacen pasan inadvertidas y por el otro, los errores se dejan pasar sin corregir.

A este respecto Antúnez (1997), considera que los instrumentos fundamentales para la planificación del centro escolar son el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro y la Planificación de Aula. Expresa al respecto que:

*“Trabajar con y a partir de proyectos significa entrar en el territorio de la prospectiva ya que significa pasar de un saber espontáneo a uno que se construye desde una actividad consciente, explícita y profesional implicando movimientos hacia un futuro deseable”* (Antúnez 1997, 33).

Continuando con las referencias de este autor, un proyecto puede pensarse bueno si por una parte es capaz de discernir lo que debe permanecer y lo que se debe mejorar, de lo que debe cambiar y por otra parte si involucra a todos los actores institucionales generándoles compromiso y responsabilidad en la implementación y por los resultados. Manifiesta además que:

*“La planificación institucional que se concreta a través del Proyecto de Centro y su desarrollo curricular que se da a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituye en un dispositivo de mejora de las organizaciones a la vez que promueve el desarrollo profesional de los docentes”*(Antúnez 1997, 19).

A partir de esta modalidad de trabajo es posible atender más específicamente a las necesidades de cada escuela, seleccionar actividades adecuadas e involucrar colegiadamente a todo el colectivo docente, en su co-construcción y ejecución.

*“El proyecto educativo debe ser el primer paso dentro de la planificación escolar ya que constituye un eje vertebrador y una referencia básica para toda la comunidad educativa. Se trata de “una propuesta integral que permite dirigir coherentemente el proceso de intervención educativa en una institución escolar”* (Antúnez 1997, 20).

Por otra parte como ya lo ha resaltado en reiteradas ocasiones la literatura especializada en el tema (Aguerrondo, 1991; Bolívar, 2010; Gairín, 2004; Hopkins, 2008) para implementar estos cambios en el sistema educativo en un sentido amplio y en

profundidad hay que apuntar al funcionamiento interno de los centros escolares. Para actuar acorde a esta premisa es necesario otorgarle cierto grado de autonomía a la escuela. Autonomía entendida en el sentido de Gairín, (2004), como la capacidad de los miembros para tomar y ejecutar decisiones que afecten a todos o a una parte de los aspectos implicados en la vida de la institución con el fin de que puedan adaptar, concretar y contextualizar el currículum pudiendo así avanzar cualitativamente hacia la mejora de los resultados. Y es aquí donde aparece la figura del director de la escuela en su rol protagónico como líder que genera la oportunidad para que todos los miembros de la escuela tomen decisiones.

### **1.5-El director escolar como líder institucional**

En cualquier institución educativa según Gento (2002), es el director como líder el encargado de dinamizar a los docentes y a la organización en su conjunto para el logro de las aspiraciones tanto particulares como de conjunto. El impulso que realiza lo hace considerando el desarrollo de cada individuo, potenciando al máximo sus capacidades, buscando en todo momento participación y compromiso. Surge así la importancia del director y de su liderazgo, pero no *el liderazgo clientelar* (Gento, 2002), centrado en aspectos particulares en el que la escuela es una gran familia, sino del liderazgo profesional que hoy se denomina *liderazgo para la enseñanza*. Este autor considera que el director debe centrar su labor prioritariamente en el aspecto pedagógico, a fin de lograr una educación de calidad; sobre lo cual manifiesta:

*“El liderazgo que ha de ejercer el director de un centro educativo debe ser eminentemente pedagógico (...)su preocupación fundamental ha de ser la promoción de la potencialidad de los miembros del centro orientada a lograr una educación de calidad que, en su conjunto y pormenores, responda a una institución educativa de calidad”* (Gento 2002, 196).

De lo que se interpreta que el director de la escuela tiene como visión el logro de una educación de calidad, reflejándose en resultados como: 1-enseñanza que apunte potenciar la diversidad, 2-aprendizaje óptimo de los estudiantes, 3-mejora en el

desempeño de todo el colectivo, 4-eficacia en el uso de recursos, 5- satisfacción de las familias, 6- opinión favorable de la comunidad, entre otros.

Al respecto Braslavsky (2004), mencionaba tres aspectos decisivos que poseen los directores para lograr una escuela de calidad, lo que la autora asociaba a instituciones que “enseñen lo que tienen que enseñar en felicidad”. La primera característica de estos directores refiere al valor que otorgan a la función formativa de los centros educativos, la segunda a la capacidad que tiene esa dirección de “construir sentido”, para toda la organización y para cada uno de quienes la integran y por último, la capacidad de la dirección de construir con eficacia. En alusión a la eficacia la autora consideraba que se logra integrando las tres características dotadas a los directores, donde cada uno personal y colectivamente, sienta y corrobore que el sentido que buscan en esa institución mantiene un equilibrio entre la inversión personal y el beneficio obtenido en función de ese sentido buscado. Cuál es el sentido, cómo alcanzar la eficacia, sin duda cada institución se debe a sus procesos de construcción colectiva, análisis, debate, diálogo, pero sin duda no se puede olvidar el mandato social que es el de educar. Por lo tanto el camino irá en ese sentido de jerarquización cognitiva, la formación de todos (docentes, alumnos, familias) en una sinergia de escuela que aprende, aprender a aprender entre todos y para todos, en forma integral y sustentada en los vínculos y en el trabajo en equipo, internos y con el exterior, a través del trabajo en redes.

Pero además del rol de directivo escolar también debe desempeñarse como líder institucional capaz de generar estrategias que provoquen cambios en la institución. El rol de la dirección desde el liderazgo es animar, motivar, sostener y generar los recursos para marchar en este rumbo de construcción colectiva. Desde esta mirada del liderazgo pedagógico, aparece en el escenario organizacional el énfasis en la organización de la enseñanza con todo lo que ello implica y el clima del centro. Un liderazgo construido y reconocido por todos no desde la imposición y el poder si desde la participación, la comunicación, el diálogo, la escucha, la promoción de un ambiente habilitante de normas, valores y actitudes de colaboración. Sin dejar fuera de ese escenario la comunidad, las familias, las redes, en suma el escenario contextual. A continuación se delimitan los roles que según Maureira (2004), debe desempeñar un directivo tanto

como director escolar o como líder. Al respecto presenta una diferencia entre ellos al considerar que como directivo maneja la complejidad y como líder el cambio.

**CUADRO N° 4. Diferencias entre un director escolar y un líder**

<b>D I R E C T O R</b>	<b>Maneja la complejidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Planeando y presupuestando: fijando metas futuras, señalando pasos y reservando recursos necesarios.</li> <li>-Organizando y nombrando personal: creando una estructura corporativa y empleos para alcanzar lo que el plan requiere, asignando los cargos a individuos idóneos, haciéndolos partícipes del plan, delegando responsabilidades para llevarlo a cabo y diseñando sistemas para inspeccionar y verificar la implementación del plan.</li> <li>-Controlando y resolviendo problemas: confrontando los resultados con detalles del plan, identificando desviaciones y luego planeando y organizando para resolver problemas.</li> </ul>
<b>L I D E R</b>	<b>Maneja el cambio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Señalando un rumbo: desarrollando una visión de futuro y unas estrategias para producir los cambios necesarios.</li> <li>-Alienando a la gente: comunicando el nuevo rumbo a aquellos que puedan armar coaliciones que entiendan la visión y se comprometan a alcanzarla.</li> <li>-Motivando e inspirando: es decir mantener a la gente moviéndose en la dirección correcta independiente de los obstáculos que surja, apelando a las necesidades, valores y emociones humanas.</li> </ul>

**Fuente: elaboración propia en base a la bibliografía consultada Maureira (2004)**

Lo deseable opina Álvarez (2001), es que el director escolar sea un líder eficiente, de manera que desempeñe sus roles complementariamente según las circunstancias, tal como lo requiere una institución educativa que aspira a la mejora en la organización. Para dar cumplimiento a lo expuesto el director de una institución educativa debe tener una formación profesional exigente y contar con la experiencia respectiva, es decir poseer las competencias y capacidades que requiere el cargo para afrontar los desafíos y demandas que implica el mismo. Al respecto según Álvarez (2001), el liderazgo educacional es el que ejercen los directivos centrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje asesorando, orientando, facilitando recursos, formando y evaluando a los docentes para que consigan unos resultados de calidad con relación al éxito académico de los alumnos de la escuela. Es competencia de este líder la capacidad de proporcionar visión de futuro que incentive el trabajo, la habilidad de entusiasmar para conseguir objetivos de calidad con eficiencia, asimismo, la capacidad para producir innovación, para asumir reformas; además para construir un buen clima de trabajo.

En sintonía con estas habilidades existen múltiples teorías sobre los posibles estilos de liderazgos, en esta oportunidad se tratará la *Teoría situacional o contingencial*, la

*Teoría del liderazgo transformacional y la Teoría del liderazgo distribuido.* Parafraseando a Robbins (1999), cuando se refiere a la Teoría Situacional se entiende que en este estilo de liderazgo “*el énfasis está en que a pesar de que el líder haga, la eficiencia depende de las acciones de sus seguidores*” (Robbins 1999, 87). En este caso se depende de dos variables, la madurez laboral dada por el nivel de habilidad y destrezas que evidencia al realizar sus tareas y la madurez psicológica de los subalternos evidenciados por la confianza y seguridad en sí mismo.

Otro estilo enfatiza en un tipo de líder considerando su persona surge así la *Teoría del Liderazgo Transformacional*. Álvarez (2001), define este tipo de liderazgo como:

*“El rol que desarrolla es el de ayudar a tomar conciencia a los demás de las posibilidades y capacidades, a liderar sus propias actividades dentro de la organización pensando en su crecimiento y desarrollo profesional. El líder transformacional es capaz de infundir valores a una organización que explicitan el por qué y el para qué de la actividad de la organización”* (Álvarez, 2001, 95).

Por otra parte Murillo (2006), cita a Spillane, 2001, Halverson y Diamond, 2004, y Macbeath, 2005, quienes expresan:

*“Desde los primeros años del siglo XXI (...) se busca generar un nuevo marco teórico-práctico que contribuya al desarrollo de un modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar, que esté basado en un planteamiento de liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto”* Spillane, Halverson y Diamond, y Macbeath ( 2001,2004,2005 en Murillo 2006, p. 7).

A este respecto Murillo, (2006), citando a Harris y Chapman, (2002), manifiesta que el liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura. Una cultura que implica el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela, aprovecha las habilidades de los otros en una causa común.

Este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común.

Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, dispersada en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales. Implica, igualmente un fuerte impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de una formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos. Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela.

Esta visión según Murillo, (2006) quien cita a Crawford, (2005), supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión. El liderazgo distribuido facilita a todos realizar el trabajo de forma más eficiente y destacada; con él se fortalece a individuos ya destacados y se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas.

En el esquema siguiente y de acuerdo a las definiciones y estilos presentados se registran algunas de las diferencias que se pueden establecer entre el liderazgo situacional, el transformacional y el distribuido en lo que refiere a tiempo, tipo de gestión y propósitos que se persiguen.

**CUADRO N°5. Liderazgo situacional, transformacional y distribuido**

LIDERAZGO SITUACIONAL	LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	LIDERAZGO DISTRIBUIDO
-Tiende a ser transitorio, ya que una vez que una transacción se completa, la relación entre las partes puede concluir o redefinirse. -Promueven la estabilidad. -Considera las necesidades individuales de los líderes	-Es más duradero, especialmente cuando el proceso de cambio está bien diseñado y ejecutado. -Crea un cambio significativo tanto en los seguidores como en las organizaciones. -Inspira a los seguidores a ir más allá de sus propios intereses por el bien del grupo.	-Significa un cambio que perdure en la cultura escolar. -Facilita e impulsa el desarrollo profesional -Promueve el compromiso y la implicación de todos los actores institucionales

**Fuente: elaboración propia en base a la bibliografía consultada**

Leithwood (2009), enriqueciendo el tema, ha señalado la estrecha relación que existe entre el liderazgo distribuido del directivo escolar y el clima escolar, especialmente aquello que perciben y sienten. Declara que las emociones de los profesores y el clima emocional en las escuelas son un aspecto insoslayable que el directivo debe atender a la hora de pensar en el éxito de los procesos de mejora “*las emociones de los profesores*

*son un filtro crítico a través del cual los profesores captan la información, y que es difícil que los líderes educativos tengan éxito con sus iniciativas de mejoramiento si no prestan atención al clima emocional de sus escuelas” (Leithwood 2009, 11).*

## **1.6- Modos de gestión, participación, cambio y mejora de la escuela**

Como se ha señalado en apartados precedentes, las políticas educativas han atravesado olas de reforma involucrando diferentes orientaciones de la gestión escolar y de las estrategias organizacionales para orientar la mejora. Descentralización de las políticas curriculares y mayor autonomía fueron priorizadas en los 90 para posicionar a los centros educativos como las unidades básicas del cambio y mejora. Así la gestión basada en el centro se concibió como “*estrategia básica de mejora curricular y organizativa*” (Gairín, J: Goikoestexea, J, 2008, 74), entendiendo que son los centros los que tienen que generar esa cultura de mejora y los profesores los verdaderos artífices del desarrollo curricular y organizativo de los centros.

Sin embargo, las propuestas que priorizaron los cambios estructurales y organizacionales como condición de mejora mostraron que la descentralización administrativa y curricular no generaron de por sí los procesos alentados. (Gairín y Goikoestexea, 2008) La lección aprendida fue que más que insistir en el rediseño de la estructura es necesario el diseño de estrategias que promuevan la mejora de los procesos pedagógicos y didácticos basados en el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional de los docentes, la capacidad de cada centro para cambiar y orientar su propio desarrollo como organización. Y ello resulta indisolublemente ligado a los modos de entender el liderazgo escolar y los modos de gestionar procesos que posibiliten nuevas formas de implicación y decisión de los docentes en las organizaciones.

Si, en acuerdo con Francia (2007), la gestión se define como *la acción de llevar a cabo algo*, los modos de gestión son las diferentes formas en que pueden hacerse las cosas para lograr lo que se considera necesario en una institución educativa para que cumpla con su función, entendiendo que una gestión de la escuela que se realice de manera

estereotipada, sin abordar educativamente lo que irrumpe y sorprende, desconcierta y desafía, seguramente no logrará los resultados que se desean.

En el entendido de que la gestión debe promover la transformación de la realidad de cada centro educativo de modo de mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, en la actualidad se sostiene que todas las instituciones están inscriptas en distintos procesos de resignificación de sus acciones en función de los determinados objetivos de gestión propuestos.

La impronta es tratar de impulsar la conducción de la institución escolar hacia determinadas metas a partir de una planificación educativa, para lo que resultan necesarios saberes, habilidades y experiencias respecto del medio sobre el que se inscribe el centro, así como sobre las prácticas y mecanismos utilizados por los distintos actores institucionales. En este punto, en estrecha relación con la actividad de gestión, el concepto de planificación estratégica cobra fundamento debido a que permite el desarrollo de las acciones.

Leithwood (2009), habla de rediseñar la organización, moldeando la misma a las necesidades para el cumplimiento de las metas establecidas, pero por la vía de nuevas estrategias como el fortalecimiento de la cultura escolar, cambios en los equipos y actividades asignadas, la calendarización y uso del tiempo, el uso de tecnologías y otros recursos, la construcción de procesos colaborativos con oportunidades para que los docentes participen en decisiones sobre procesos que los afectan y para los cuales su conocimiento es esencial.

Desde esta perspectiva y con traducción a la escuela y su organización se hace hincapié en el carácter flexible y abierto del centro que regula su gestión en base a una planificación que resulta neurálgica cuando se intenta producir cambios en el quehacer cotidiano, debido a que apunta a pensar acciones basadas en la realidad de cada centro en particular, dando prioridad a aquellas acciones, medidas o directrices de acuerdo con la importancia asignada a los problemas presentes que hace posible llevar adelante la mejora institucional. En estas instancias es relevante la participación, el intercambio y posterior consenso de los involucrados traducidos a su vez en acuerdos institucionales

en los que se vislumbre la capacidad para actuar y aprender de y con todos los actores, cuestiones indisolublemente ligadas a la dimensión organizacional.

### **En suma**

Para alcanzar un desarrollo organizacional inteligente, propio de una escuela que aprende y optimizar la enseñanza y los aprendizajes, es sustantivo que se esté consciente de la necesidad de procesos de readaptación y cambio. Por tanto es menester revisar, buscar e implementar nuevas estrategias y movilizar recursos que posibiliten redefinir entre otros aspectos los objetivos en relación al quehacer docente. Para que el cambio sea posible es necesario impulsar nuevas maneras de organizar y gestionar la institución para abrirla a la innovación. Para que este proceso se lleve adelante la escuela necesita tener un director que maneje la complejidad pedagógica y en la misma figura un líder que apoye, atienda, genere y acompañe los procesos de cambios que propicien la implementación de innovaciones e impulsen el aprendizaje organizacional. Asimismo que asegure un desarrollo institucional sostenido. Una institución se desarrolla cuando incrementa los aprendizajes de sus alumnos, reuniendo la labor en el aula y conjunta del centro. La mejora del centro depende de la acción conjunta de los propios implicados. El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las distintas partes.

## CAPÍTULO II: CLIMA ESCOLAR

Lo que piensan y sienten los docentes incide directamente en lo que hacen, y por supuesto en el clima escolar. Al respecto Leithwood, (2009), señala que, “*Las prácticas docentes, lo que hacen los profesores, dependen de lo que ellos piensan y sienten. Cuando cambian sus prácticas es porque sus mentes han cambiado. El entendimiento de los profesores, proceso a la vez cognitivo y afectivo, precede a la práctica docente.*” (Leithwood, 2009, 176). La evidencia según este autor destaca siete emociones de los profesores que tienen consecuencias significativas en el mejoramiento escolar. Estas incluyen tanto “*el sentido individual como el colectivo de eficacia profesional, el compromiso organizacional, la satisfacción laboral, el estrés y/o colapso, el ánimo, y el compromiso con la profesión*” (Leithwood, 2009, 177).

### 2.1-Qué es el clima escolar y por qué importa

Aparece aquí como clave para avanzar en procesos reales de transformación y hacer de “*cada escuela una gran escuela*” Hopkins (2008), el papel que desempeña el clima escolar como uno de los elementos sustantivos que caracterizan a la escuela como institución. Sin embargo el campo de la educación no tiene una definición clara y consistente de clima escolar, según Francia (2007), “*percibir el clima es, sin duda, más sencillo que definirlo*” (Francia 2007, 4). Esta autora señala que la dificultad radica principalmente por su entidad compleja y caracterización múltiple lo que implica, desde el inicio, tomar en cuenta el nivel de complejidad y, asimismo, la ambigüedad con la que el concepto de clima es empleado. La mayoría de las posturas lo conciben como un factor que depende sustancialmente de las percepciones de los sujetos que pertenecen a una institución, lo que conlleva un importante grado de subjetividad. Además como se trata de una percepción, trae aparejada una nueva dificultad: no sólo es complejo definir el concepto, sino también construir su significado. También se considera en sí mismo un agente de educación moral, ya que *el clima se vive cotidianamente* y pasa a formar parte de la cultura de una escuela. A partir de estas consideraciones se lo puede conceptualizar parafraseando a esta autora como:

*“El resultado del conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa cotidiana que se relaciona con las condiciones organizacionales y las institucionales constituidas por las formas de pensar la institución por parte del colectivo docente de la escuela, tendientes al logro de aprendizajes de la escuela como institución”* (Francia 2007, 5).

En sentido similar Fernández (2007), expresa que el colectivo docente más allá de integrar una institución con una estructura y mecanismos formales comparte significados, objetivos, valores normas y motivos. Lo que lo lleva a definirlo como *“el conjunto de significados, expectativas y valores que los miembros de la escuela comparten respecto de sus tareas, sus relaciones y su entorno”* (Fernández 2007, 122). También Rodríguez (2004), propone una definición de clima que se corresponde con lo anterior *“percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo”* (Rodríguez, 2004, 147). De lo que se desprende que estas percepciones tienen un gran impacto sobre el comportamiento de los miembros de la institución.

Resalta Fernández, (2007), citando a Cohen (2009), que es la manera en que la escuela es vivida y percibida por los miembros de la comunidad educativa y manifiesta que:

*“El clima escolar refiere a la calidad y el carácter de la vida escolar. El clima escolar está basado en los patrones de experiencias de las personas en su vida en la escuela y refleja las normas, las metas, los valores, las relaciones interpersonales, la enseñanza, el aprendizaje, las prácticas de liderazgo y las estructuras organizacionales”* Cohen (2009 en Fernández 2007, p. 91).

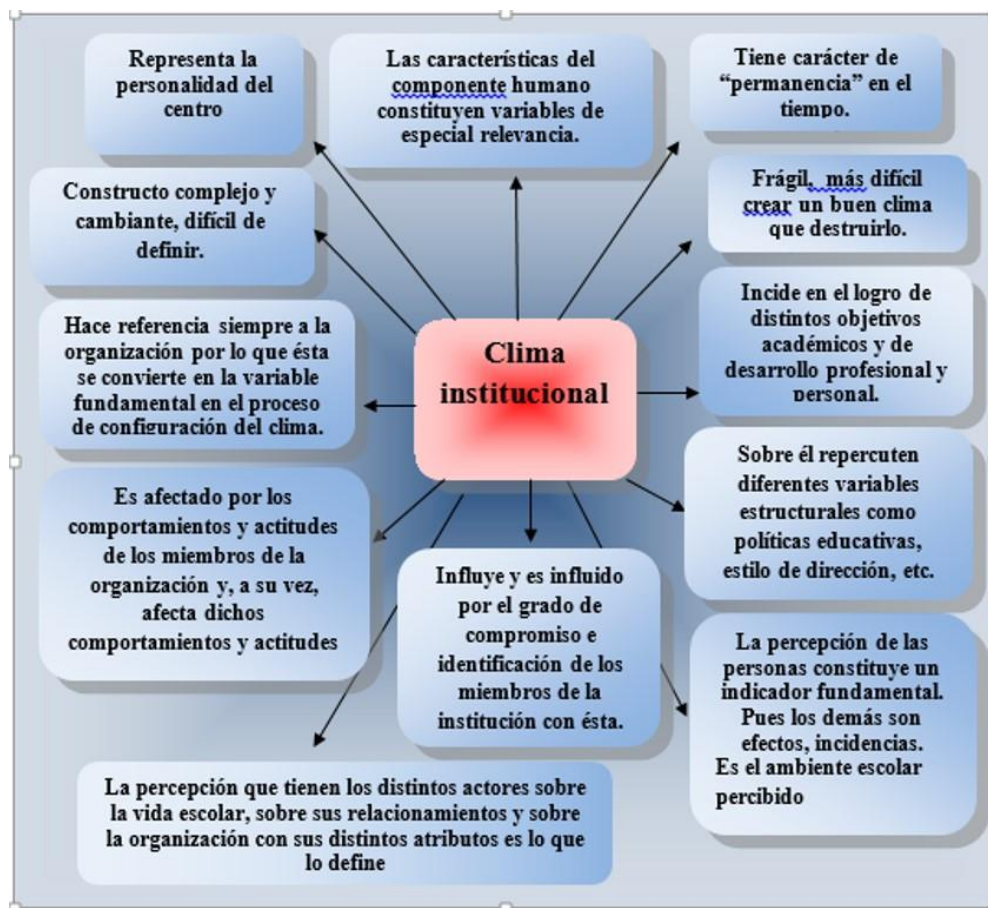
Cere (1993), a pesar de que es anterior en el tiempo amplía el concepto definiéndolo como:

*“El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos”* (Cere 1993, 83).

Considerando los aspectos peculiares presentados en esta definición del clima y en la línea de Arón y Milicic (1999), se introduce el concepto de “*clima social escolar*”. Gairín, (2002), en alusión a la definición de Cere, (1993), especifica que las personas son las responsables de otorgar significado particular a estas características psicosociales, las cuales constituyen, a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales. Por ello, el clima social de una institución, es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales tanto a nivel de aula como del centro.

A continuación se presenta un mapa semántico que busca enriquecer la conceptualización abordada del clima escolar señalando algunos atributos que le son propios.

**CUADRO N° 6. Clima institucional**



**Fuente: Elaboración propia a partir de la bibliografía consultada**

Martín Bris (2000), señala que para entender la cuestión del clima y poder realizar alguna aportación conceptual nueva y, sobre todo, articular propuestas de trabajo en la línea de mejora, es preciso valorar que: 1. Se trata de una percepción individual antes que cualquier cosa independientemente de las coincidencias que en cada caso pueda haber por parte de los miembros de la organización, 2. Se configura colectivamente a partir de actitudes y comportamientos de las personas que desarrollan las diversas actividades desde distintos puestos y misiones. No hay clima escolar si no existen actores que interactúan y se relacionen en el contexto de una organización a propósito de la tarea que define a esa organización. 3. Se trata de un concepto multidimensional y globalizador, en el que no caben las simplificaciones ni caricaturas, indicando el tono o ambiente de la organización. En este sentido el autor toma de Hoy y Claver (1986), ideas integradoras del clima calificándolo como: 1-Una cualidad relativamente persistente del ambiente escolar. 2-Que se ve afectada por elementos diversos de la estructura y el funcionamiento de la organización. 3- Que está basada en concepciones colectivas.4- Que influye en la conducta de los miembros de la organización.

Es pertinente tener en cuenta que el clima escolar no necesariamente es una representación homogénea pudiéndose reconocer lo que Arón & Milicic (1999), califican como “microclimas” dentro de una institución. Desde esta perspectiva se desprende que el clima de una organización nunca es neutro, siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor u obstaculizador del logro de los propósitos institucionales.

En términos generales, los climas escolares favorecedores del desarrollo organizacional y personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran. Por el contrario, los climas escolares obstaculizadores del desarrollo de los actores de la comunidad educativa, generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico. Arón y Milicic (1999), opinan que estos climas vuelven invisibles los aspectos positivos, por lo tanto, provocan una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, volviéndose las interacciones cada vez más estresantes e interfiriéndose una resolución de conflictos constructiva.

Desde ese marco el clima laboral en una organización escolar entendido como medio humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano de los docentes del centro

educativo puede distinguirse como un determinante protector u obstaculizador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto expresan las autoras *“El clima laboral como grado de satisfacción y percepción de bienestar con el trabajo y la organización, afecta fuertemente el desempeño docente y, por ende, repercute en su trabajo con los estudiantes”* (Arón y Milicic 1999, 28).

Continuando con la idea estas autoras retoman a Raczynski & Muñoz (2005), y expresan en su obra que profesores motivados y con sensación de bienestar con su trabajo y sus relaciones laborales manifestarán, con mayor probabilidad, preocupación e intención de ayudar a todos sus alumnos a que logren los objetivos de aprendizaje, y así contribuirán a su vez a un clima favorecedor para los aprendizajes. Un clima laboral favorecedor del desarrollo de la comunidad docente se caracteriza por un ambiente distendido, de confianza y de aceptación de las ideas divergentes, de la evaluación y de la crítica (Arón y Milicic 1999, 37)

En el cuadro siguiente se registran algunas de las características de estos contextos organizacionales enunciadas por Arón y Milicic (1999), entre las que se mencionan la autonomía personal de los docentes, la percepción de autoeficacia, la reflexión pedagógica, el desarrollo de la creatividad, las relaciones cooperativas, etc.

#### **CUADRO N° 7. Atributos de escuelas que promueven clima laboral positivo**

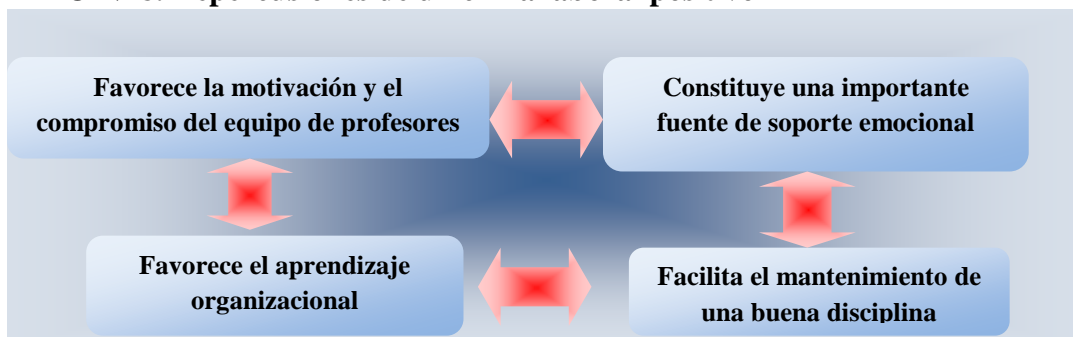
- **Autonomía personal de los profesores, acompañada de un adecuado apoyo de los pares**
- **Se reconocen los logros y se permite la percepción de autoeficacia**
- **Con espacios que permiten al docente el contacto consigo mismo y la reflexión pedagógica**
- **Permiten el desarrollo de la creatividad**
- **Se promueve el autocuidado**
- **Existen relaciones cooperativas y se basan en el respeto mutuo**
- **El estilo de relaciones es democrático y de colaboración**
- **La resolución de conflictos es en forma no violenta**
- **Carga laboral equilibrada que permita el adecuado desarrollo profesional al personal**

**Fuente: Elaboración propia en base a Arón y Milicic (1999)**

Según Aron & Milicic, (1999), citando a Raczynski & Muñoz, (2005), estudios sobre los factores determinantes de la efectividad escolar indican que un buen ambiente de trabajo constituye una de las características de las escuelas que aprenden. Al respecto en

el diagrama siguiente se registran los cuatro efectos que según Unicef (2005), se dan cuando existe un clima laboral positivo en el centro educativo.

#### **CUADRO N° 8. Repercusiones de un clima laboral positivo**



**Fuente: A partir de Aron & Milicic (1999) de registros de Unicef (2005)**

En función de lo expresado, Fernández (2004), cuestiona que el concepto de clima al involucrar una definición cognitiva a la vez que una referencia a normas y motivaciones excede tanto la noción perceptual como la noción de formas de solidaridad y formula la necesidad de ampliar el concepto. Su tesis es que el clima constituye “*el trasfondo de sentidos compartidos, precomprensiones que respaldan aproblemáticamente, los acuerdos y las acciones individuales o colectivas que emprenden los miembros de una organización (maestros, administrativos y alumnos)*” (Fernández 2004, 55). La separación analítica entre gestión, estructura y clima permite reafirmar la noción dual de organización como un sistema social simbólicamente integrado. Esta integración social o simbólica se puede producir según este autor en tres planos: la cultura, la grupalidad y la motivación.

#### **2.2-Cultura la otra cara del clima**

Toda institución educativa posee un conjunto de valores y creencias aceptada por todos sus miembros, que se expresa a través de normas, actitudes, historias compartidas, modos de comportamiento, de comunicación, estilo de liderazgo, interacción con el entorno. En síntesis una forma aprendida de hacer las cosas que la identifica y posiciona en el entorno que actúa, además la distingue de otras haciéndola única en su quehacer organizativo. Este modo de ser, pensar y actuar es lo que se denomina cultura

organizacional y es otro de los aspectos clave que debe de considerarse y tratarse para avanzar en procesos reales de transformación en la institución educativa.

Por lo anteriormente expuesto se entiende a la cultura como un concepto más amplio en el que aparecería el clima como elemento fundamental. Gairín, (2004), retoma a Antúnez (1993), quien la concibe como *“un conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidas por los miembros de la organización que dan a ésta una identidad propia y determinan la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución”* (Gairín 2004, 127). Lo relevante entonces entre el concepto de cultura y clima escolar como lo manifiestan López, y Sánchez (1997), no son las normas, valores y hechos en sí, sino *“las interpretaciones que diversos grupos o sujetos establecen como consecuencia de patrones culturales que han aprendido en su interacción con los demás miembros de la organización”* (López, y Sánchez, 1997, 150).

La cultura posee, por tanto, un papel integrador que socializa los comportamientos, que identifica a sus miembros a través de formas de pensar y de actuar en el ámbito organizativo, así como que les confiere identidad colectiva. Por esta razón es pertinente considerar la influencia de la cultura en el clima del centro, ya que por inclusión, si por medio de éste sus miembros asumen identidad colectiva, las percepciones que los sujetos tienen sobre el comportamiento del conjunto de los miembros de la organización, clima escolar, pueden estar teñidas por la cultura del centro. Gairín, (2004), da sustento a lo dicho al sostener que *“la motivación y los logros de cada estudiante se hallan profundamente afectados por la cultura o el clima peculiar de cada escuela”* Gairín, (2004, 27), también se consideran afectados la identidad del docente, su profesionalismo y la profesionalización.

Por su parte Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), definen la cultura institucional como:

*“Una cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e*

*influyendo las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.*” (Frigerio, Poggi y Tiramonti 1992, 35).

Hargreaves (1996), a su vez se remite a los distintos tipos de *culturas docentes* que se pueden encontrar en un centro educativo y considera que éstas son consecuencia de las distintas culturas institucionales y que en el devenir terminan por definir el clima de cada institución. Expresa que conocer y desentrañar la cultura profesional dominante es esencial para el diseño de las estrategias de cambio y la introducción de innovaciones, para que resulte exitoso el desarrollo de un plan de mejora en la institución. Además que la introducción de cambios a nivel de la cultura de los docentes puede conducir y facilitar los cambios en el clima escolar, factor clave para que se produzcan soluciones en la situación planteada. Agrega además que los diferentes tipos de cultura docente encontradas en las instituciones contribuyen a darle la identidad que las define tanto desde el contenido como desde la forma. Interpreta al contenido como “*las actitudes, valores, creencias y hábito, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente en general*”. (Hargreaves 1996, 190).

Esta dimensión hace referencia en la práctica a lo que los docentes piensan, dicen y hacen, en otras palabras, es la forma que tiene el colectivo de hacer que las cosas sucedan en la institución. En alusión a la forma “*consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas (...)*” (Hargreaves 1996, 191). Esta dimensión se pone de manifiesto en los modos en que se articulan las relaciones entre colegas.

Por otra parte el cambio en la cultura organizacional no es fácil de llevarse a cabo, porque implica un cambio en la forma de pensar del colectivo docente. Para conseguir un cambio en la cultura de una institución Rodríguez (2002), sugiere conocer los valores y las premisas que la rigen, de manera de poder explotarlas y tomarlas como herramientas para el cambio, en lugar de intentar modificarlas.

En el siguiente cuadro se esquematizan, siguiendo a Hargreaves (1996), algunas de las formas de cultura docente que se pueden encontrar en un centro educativo, con algunas

de sus características más relevantes. La presencia o ausencia de un tipo determinado en la escuela incide directamente de manera positiva o negativa en la transformación educativa.

**CUADRO N°9. Culturas docentes**

<b>CULTURAS DOCENTES</b>		
<b>Individualista</b>	<b>Restringida</b>	Alude a que los docentes trabajan solos como consecuencia de limitaciones propias de la situación, que no permiten trabajar de otro modo.
	<b>Estratégica</b>	Refiere a que los docentes construyen pautas individualistas de trabajo como respuesta a situaciones cotidianas que se presentan en su trabajo.
	<b>Electiva</b>	Los docentes optan por trabajar solos en la institución, inclusive cuando en ella hay posibilidades de trabajo en equipo.
<b>Colaborativa</b>	<b>Espontáneas</b>	Los docentes optan por trabajar colaborativamente, aparece la figura de un facilitador para habilitar espacios.
	<b>Voluntarias</b>	No surgen de una imposición, debido a que son valoradas por los docentes.
	<b>Orientadas al desarrollo</b>	Los docentes actúan juntos para desarrollar iniciativas con las que se comprometen, siendo por lo general éstos los que propician los cambios.
	<b>Omnipresente</b>	El hecho de trabajar juntos no suele circunscribirse a un horario de actividad, por esto, muchas veces los encuentros suelen ser informales
	<b>Imprevisibles</b>	Los docentes tienen el control de sus acciones pero los resultados inciertos y no pueden preverse con claridad
<b>Colegialidad artificial</b>	Los docentes no son espontáneos, actúan por demandas del directivo, con resultados totalmente previsibles	
<b>Balkanizada</b>	<b>Permeabilidad reducida</b>	Los subgrupos están fuertemente aislados entre sí, los docentes pertenecen a un único grupo y no se relacionan con otros colegas.
	<b>Permanencia</b>	Los docentes tienden a perdurar en el tiempo en los distintos subgrupos.
	<b>Identificación personal</b>	Los docentes se vinculan especialmente con las subcomunidades a las que pertenecen.

Fuente: elaboración propia a partir de aportes de Hargreaves (1996)

### 2.3-Sentido de grupo y lazos sociales en el clima

Resalta Fernández (2007), que otra de las dimensiones analíticas del clima, y presentes en diferentes estudios, refiere al grado en que las relaciones entre los docentes se aproximan a la cooperación laboral y extra laboral. Esto es, actitudes de asistencia, cooperación, reciprocidad y solidaridad dando cuenta de distintas modalidades de fraternidad y cooperación entre maestros como el sentido de amistad y compañerismo,

la asistencia para el control de disciplina, el apoyo para desarrollar la planificación curricular a nivel del aula, el asesoramiento técnico-pedagógico, etc. El tipo ideal sería observar una *ética cooperativa del trabajo*. También debería considerarse aquí la conformación de un *sentido de cuerpo* particularmente útil en situaciones donde emergen distintos conflictos, y para el logro de objetivos comunes.

Aparece aquí el término de colegialidad como identificación de la calidad de la unión entre las personas que trabajan de forma coordinada y colaborativa con un fin u objetivo común. En este contexto se hace alusión a la pertenencia a un grupo, a la unión entre sus miembros para poder así construir la jerarquía de la toma de decisiones desde una gestión que tiene en cuenta a todos los miembros de esa comunidad, escuela, que la compone. Con igual sentido autores como Campbell y Southworth (1990), manifiestan que hablar de colegialidad “*supone la implicación del profesorado trabajando juntos en la escuela en la que la cultura es colaboradora y donde las opiniones sobre los objetivos educativos y la conducta social y moral se comparten*” (Campbell y Southworth 1990, 38).

Desde la óptica de López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., Murillo, P., Altopiedi, M., y Lavié, J. (2003), la colaboración es una forma de trabajo que se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la vida en el centro y por compartir la tarea de enseñanza, hablando acerca de la enseñanza, planificándola conjuntamente e interaccionando con los colegas de modo que se produce un apoyo y aprendizaje mutuo. Además sostienen que el trabajo en equipo colaborativo del profesorado aporta el interés por la realización de proyectos comunes y la autonomía para determinar el contenido y la forma de su actividad y consecuentemente aumenta la calidad de las propuestas educativas, se mejoran los vínculos afectivos y las relaciones sociales, la formación y el desarrollo profesional.

Por su parte Santos Guerra (2000), opina que las culturas cooperativas crean unos ambientes de trabajo más satisfactorios y productivos a través de las estrategias de actuación colegiada dado que respetan y tienen en cuenta no sólo las opiniones del profesor, sino a la figura de un profesor o profesora como persona. En ellas los docentes manifiestan de forma voluntaria algunos de los aspectos más personales de sí mismos.

Hargreaves (1999), habla de *las culturas de colaboración en el contexto docente* como un meta-paradigma del cambio educativo y de la organización en la era postmoderna, colaboración como principio articulador e integrador de la acción, planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación y de esta manera va más allá de la mera observación y valoración de las condiciones presentes, marcando un vector hacia un cambio estructural en las situaciones que así lo requieren. De este modo, se entiende que el trabajo colegiado en una institución educativa es necesario y comprende la integración de diferentes conceptos: colaboración, cooperación, trabajo en equipo, participación y la toma de decisiones conjunta entre sus miembros, los objetivos y valores compartidos, conducta social y moral común.

#### **2.4-Sentido de afiliación y refuerzo vocacional en el clima**

Otra dimensión relacionada con el clima escolar que repercute a la hora de iniciar cambios es la motivacional pues tiene relación con las autopercepciones a las que los distintos actores institucionales echan mano para afirmar o no su pertenencia a esa organización. En el análisis de una escuela importan aquellas relacionadas tanto con el componente vocacional-profesional como con el componente afectivo de la afiliación.

Tradicionalmente la vocación ha estado indisolublemente unida al maestro y el enseñar se ha considerado un arte. Estas dos ideas, que gozaron de unanimidad durante mucho tiempo y que permanecen todavía en la mente de muchas personas, han evolucionado obligatoriamente con los cambios sociales. Sin embargo aún hoy son muchos los autores que subrayan la importancia de la vocación en cualquier actividad profesional, tanto por razones de un mayor rendimiento en el trabajo como para evitar fracasos personales en el desempeño. *“Sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación”* (Gichure 1995, 210). Del mismo modo, para acceder a una profesión se deben poseer unas cualidades o aptitudes previas y en la elección de un trabajo hay que tener en cuenta la vocación. En el caso de la enseñanza es evidente que se necesitan determinadas competencias para desempeñarla con corrección y que no todas las personas están capacitadas para ejercer estas funciones.

García Garrido (1999), resalta que no todo el mundo sirve para esta profesión, en contra de lo que tan a menudo se cree; hace falta tener el perfil personal adecuado. Aunque, ciertamente, se tendría que añadir que el perfil docente demandado está al alcance de todos los que deseen dedicarse al magisterio con voluntad, conocimiento y desempeño ético. Además no sólo se nace con vocación, sino que hasta se puede perder cuando se idealiza desmesuradamente la docencia según puntualiza (García Garrido, 1999).

Aunado al componente vocacional una escuela organizada comunitariamente debiera desarrollar fuertes lazos afectivos y satisfacer así las necesidades, que Litwin (1997), denomina de *afiliación* y de *logro*. La subdimensión *de afiliación grupal* ocupa un lugar intermedio en este esquema dado que refiere a la dimensión socioemocional de la grupalidad y como tal, ubicarse alternativamente en la dimensión grupal o en la dimensión motivacional. La segunda subdimensión, *logro de fines*, tiene relación con la evaluación que el maestro hace de su desempeño profesional como docente, de su vocación, de los objetivos que la sociedad difusamente deposita en las escuelas y en los reconocimientos profesionales que cada maestro obtiene en esa escuela. Tanto la vocación profesional como la afiliación a la escuela frente a la realidad vivida están fuertemente cuestionadas. Se necesitan insumos para revertir la situación que aún hoy ni la sociedad ni las políticas educativas lo tienen suficientemente resuelto.

## **2.5-Modos de gestión y clima escolar**

Si se concibe al clima escolar como el resultado de múltiples interacciones, muchas de las cuales tienen como base las formas de pensar la escuela, este constructo aparece necesariamente relacionado con los modos de gestión que se llevan a cabo en las instituciones. Es posible afirmar en acuerdo con Casassus (2000), que en las instituciones se dan diferentes estilos de modelo de gestión que le dan una identidad propia. Entre ellos cabe mencionar el *modelo normativo* que asume una visión simplificada del mundo, donde todo está previsto y donde la dinámica social no está contemplada. Este modelo se ensambla bien con la cultura normativa y verticalista de los sistemas educativos tradicionales. Otro modelo es el *estratégico* que consiste básicamente en la capacidad de articular los recursos que posee una organización para

obtener logros de eficacia optimizando la eficiencia. A partir de este modelo se define el modelo *estratégico situacional* que incorpora al anterior el análisis y abordaje de los problemas en el camino hacia el objetivo o futuro deseado.

Todavía puede haber modos de gestión coherentes con esos discursos, pero hoy existe una fuerte contradicción entre los discursos que apuestan a una educación crítica, con mayores niveles de autonomía y algunos modos de gestión que se llevan a la práctica que, en muchos casos, están lejos de esa perspectiva. Francia (2007), entiende que las dimensiones que caracterizan la gestión de una institución como educativa son: los propósitos que se definen y, fundamentalmente, las formas de trabajo que se diseñan e implementan para alcanzarlos incorporando, dentro de las formas de trabajo, la evaluación sistemática de las acciones, en base a pautas claras que sean de conocimiento de todos. Los modos de llevar adelante la conducción de la escuela, difícilmente se puedan caracterizar desde los modelos descriptos anteriormente. Seguramente se mezclan perspectivas, sin tener demasiada conciencia de ello. Si, como se dijo antes, en acuerdo con Francia (2007), la gestión se define como *la acción de llevar a cabo algo*, los modos de gestión son las diferentes formas en que pueden hacerse las cosas para lograr lo que se considera necesario en una institución educativa para que cumpla con su función, entendiendo que una gestión de la escuela que se realice de manera estereotipada, sin abordar educativamente lo que irrumpe y sorprende, desconcierta y desafía, seguramente no logrará los resultados que se desean.

Haciendo epicentro en las características de estos gestores de las organizaciones educativas *que hacen que las cosas sucedan*, se ha de considerar también la influencia de los distintos tipos de liderazgo (señalados en el capítulo precedente) en el clima del centro. Las características y cualidades de los centros, de sus miembros, y, sobre todo, de sus líderes, se convierten en influencias relevantes para el entramado que teje la actitud general del centro frente a los retos que se le presentan. Aunque se reconoce que desde las más recientes concepciones de liderazgo las cualidades requeridas han cambiado, convirtiéndose en menos jerárquicas y más colaborativas, se piensa que, por la posición y las influencias que mantiene un líder en un centro, sus características han de sumarse a los otros aspectos constitutivos de la organización con influencia en el clima relacional y de convivencia.

Analizar las actividades y características de quienes lideran los centros ayuda a descubrir, según Moreno (2000), el *estilo de organización* que el líder espera contribuir a crear. Y si esto fuera así, se puede pensar no sólo que los líderes de un centro poseen creencias propias sobre el tipo de organización que lideran, sino que tales creencias pueden constituir una influencia importante en el ambiente y clima que se desarrolla en el centro.

Concluyendo y debido a la urgente necesidad de cambios en valores y patrones de comportamiento la actualidad obliga a la presencia de nuevos líderes que sean capaces de crear y transmitir una visión clara de futuro, de crear un clima social escolar y una cultura organizacional que responda a los retos del futuro, ya que sin dudas como señala Moreno (2000) citando a Louis, (2000), son los que van a determinar la receptividad de la organización hacia interpretaciones alternativas y propuestas de cambio. Leithwood (2009), entiende que un liderazgo distribuido prestando atención al clima emocional de la escuela debe ser una de las prácticas medulares de los líderes que pretenden ser exitosos.

### **En suma**

Un buen clima escolar es condición básica para el logro de aprendizajes. Son múltiples los aspectos estructurales, institucionales y sociales que se relacionan con el clima que se vive en los centros educativos, que influyen en su configuración y organización y que, por tanto, juegan un importante papel en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Es en el transcurso de las interacciones que propician el aprendizaje de los actores involucrados en la tarea de enseñar y aprender que se van generando mejores relaciones, mayor satisfacción al percibir los propios logros y, como consecuencia, mayor disposición a ser parte de la escuela. La cultura profesional docente en la actualidad ha sido contemplada con cierta preocupación porque evidencia producto del agotamiento, malestar, consideración social y estrés docente, que el clima relacional en los centros educativos se ha deteriorado, así como que las constantes tensiones vividas inciden de manera significativa en su salud mental. Aspectos que no sólo repercuten en la práctica pedagógica habitual, sino que también tiñen los espacios relacionales de la vida de los centros. Es por ello que el director como gestor debe poseer una diversidad de talentos como el de lidiar e interactuar de manera competente con las diferencias socioculturales de docentes y alumnos. Para ello, es necesaria una profunda comprensión de las interrelaciones e interdependencia de todos los actores institucionales de sus capacidades emocionales y psicológicas para la complejidad escolar.

## CAPÍTULO III: LA CUESTIÓN DOCENTE

### 3.1-Actualidad y nuevos roles

El aumento de las exigencias que se le hacen al maestro se ha multiplicado como resultado de la avalancha de cambios en la sociedad, pidiéndole asumir cada vez mayor número de funciones y responsabilidades. En el momento actual un docente no puede afirmar que su tarea sea prioritariamente la de enseñar. Además de la transmisión de saberes, hoy se le pide que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo y que, además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y emocional de sus alumnos, domine la interacción social en las aulas, oriente y contenga a las familias, sepa construir su propia identidad etc. Sin embargo, pese a que se les exige que asuman estos nuevos roles, no se ha cambiado la formación que reciben. Como resultado, Pochard (2008), dice que se ha producido un largo debate sobre el papel del docente, a partir de la “*confusión respecto a la capacitación que el profesor necesita y respecto a la compleja y extensa función que se le encomienda*” (Esteve 1987, 22). A continuación se presenta una caricatura que refleja los nuevos roles docentes que en algún caso lo alejan de su especificidad de enseñar.

IMAGEN N° 1. Ser docente hoy



Paralelo a esta vasta y compleja situación, se vive un momento de inhibición en las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización; fundamentalmente de la familia. Como resultado de ello, cada vez se escucha más la idea de que todo el quehacer educativo debe hacerse en la escuela, produciéndose auténticos vacíos si la institución descuida algún campo que otrora le competía a la familia, agravándose la situación en algunos contextos. *“No es exagerado afirmar que la labor del maestro que enseña en medios sociales desfavorecidos está más cercana del trabajo tradicional de un asistente social que del rol tradicional de un docente”* (Esteve 1987, 23).

Estos nuevos retos en el rol se agudizan aún más cuando el docente no ha perfilado su propia identidad y no tiene claro el tipo de educación que desea impartir, o pretende ejercer su profesión sin definir explícitamente que valores le parecen fundamentales de enseñar y de aprender.

A este respecto el docente para poder lograr mantener un relativo equilibrio y poder participar activamente e integrarse como miembro se encuentra cotidianamente con la necesidad de poseer un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales, se le agregan a su vez el logro de sus propios aprendizajes en el interior de las instituciones y las relacionadas con los aprendizajes de otros actores institucionales, además de compaginar diversos roles en ocasiones dispares y hasta contradictorios. El cambio acelerado del contexto social ha acumulado las contradicciones del sistema de enseñanza, pues la sociedad no pide solamente a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino que también se impliquen en la formación de comunidades de valores además de hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no se sabe cómo va a ser ni con qué valores se va a regir. Si por rol se entiende según Esteve (1987), el papel que el docente cumple en la escuela, se presenta por un lado normativizado y por el otro vinculado a las demandas sociales, y por competencias:

*Desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (ser, hacer, conocer y convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de*

*contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social”*. (Tobón 2007,15).

Se concluye que el rol del docente es objeto de cambios constantes que lo posiciona en un territorio lleno de incertidumbres.

Otro reto docente que la literatura coincide en señalar es la falta de tiempo para atender a las múltiples responsabilidades que se le han ido acumulando. Al respecto Esteve (1987), corrobora diciendo:

*“Nuestros profesores están sobrecargados de trabajo, obligándolos a realizar una actividad fragmentaria en la que simultáneamente deben batirse en distintos frentes, atendiendo a tal cantidad de elementos diferentes que resulta imposible dominar los distintos roles que les pedimos asumir”* (Esteve 1987, 27).

Emergentes relacionados con el tema son la sensación de soledad y de aislamiento en que vive el docente dentro de la escuela que son, variables que no favorecen, el desarrollo del rol ni el sentimiento de pertenencia a un contexto determinado.

### **3.2-Malestar docente y su posible influencia en el clima escolar**

Otro tema no menor en tiempos sociales de incertidumbre donde se constata la urgencia de transformaciones en la educación es que se percibe un ‘descontento que afecta de manera principal al ejercicio y desarrollo de la función docente en los diferentes sistemas educativos (Esteve, 1987). Son varios y diferentes los condicionantes que vienen provocando tal complejidad, pero lo cierto es que los centros educativos se han convertido en un lugar propicio para la aparición y desarrollo de este síndrome general de agotamiento, estrés y malestar. Se introduce el concepto de *malestar docente* (Esteve, 1987). Sus síntomas más visibles son:

- Cansancio emocional: donde la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos para hacer frente a la situación.

- Despersonalización: entendida como una respuesta impersonal, fría y cínica hacia los usuarios o beneficiarios de su actividad profesional.
- Baja realización personal: lo que comprende sentimientos de incompetencia y fracaso.

Otras conceptualizaciones que nos permiten entender el concepto de agotamiento y estrés docente hacen referencia a *“los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejerce la docencia, por imperativo del cambio social acelerado”* (Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J., 1995, 23).

A su vez el profesorado, además de participar en la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, debe buscar tiempo para preparar sus clases, planificar con sus colegas, elaborar y corregir actividades y tareas, evaluar, conocer a sus alumnos, orientarlos, elaborar informes, atender a las familias, desarrollar actividades extraescolares, participar de proyectos del centro, asistir a actividades de formación, etc. En este sentido Esteve et. al (1995), señalan, que *“la actividad del profesor se ha fragmentado, con tal diversificación de funciones, que muchos hacen mal su trabajo, no porque no sepan hacerlo mejor, sino porque no pueden cumplir simultáneamente las diversas tareas a las que se suponen que deben atender”*(Esteve, J. M. et al. 1995, 41).

Esta realidad, incluyendo la evidente sobrecarga de tareas a las que se ha hecho alusión tiene relación con la percepción de que los docentes están sobrepasados y agotados por la acumulación de exigencias que sobre ellos recae. Y esto se deja notar en el clima de los centros, en las relaciones del día a día que allí se entablan, como se vio en el capítulo precedente, y a su percepción de los nuevos roles que se le demandan. Lo que lleva a plantearse la relevancia del proceso de construcción de su identidad profesional.

### **3.3-La identidad del docente: la persona y el profesional**

Frente a esta realidad es imperante que el docente comience por construir y definir una identidad profesional adecuada para hacerle frente a este complejo entramado de interacciones que configuran a la enseñanza hoy. Esta construcción que se inicia en su

formación inicial y se prolonga durante todo el ejercicio de la carrera, no surge espontáneamente como resultado de la obtención de un título, por el contrario, es preciso edificarla. Esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.

La cuestión de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven y sienten subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También se relaciona con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. Refiere tanto a la experiencia personal como al rol que le es reconocido en una sociedad (Vaillant, 2007). Quiénes son los docentes y cómo se valoran a sí mismos guarda estrecha relación con la conceptualización de identidad profesional del docente como *“mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores”* (Gysling 1992, 12).

Según Vaillant, (2007) quien cita a Dubar, (1991), está demostrado que los acontecimientos y experiencias de la vida personal de los maestros están íntimamente relacionadas con el cumplimiento de sus funciones profesionales.

*Una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía* Dubar (1991 en Vallant 2007, p.4).

Por su parte Geert y Kelchtermans, 1973, en Day y Gu (2012), dicen que el *yo profesional* y el *yo personal* evolucionan con el tiempo pero igualmente se continúan relacionando en cinco elementos: 1- autoimagen, como se presentan los profesores, 2- autoestima la evolución del yo como docente hasta el punto es bueno o no, según la persona o los otros, 3- motivación para el trabajo, lo que hace que los profesores escojan

ese trabajo, permanezcan comprometidos o lo abandonen, 4- percepción de la tarea, como definen los docentes su trabajo, 5-perspectivas de futuro, expectativas con respecto al desarrollo futuro de su trabajo. Además de estos elementos está la forma como el *yo profesional* interactúa con el *yo personal* de los docentes Day y Gu (2012). La interacción entre lo privado y lo público, la vida personal y profesional es un factor clave de su identidad emocional y de su satisfacción con el trabajo y por inferencia de su capacidad de mantener su eficacia como docente.

### **3.4-Imagen social y crisis**

Por otra parte y como consecuencia de estas nuevas exigencias del rol se ha modificado la consideración social del docente produciéndose un declive en la valoración social de la profesión. Al respecto Vaillant (2007), manifiesta:

*“parecería que en muchos casos, quienes ingresan a la docencia lo hacen por razones que van desde no tener otra opción para acceder a estudios de nivel superior a desempeñar un cargo transitoriamente con la intención de cambiar de ocupación en cuanto esto sea posible”* (Vaillant 2007, 3).

Aún no hace muchos años se le reconocía al maestro un estatus social y cultural elevado, se estimaba en ellos su saber, su abnegación y su vocación. Sin embargo, hoy la sociedad tiende a establecer el estatus social en relación con otros cánones, por tanto la noción de saber, abnegación y vocación ya no son sustantivas. En consecuencia se ha producido una desvalorización de su imagen social, paralela a su falta de consideración salarial. *“Existe entre los maestros un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad. Este fenómeno se reitera en muchos países”* (Vaillant 2007, 3). Interiorizada esta mentalidad, muchos maestros abandonan la docencia buscando su promoción en otros campos. No es de extrañar que cunda la desmoralización y que en lugares donde hay otras alternativas laborales, empiecen a escasear los docentes. Si no se refuerza el valor de la dedicación a los demás, ni se promociona a los maestros *en el interior de la docencia*, ni se mejora su imagen social, la calidad de los sistemas de enseñanza puede quedar en manos de un personal

desmoralizado, y es indiscutible la primacía de la motivación del personal sobre la inversión en medios materiales (Pochard, 2008).

Como indica Marchesi (2008), la docencia es una profesión en riesgo, interviene para que se le asigne esa calificación la devaluación de la confianza y la reducción de expectativas por parte de la sociedad respecto a ella “*la profesión docente se enfrenta a una crisis de confianza y de identidad profesional*” (Marchesi 2008, 193). A continuación se presenta una caricatura que ilustra los riesgos de la profesión hoy como consecuencia del estado de incertidumbre en que viven los docentes.

### **IMAGEN N° 2. Docencia profesión de riesgo**



**Fuente:** [www.google.com.uy/seach](http://www.google.com.uy/seach)

Como resultado de este sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad la docencia se ha transformado en una categoría profesional que no atrae a los mejores aspirantes (Vaillant, 2007). Quienes ingresan a Universidades o Institutos de Formación Docente no son generalmente los bachilleres con los mejores resultados de escolaridad, estos difícilmente optan por ser maestros.

Por lo expuesto surge una crisis en la identidad generada a partir de la tensión entre el *profesor ideal* y el *profesor real*, entre lo que se espera *que sea* y *realice* y lo que *efectivamente es* y *puede hacer*. Para responder a las nuevas exigencias de hoy se sigue confiando en docentes a los que se les exige habilidades, competencias y compromisos

cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario. He aquí una controversia.

### **3.5-Desarrollo profesional docente**

Mejorar la calidad de la enseñanza sigue siendo uno de los principales objetivos de la educación del siglo XXI. Pero estos objetivos y funciones que debe desarrollar el sistema educativo generan múltiples dilemas y contradicciones. Es sabido que la sociedad y los alumnos que frecuentan las aulas han cambiado, por tanto las formas tradicionales de enseñar y de aprender se han vuelto obsoletas. Dentro de este marco los nuevos escenarios reclaman resituar la función docente con diferentes formas, responsabilidades, consideraciones y una puesta a punto de los componentes de la comunidad educativa a través de los instrumentos organizativos que el sistema educativo ofrece (proyecto educativo de centro, programación general anual, proyectos curriculares, programa de convivencia) y otros inéditos que faciliten la tarea.

Estos cambios también exigen del docente nuevas competencias (concepto ya abordado en este capítulo) en un sentido más amplio que el tradicional, enfatizando en la necesidad de desarrollar una sólida formación general que le permita abordar la multiplicidad de situaciones no previsibles que diariamente se le presentan. *“Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional”* (Marcelo, 2006, 20).

Pero la solución no está solamente en impulsar adecuadas competencias y capacidades, se enfatiza en la necesidad de desarrollar otras competencias como la capacidad de trabajar en equipo y saber aprender. En sus escritos Bravslavsky (2002), mencionaba la necesidad de reinvencción de la profesión, con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones, una de las claves estaría quizás en desarrollar otras competencias para un mejor desempeño en la coyuntura actual y una más eficaz participación en la reinvencción de la escuela. Al respecto esta autora considera como fundamentales cinco dimensiones en la formación del profesor, la pedagógico-didáctica, la político-

institucional, la productiva, la interactiva y la especificadora. Las dos primeras remiten a la resolución de problemas o desafíos coyunturales, las otras dos son más estructurales y la quinta se refiere a un proceso necesario de especialización y orientación del conjunto de la práctica profesional.

A continuación siguiendo a Bravslavsky (2004), se presenta un cuadro identificando competencias y capacidades necesarias para que los docentes tengan un adecuado desempeño permitiendo procesos de transferencia, innovación, originalidad y respuesta.

**CUADRO N° 10. Competencias docentes siglo XXI**

<b>DIMENSIONES</b>	<b>CAPACIDAD DOCENTE</b>	<b>ESTRATEGIAS NECESARIAS</b>
<b>Pedagógico-didáctica</b>	<b>Selección y adaptación de estrategias para intervenir intencionalmente promoviendo aprendizajes contextualizados y significativos.</b>	<b>Conocer, saber, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear metodologías pedagógicas para promover los aprendizajes.</b>
<b>Político-institucional,</b>	<b>Articulación, y consensos de macro y micro políticas para llevar adelante la escuela.</b>	<b>Trabajar con un enfoque sistémico. Seguimiento y análisis y debate de políticas públicas.</b>
<b>Productiva,</b>	<b>Vinculación con procesos sociales, políticos y económicos actuales.</b>	<b>Participación en otras organizaciones formales y no formales.</b>
<b>Interactiva</b>	<b>Comprensión y empatía con el otro, desarrollo del ejercicio de la tolerancia y la convivencia</b>	<b>Desarrollo de la investigación teórica y práctica. Lectura y análisis de libros</b>
<b>Especificadora.</b>	<b>Comprensión hacia el alumno y el contexto.</b>	<b>Adquisición de la habilidad de realizar preguntas verdaderas y buscar nuevas respuestas.</b>

**Fuente: elaboración propia en base a Bravslavsky (2004)**

Enriqueciendo este concepto Aguerrondo (2009), manifiesta que competencia remite a la idea de aprendizaje significativo, donde la noción tiene múltiples acepciones (la capacidad, expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto), todas las cuales comparten algunas características como ser: la competencia toma en cuenta el contexto, es el resultado de un proceso de integración, está asociada con criterios de ejecución o desempeño, implica responsabilidad

A su vez, Perrenoud (2004), considera como prioritario para enseñar el poseer ciertos dominios que se pueden concretar en los diez enunciados siguientes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

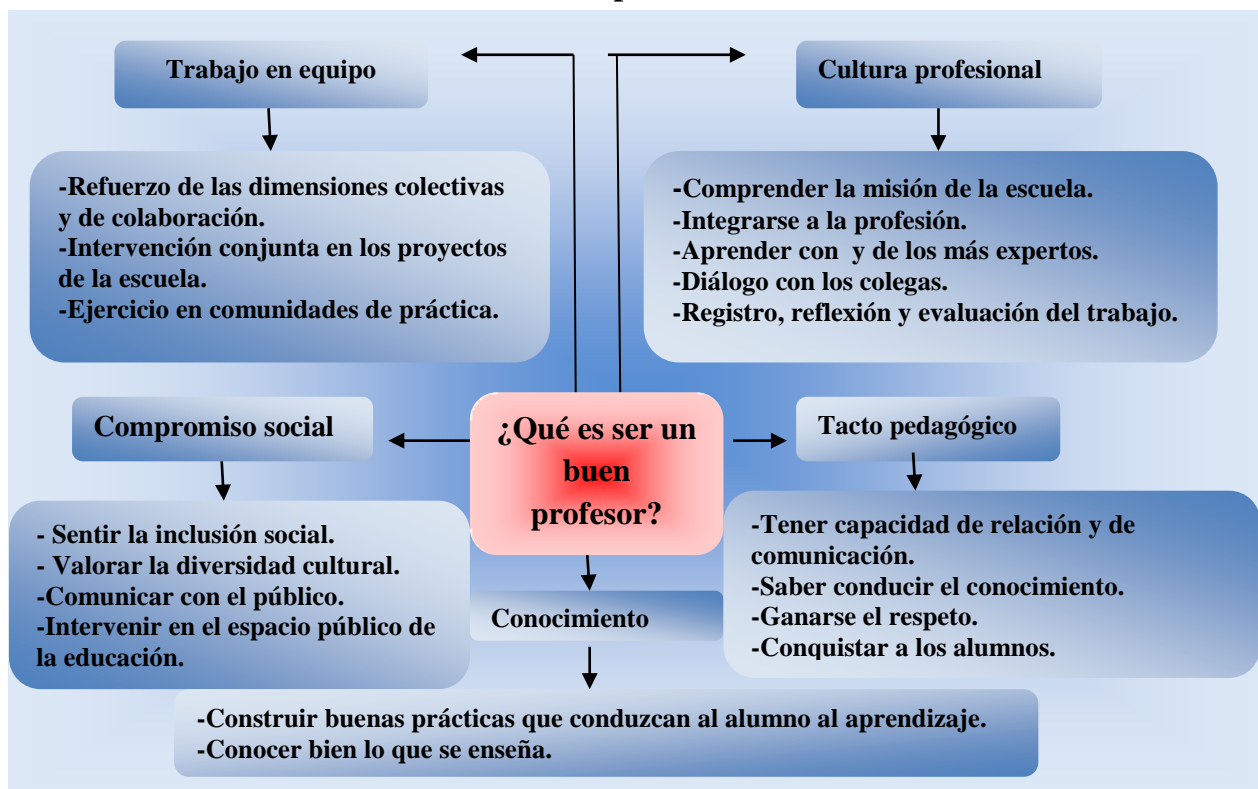
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
- Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

Conviene recordar que la respuesta no está solo en la adquisición de estas capacidades sino que es necesaria la articulación con otros componentes esenciales de la profesión docente, como ser condiciones laborales, valoración social, desarrollo profesional y evaluación de desempeño “*y si algo es necesario se piensa como posible*” (Vaillant 2009, 120).

Resalta Novoa (2009), que la formación del docente se encuentra muy alejada de la profesión docente. Por eso algunas facetas que definen un buen profesor que pueden ser construidas dentro de la profesión. Este autor aboga por la formación construida dentro de la profesión, es decir, basada en una combinación compleja de contribuciones científicas, pedagógicas y técnicas pero que tienen como base a los propios profesores, sobre todo a los más expertos. Las cinco propuestas procuran valorar el componente práctico, la cultura profesional, las dimensiones personales, las lógicas colectivas y la presencia pública de los docentes

En el cuadro siguiente se enumeran algunas disposiciones construidas que pretendiendo dar preferencia a la conexión entre las dimensiones personales y profesionales en la producción identitaria de los profesores según este autor son disposiciones esenciales para la definición de lo que significa ser un buen profesor hoy por hoy. Se hace referencia entre otras; conocimiento epistemológico de lo que se enseña, diálogo entre docentes, al trabajo en equipo a partir de proyectos para construir buenas prácticas que conduzcan al alumno al aprendizaje con seguimiento y evaluación, cultura colaborativa y de consenso, tacto pedagógico

**CUADRO N° 11. Atributos de un buen profesor**



**Fuente: elaboración propia en base a Novoa (2009)**

Según Ávalos (1996), se asiste hoy a una *revitalización del concepto profesional* del docente

*“El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso...”* (Ávalos 1996, 38).

A su vez Vaillant (2009), propone como fundamental para promover un desarrollo profesional docente significativo y contextualizado: 1- una buena propuesta de innovación o idea, 2- un adecuado respaldo a las transformaciones materiales que se realizan, 3- recursos materiales 4- cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. 5- voluntad política y consensos.

Como posibles acciones al momento de repensar el desarrollo profesional se piensa en 1- establecer consensos donde se establezcan criterios profesionales que constituyesen marcos para una buena enseñanza y que sean requisitos básicos para una formación y desempeño laboral de calidad. 2- construir un ambiente profesional propicio para

retener a los mejores maestros en la docencia. 3- mayor consideración social hacia aquellos docentes que están en actividad. 4- buscar estrategias para que los mejores candidatos sigan optando por la docencia. Para lograrlo es necesario dignificar la profesión, brindar condiciones de trabajo acordes, remuneración digna e incentivos.

Sin embargo conviene recalcar que el desarrollo profesional solo impactará positivamente en la mejora de la calidad de la enseñanza y eficacia de la escuela, en la vida escolar actual y en el futuro próximo si se transforma al compás de los cambios sociales. Y que para que estas repercusiones sean profundas y efectivas son necesarias estrategias sistémicas de acción que comprometan a la institución educativa así como al modelo de pensar y hacer política educativa. (Vaillant, 2009).

### **3.6-¿Qué conocimientos subyacen al ejercicio de la profesión?**

El carácter de profesionales inevitablemente se refiere a aquello que define ese carácter. La tradición ha asociado a las profesiones con la posesión de una base de conocimientos bien establecida que se adquiere a través de un periodo de formación que conlleva capacidades, prácticas referidas a la naturaleza de su ejercicio y que en virtud de ello involucra la capacidad de reflexionar de razonar y juzgar respecto a lo que es o no apropiado en el curso de su ejercicio. En el caso de la docencia la delimitación de cuál es su base de conocimientos es compleja debido a la variedad de fuentes de conocimiento científico que son utilizadas para dar contenido a su formación profesional. Aunque su especificidad es la de construir conocimiento relativo a la práctica cotidiana de enseñanza. Para que dicha construcción se produzca los docentes trabajan en comunidades específicas, analizan y teorizan sobre su trabajo y conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios solo así es posible promover reflexiones, reestructuraciones y conceptualizaciones que abran nuevas perspectivas y permitan el planteo de estrategias didácticas orientadas a mejorar el aprendizaje y la comprensión. En tal sentido asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo coherente con las necesidades del centro. Desde esta impronta lo

que se propone es recuperar el conocimiento construido en la práctica y construir un saber que parta de las demandas y desafíos internos de cada escuela.

En forma genérica y tratando de obviar la dicotomía teoría práctica se advierten diversos modos de aproximarse a la descripción del conocimiento docente. Una de estas formas es ofrecer tipologías referidas a las actividades cognitivas que se ponen en acción al enseñar. Eraut, 1994, citado por Ávalos (2009), enumera las siguientes formas de conocimiento: de proposiciones, teórico, surgido de la práctica, tácito, creencias y de destrezas y habilidades. También se ofrecen categorizaciones sobre el contenido mismo del conocimiento requerido para enseñar los que a su vez pueden involucrar las actividades cognitivas mencionadas. Así Shulman, 2004, citado por Ávalos (2009), propone:

- Conocimiento de contenidos; aquello que corresponde enseñar.
- Conocimiento pedagógico general; que trasciende el contenido disciplinar.
- Conocimiento curricular; que constituye la herramienta del oficio docente.
- Conocimiento pedagógico de los contenidos disciplinarios.
- Conocimiento de los alumnos.
- Conocimiento de los contextos educativos.
- Conocimiento de los fines propósitos y valores educacionales, como también de fundamentos filosóficos e históricos.

Sin embargo cabe acotar que el modo como estas áreas se llenan de contenido, las articulaciones que ocurren entre ellas, las actividades que demanda su enseñanza son sustancialmente diferentes según el contexto y la institución.

Partiendo de que la educación es un campo propio con una base de conocimientos indagada y socializada por bases expertas y que es movilizada en la acción docente de maneras diferentes y si se han de tomar las prácticas de enseñanza como fuente de conocimiento docente, hay que contar con buenas conceptualizaciones acerca de la práctica y con buenos procedimientos reflexivo-críticos para acceder a ella.

Ávalos (2009), refiere a Cochrane-Smith y Lytle, (1999), para quienes existen tres tipos de conocimiento:

- *Conocimiento para la práctica*: se identifica con el conocimiento formal académico adquirido durante la formación inicial que debe poseer todo docente hay aportes sustantivos a la enseñanza que provienen del análisis de los conceptos centrales de las disciplinas curriculares que se adquieren en esta etapa que pueden ofrecer una valiosa contribución al aprendizaje.
- *Conocimiento en la práctica*: alude al conocimiento que los profesores recogen en forma reflexiva de su propia experiencia y que se expresa en sus propias narraciones.
- *Conocimiento de la práctica*: remite a la introducción como factor del *análisis crítico* en la medida de que toda la generación del conocimiento práctico como su puesta en acción son susceptibles de ser problematizados. (Ávalos, 2009).

A este respecto continúa Ávalos (2009), y señala que:

*En estos distintos tipos de conocimientos se cimienta el que los profesores a lo largo de su vida profesional juegan un rol central y crítico en la generación de conocimientos de la practica al hacer que la escuela se convierta en sitio de indagación, conectando su trabajo con temas más amplios y asumiendo una perspectiva crítica sobre la teoría y la investigación de otros (Ávalos, 2009, 72).*

### **3.7-El conocimiento docente y la mejora de la enseñanza**

En la actualidad está claro que ningún maestro puede aspirar como antaño a *saberlo todo* ni a tener la capacidad de *trasmitir a las nuevas generaciones el conocimiento acumulado de la humanidad*. Para cumplir con la misión de conseguir que los alumnos *aprendan a aprender y aprendan a convivir*”. Tedesco (2003), manifiesta que los docentes requieren seguir desarrollándose lo que implica un aprendizaje sobre variados aspectos que conforman la materia de trabajo y acción consecuente en la escuela. Este es un proceso que toma forma de una *espiral dialéctica*, aprender y transformar la propia práctica da capacidad para enfrentar nuevos retos para descubrir los que van surgiendo y sobre los que hay que aprender otra vez.

Un desarrollo profesional efectivo implica que el maestro debe centrar y profundizar su comprensión sobre el conocimiento a enseñar, los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseña. El desarrollo profesional en este sentido es un proceso focalizado en el aprendizaje. Además debe ser *un proceso situado*, es decir ligado estrechamente no solo a los fines de la escuela, sino sobre todo a los del centro educativo, concreto en un tiempo, un espacio y un contexto específicos, por lo cual se considera que es constituyente de la escuela. Dicho en términos de Gairín, (2004), *es aprendizaje organizacional*. En palabras de Senge (1998), *proceso de expansión de las capacidades para lograr lo que se desea lograr*.

De esta forma se pretende mejorar el conjunto de competencias docentes que se ponen en juego a la hora de enseñar para que los alumnos aprendan. La mejora de la escuela es así “*un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones de la escuela con la finalidad de alcanzar las metas educativas más eficazmente*” (Gairín 2004, 114).

La escuela requiere que sus maestros y directivos entiendan su profesionalización como un compromiso no solo con ellos mismos como profesionales de la educación sino con la mejora del aprendizaje de sus alumnos. Y que un ambiente escolar positivo para el aprendizaje debe proporcionar oportunidades de profesionalización a sus docentes y de aprendizaje organizacional a la propia institución.

### **3.8-Profesión, profesionalismo, profesionalización**

Hargreaves, (2001), establece una distinción entre profesionalismo y profesionalización. Entendiendo que el primero remite al perfeccionamiento y actualización de la práctica docente y que el segundo remite al estatus docente. Integrando estos dos términos ha presentado el desarrollo de la profesionalidad como un recorrido a través de cuatro eras históricas: la era *preprofesional* donde hace alusión a un maestro solo, bastante estructurado, con sencillez en el plano de lo pedagógico, y con escasos recursos que trata de ejercer el control, “*los profesores no se guían por las necesidades individuales*

de los estudiantes, sino que tienden a tratar al conjunto de la clase como a una especie de estudiante colectivo” (Hargreaves 2001, 153). La era del *profesional autónomo*, marcada por singularidades y tradiciones, donde refiere a un docente que continua en el individualismo, en la toma de decisiones con respecto a las metodologías a aplicar y al lugar que ocupa el alumno dentro del contexto. Defiende su autonomía. “*Si bien es cierto que, con frecuencia el desafío era simplemente retórico, justificaba el principio que el maestro tiene el derecho a escoger los métodos que considera más idóneo para sus alumnos*” (Hargreaves 2001, 156). La tercera era sería la del *profesional colegiado* donde se construyen fuertes culturas colaborativas junto con la expansión, difusión e intensificación del rol docente, surge la búsqueda de apoyo para hacer frente a demandas para las cuales no fue formado “*Se cuestiona el desarrollo profesional conducido por expertos fuera del ámbito escolar, los profesores comienzan a considerar a sus colegas como fuentes de aprendizaje profesional, de orientación y apoyo mutuo*” (Hargreaves 2001, 157). La última sería la era *posprofesional* donde los profesores tratan de contrarrestar los currículos centralizados, la vigilancia externa y el control. Esta última etapa está ligada a lo que el mismo autor denomina postmodernismo que remite a un tiempo en el cual la tendencia es diluir los límites institucionales y a flexibilizar las delimitaciones de los roles (Hargreaves 2001, 157). En esencia estas eras ilustran el aumento de los retos impuestos por la sociedad al colectivo docente y el ataque al control de los contenidos curriculares, la pedagogía y la evaluación, históricamente asociado a la profesionalidad del profesor.

Haciendo referencia al concepto de autonomía profesional para algunos autores, la profesionalización está asociada a un desempeño autónomo en sentido literal, ya que se le concede al profesional una notable capacidad de determinar las reglas que definen su trabajo y la evaluación de la calidad del mismo, con la correspondiente responsabilidad sobre la tarea que desempeña. Pero estos rasgos no se legislan sino que se construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de un entorno laboral adecuado; una formación inicial y continua de calidad, y una gestión y evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes (Vaillant, 2005), elementos que están en continuo cuestionamiento por la propia realidad social. “*Un docente con autonomía profesional es un maestro más cualificado, es decir aquel que usa conocimientos cada vez más*

*complejos y formalizados y cuyo dominio efectivo requiere un esfuerzo cada vez más significativo en términos de tiempo y recursos” (Vaillant, 2009, 43).*

Sin embargo así como existen tendencias a la profesionalización, también existen factores que la dificultan, tal es el caso cuando la escuela desde su naturaleza multifuncional se focaliza en la implementación de políticas sociales de asistencialismo que tienen que ver con la alimentación, contención social, prevención de la salud (Tenti Fanfani, 2007) y obliga a los docentes a asumir nuevas tareas cada vez más diversificadas para los cuales no fueron formados convirtiéndose en asistentes sociales no cualificados. Lo expresado contribuye a fragmentar el cuerpo docente con la correspondiente desprofesionalización.

Esta realidad social y cultural de la enseñanza desafía constantemente la capacidad de sobreponerse a los riesgos, y la perseverancia de los profesores para mantener su vocación y su compromiso en la profesión. Donde haya diferencias probablemente habrá tensiones. Hay que tener en cuenta cómo interactúan las tensiones que se producen y cómo pueden controlarlas las organizaciones y los docentes de manera que sirvan para construir, mantener y reforzar en vez de erosionar el compromiso que es esencial para que los maestros rindan al máximo en su ejercicio docente en los nuevos ambientes en los que trabajan. (Day y Gu 2012).

### **3.9-Docencia y compromiso docente**

Por lo antedicho, un aspecto relevante será el grado de compromiso e implicancia que, con la tarea escolar y también con su propia profesionalización, aborden los docentes. Bolívar (2010), menciona diversos autores (Firestone y Roseblum, 1988, Rosenholtz, 1989, Tyree, 1996, Meyer y Allen, 1997, Louis, 1998, Nias, 1999, Dannetta, 2002, Park, 2005, Crosswell, 2006, Day, 2007) que consideran que se ha vuelto a revalorizar las dimensiones de compromiso, vocación y profesionalidad del profesorado, dándole trascendencia nuevamente a la dimensión emocional del oficio de enseñar. Como expresa en su investigación Crosswell, 2006, citado por Bolívar (2010):

*“El compromiso aparece como la capacidad del profesor para responder a las demandas cambiantes del actual contexto (...) parece llegar a ser una de las principales características profesionales que influyen en el éxito del profesor durante el tiempo de cambio”* Crosswell (2006) en Bolívar 2010, p. 13).

Estar comprometido, como lo puso de manifiesto Nias, (1999) también citado por Bolívar (2010), es un término empleado por los propios docentes para describir su implicancia con la profesión o la de otros colegas y, como tal, como parte de su identidad profesional. Este autor considera el compromiso como:

*La cualidad que separa a quienes “quieren” o “se entregan” de “quienes no sienten preocupación por los niños” o “ponen por delante su comodidad”. Es también la característica que divide a “quienes toman en serio su trabajo” de quienes “no se preocupan por lo que puedan descender los niveles”, y a quienes “son leales a toda la escuela” de los “que sólo se preocupan por sus clases”. Es más, distingue a quienes se ven a sí mismos como “auténticos maestros” de quienes tienen intereses ocupacionales fuera de la escuela* Nias (1999) en Bolívar 2010, p.15).

También se entiende que el compromiso que manifiesta cotidianamente el docente incide positivamente en los logros obtenidos, así lo señala Day (2005), *“Los profesores que están comprometidos creen firmemente que pueden marcar una diferencia en el aprendizaje y resultados de sus alumnos, por lo que ellos son (...), lo que ellos saben (...),y cómo ellos enseñan(...)”*(Day 2005,16).

Enriqueciendo este planteamiento diversos autores, Firestone y Roseblum, 1988; Dannetta, 2002, Park, 2005, citados por Bolívar (2010), han distinguido tres dimensiones del compromiso: 1-Compromiso con los estudiantes, como cuidado y solicitud por sus alumnos. 2-Compromiso con la profesión, especial atractivo con la docencia. 3-Compromiso con la escuela, como organización y lugar de trabajo: En acuerdo con lo expresado por Meyer y Allen, 1997, retomado por Bolívar, (2010), supone un consenso con los objetivos y valores de la organización; buena relaciones entre los docentes que se expresan en una especial lealtad individual con la escuela;

tendencia a invertir un considerable esfuerzo en la misma, más allá de lo legalmente establecido; y deseo de permanecer en la organización.

A su vez Bolívar, (2010) citando a Louis, (1998), manifiesta que este compromiso con la organización está influenciado, normalmente, por las creencias y aceptación de los objetivos de la organización, el nivel de implicación en la toma de decisiones, el clima organizativo y los logros conseguidos. *“El compromiso con la organización crea un sentido de comunidad y de trabajo en colaboración, posibilitando la integración de la vida personal y la ocupacional”* Louis, (1998 en Bolívar 2010, p. 17).

Se entiende que dado que la enseñanza es una profesión compleja, para mantener la energía y el entusiasmo en el trabajo, los profesores necesitan asumir el compromiso y sentir satisfacción por el trabajo. Desde esta perspectiva Bolívar, (2010), manifiesta que *“solo de esa manera se logra desempeñar un papel de primer orden en conseguir los objetivos y misiones de la escuela, incrementar el profesionalismo docente y responder mejor a las demandas de la sociedad”* (Bolívar 2010, 15).

En la práctica según Leave y Wenger, 1991 citados por Day y Gu, (2012), esto significa que las condiciones de trabajo tienen que: *“atraer en vez de repeler, estimular en vez de apagar el entusiasmo, promover la colegiabilidad en vez del aislamiento, dar oportunidades de continuar el aprendizaje y la formación, promover comunidades de práctica y ser unos ambientes humanos en vez de impulsados mecánicamente”* Leave y Wenger, (1991) en Day y Gu 2012, p. 36).

## **En suma**

Los docentes, quiénes son, su autoimagen, los significados que se adjudican a sí mismos y a su trabajo y los significados que les atribuyen otros, están por tanto relacionados con lo que enseñan, con sus relaciones con los alumnos a quienes dan clase, con sus funciones y con las conexiones entre estas, sus valores y su vida fuera de la escuela. Consecuentemente están expuestos a nuevas demandas y desafíos tanto internos como externos y deben dar respuestas eficaces y coherentes con los objetivos de la escuela y la sociedad. Para lograrlo deben cambiar. El cambio debe estar orientado hacia la mejora de la calidad de la enseñanza que redunde en prácticas de aulas que propicien aprendizajes significativos y duraderos. Pero los cambios no deben quedar reducidos al ámbito del aula o sectorizados a un área específica, sino que deben orientarse hacia procesos de mejora e institucionalizarse convirtiéndose así en innovaciones. Si la institución reflexiona sobre sus aprendizajes, prácticas, su historia, su presente y su futuro, la misma tendrá grandes posibilidades de lograr un mejor y mayor profesionalismo y profesionalización derivando en un crecimiento como institución a través del aprendizaje organizacional, alcanzando así un mayor nivel de desarrollo institucional.

## CAPÍTULO IV: INTERVENCIÓN PARA POSIBILITAR LA MEJORA

### 4.1-Sentido de los estudios diagnósticos

En el contexto educativo actual que advierte sobre procesos, reformas, rupturas y discontinuidades, voces ocupadas en el cambio coinciden en señalar la importancia de los estudios diagnósticos como dispositivos promotores si lo que se pretende es la elevación de los saberes pedagógicos de docentes y alumnos y una aportación de soluciones a los problemas en la práctica de la escuela, premisa que conjuga cambio, innovación y mejora. *“La innovación no es necesaria para que las cosas cambien, sino porque las cosas cambian. Así, el cambio y la mejora aparecen como un reto”* (Bolívar 2001, 12).

Se entiende hoy al diagnóstico en educación como un camino de acceso a la realidad, alejándose de la perspectiva evaluadora de otrora y apelando al descubrimiento. Desde esta impronta la única forma de percibir o pensar la realidad es de modo organizacional desde su complejidad, por lo que comprender la realidad situada en su contexto y en la globalidad a la que pertenece y encontrar el sentido de las interacciones entre las unidades significa asumir la complejidad de esta realidad (Morín, 1997).

Dentro de este ámbito conviene recordar lo que expresa Rodríguez (2004):

*“Es importante tener presente que una organización es un sistema social y, como tal, también tiene un autodiagnóstico de su situación. En este sentido, el diagnóstico organizacional constituye un caso de investigación en que se produce la doble hermenéutica de que habla Giddens. Esto quiere decir que las explicaciones que los propios involucrados dan acerca de la organización y de su estar y actuar en ella, forman parte importante del objeto de estudio”.*  
(Rodríguez 2004, 28).

Este autor en base a su experiencia, declara que, en general al someter a los miembros de una organización a una investigación, el aplicar las herramientas para el diagnóstico determina que en ellos se generen expectativas positivas, lo que contribuye a que se

preparen para los futuros cambios. Así, el diagnóstico organizacional se transforma en una descripción en la que el observador explicará las experiencias que tiene de una organización y de su funcionamiento. Esa explicación debe ser capaz de dar cuenta de cómo opera esa organización de manera que otro observador pueda ser testigo del funcionamiento descrito. En el proceso es fundamental considerar la cultura organizacional.

Pérez Serrano (2000), entiende que el diagnóstico es la fase previa a la formulación del problema e implica el reconocimiento más profundo posible de la situación objeto de estudio, lo cual implica el examinar la realidad a estudiar, las personas, el entorno, las características y las circunstancias que van a incidir en el desarrollo del proyecto de mejora. Este proceso permite ubicar los principales problemas, desentrañar sus causas de fondo y ofrece vías de acción para irlos resolviendo. El objetivo del diagnóstico es el conocimiento de la realidad, el objeto educativo y su contexto, por lo que se convierte en una de las herramientas teórico-metodológicas más importantes para el acercamiento al conocimiento de la realidad objeto de estudio. Los estudios diagnósticos son así parte de un proceso, tienen un momento para hacerse, técnicas y procedimientos a seguir, sirven para tener un acercamiento a una realidad en la que posteriormente habrá que incidir. Permiten suponer que a partir de ese acercamiento se podrá interpelar los encuadres de intervención y desde allí orientar para tomar decisiones en cuanto al planteo de líneas de análisis que abran otros caminos.

Estos cambios de concepto del diagnóstico en educación según Martínez (1999), han impulsado nuevas finalidades. La consideración global del sujeto aconseja que la actividad diagnóstica más que pretender la generalización de las opciones descubiertas busque un alto grado de significación, comprensión, con su naturaleza sistémica. Esta posición obliga a asumir la provisionalidad del conocimiento resultante, así como la predicción necesaria puesto que la naturaleza sistémica del objeto diagnosticado no permite la permanencia de los criterios y predicciones. Se destacan dos finalidades diagnósticas: *la comprensión (significación-explicación) y la predicción para la consideración de la complejidad el objeto*” (Sobrado 2002, 127).

Se considera entonces que el fin del diagnóstico no es atender las deficiencias del sujeto y su recuperación, sino una consideración nueva que le proporciona una entidad propia, proponer sugerencias o intervenciones perfectivas sobre situaciones deficitarias para su corrección o recuperación o sobre situaciones no deficitarias para su potenciación, desarrollo o prevención. Su finalidad es conseguir la comprensión y valoración de cualquier hecho educativo, no una acción correctiva o reactiva, sino orientada al desarrollo personal expresada en términos de aprendizajes y a la potenciación de las capacidades u otras finalidades de tipo preventivo o proactivo.

Dentro de esta línea, inserto en los procesos:

*“El diagnóstico en educación, pues, nace con vocación de apoyar el desarrollo de todo proceso educativo para que los aprendices consigan los objetivos formativos con una finalidad de desarrollo personal y de mejora hacia el perfeccionamiento de un objeto de estudio(...) contextualizándose en un proceso perfectivo y de desarrollo propio de la educación” (Anaya 2002, 84).*

Lo dicho implica una importante transformación en el concepto; por un lado la acción diagnóstica incluye una intervención educativa con las posteriores revisiones para ratificar o rectificar la intervención sugerida y en segundo lugar hay que considerarlo desde una perspectiva procesual que implica una doble acepción: una serie de etapas sucesivas e interdependientes y otra acepción permitida por las transformaciones epistemológicas abarcando todo el proceso educativo. Ambos elementos interactúan puesto que el proceso diagnóstico no se puede considerar simplemente como una exploración explicativa de un hecho sino que pretende establecer supuestos de futuro (predicción) e instaurar actividades de intervención junto con un seguimiento y control de las mismas para comprobar si las mejoras previsibles se van alcanzando.

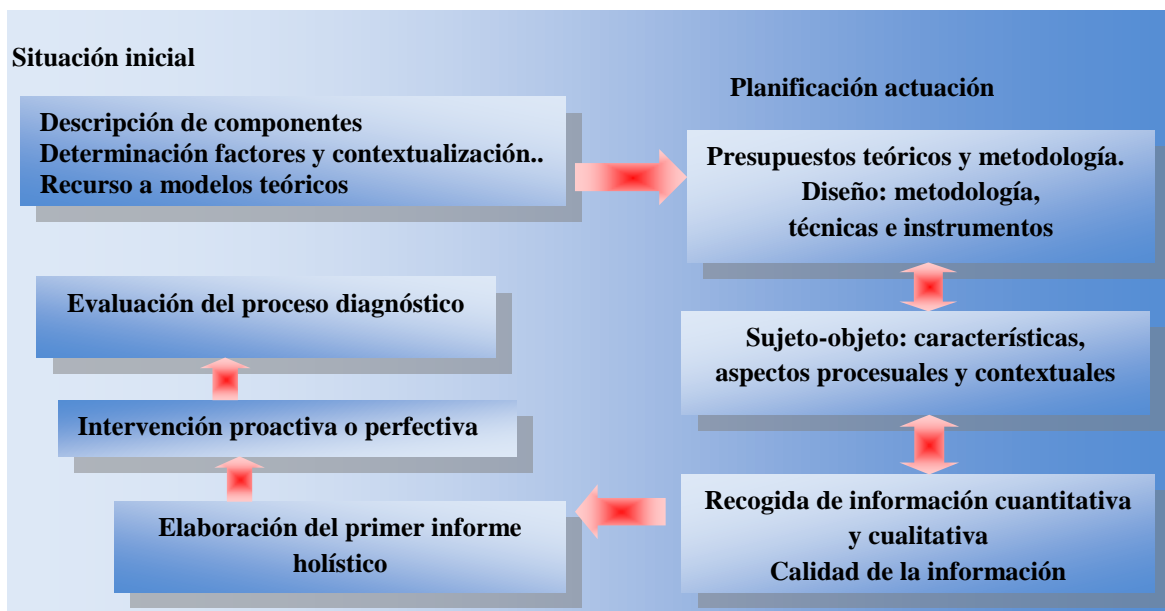
Desde similar posición siguiendo a García Nieto (2001), se puede afirmar que los componentes fundamentales de cualquier proceso de investigación educativa, y en el caso de estudios diagnósticos en educación también, son a grandes rasgos:

- Recogida de información, que implica detección, atención a marcos teóricos, objetivos, características del sujeto-objeto, aspectos institucionales, etc.
- Análisis de la información recogida, que alude a la necesidad de mejora, análisis de instrumentos utilizados para tal fin, relevancia de la información, etc.

- Valoración de la información generada, refiere a la calidad de la misma, explicitación de la perspectiva y de la relación entre variables, etc.
- Intervención, que alude a la determinación de las áreas y objetivos deficitarias o mejorables, diseños de programas de intervención, emisión de informes.
- Evaluación del proceso diagnóstico.

Esta propuesta que está en línea con la selección efectuada va a determinar el diseño de cada intervención diagnóstica dentro de las delimitaciones teóricas efectuadas y de la estructura procesual ya expuesta y que se resume en el siguiente cuadro:

**CUADRO N° 12: Elementos del diagnóstico en educación**



**Fuente: elaboración propia en base a bibliografía consultada**

#### **4.2-Estudios diagnósticos y la intervención en los Planes de Mejora**

Luego de haber culminado con el estudio diagnóstico se abre esta nueva fase que implica la definición de líneas de trabajo que permitirán concretar el proceso de mejora. En palabras de Hargreaves, (1999), “*tenemos que renovar el mismo concepto de aprendizaje de la organización de manera que se ajuste mejor a la realidad de la escuela*” (Hargreaves 1999, 23). Eso supone que el Plan de Mejora deviene en proyecto de transformación para la institución constituyéndose en referencia positiva que ordena

y esclarece los procesos de gestión. En este marco el estudio diagnóstico realizado aparece como función constructiva del escenario de partida mientras que la evaluación del proceso diagnóstico asume el valor de función metacognitiva para el seguimiento de los planes. Ambas funciones implican procesos colaborativos, de negociación y de construcción conceptual que den cuenta de una verdadera comunidad que trascendiendo los grupos humanos apunte al fortalecimiento de los equipos integrados por los directivos, docentes, alumnos, padres, etc., es decir, por todos los involucrados en el proceso. Y, como sostiene Gairín, (2007), esa comunidad se hace cuando, además de reconocer al otro y compartir preocupaciones comunes, llegan a compartir valores profesionales y el aporte de cada involucrado llega al compromiso.

Anterior en el tiempo Bolívar (2001), ya consideraba que:

*Cualquier proceso de mejora debe tener, como punto de partida, un “diagnóstico” de la organización, (...) “El asunto es qué entendemos por “conocer” la realidad diagnosticada. Si se parte de que la realidad escolar no es una organización formal, externamente constituida, esto requiere que sea socialmente construida por procesos de interacción entre sus miembros en el contexto de trabajo, (...). En este caso, lo que importa, es cómo la realidad escolar es vivida, percibida, interpretada o valorada por los propios actores, como clave del inicio de un proceso de mejora. En este sentido el diagnóstico se ha asimilado a “autorrevisión de la escuela (...), que busca institucionalizar la capacidad de acción coordinada y mejora (Bolívar 2001, 2-3).*

Romero, 2009, retoma a Bolívar, (2001), y manifiesta:

*“La elaboración de planes de mejora es una tarea colegiada, al servicio de las prioridades y necesidades planteadas o construidas por la escuela. Esta planificación es un proceso evolutivo, dirigido a cursos de acción futuros, pero a partir de lo que se ha hecho en el pasado y de las necesidades del presente- como proceso abierto- progresivamente va rehaciéndose.” (Romero 2009,138).*

Desde una perspectiva similar pero más práctica y contextual Cantón Mayo, (2004), realiza aportes considerando que el Proyecto de Mejora Organizacional (PMO), es un instrumento a través del cual se planifican, desarrollan y evalúan los cambios e

innovaciones en los centros educativos, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, que involucra a todos los actores institucionales con una participación activa e informada para obtener mayores logros que los esperados normalmente tanto en aspectos didácticos como organizativos y de gestión.

En el cuadro siguiente se resume el proceso que comienza con el diagnóstico a partir de la demanda, pasa por el establecimiento de acciones en un plan de acción que se presume llevan al cambio institucional finalizando con la evaluación colegiada de los resultados.

**CUADRO N° 13. Relaciones entre diagnóstico y plan de mejora**



**Fuente: elaboración propia**

En este contexto es interesante tener presente que la mejora es entendida como una identificación, implementación y aplicación de ciertas acciones, estrategias y recursos para avanzar en el desarrollo organizacional y de esta manera lograr ciertos objetivos y no tanto como una tarea en la cual el docente debe de ser sometido a escrutinio. Esto lleva a dos planteos a saber: por un lado la no conveniencia de establecer un mapa acabado de propuestas de mejora sino constituirlo a partir de una elaboración tentativa sustentada en hipótesis emergentes de procesos diagnósticos, requiriendo un trabajo sistemático de monitoreo y de evaluación y por el otro evitar la tentación de .construir una imagen de la mejora como una simple modificación de estructuras porque no es

suficiente y ya desde el diseño se podría predecir que no se observarían avances en la institución.

Gairín (2004), manifiesta en relación con los cambios, sean estos a nivel de las políticas educativas, la institución o el aula, que pueden producir efectos no deseados, fruto de diversas y múltiples causas, entre ellas las llamadas resistencias al cambio, malestar docente, falta de tiempo, etc. Así como de las formas de definirlos y diseñarlos. Estos efectos son una variable significativa al momento de pensar en planes de mejora.

#### **4.3-Asesoramiento y rol del asesor como agente externo de estos procesos**

Acá emergen los términos apoyo, ayuda, colaboración, construcción. Domingo, (2005), enfoca el asesoramiento, caracterizándolo como una práctica profesional con funciones de apoyo e interesada en la mejora educativa. Otros autores asocian el término con práctica e intervención fundada en saberes específicos, cuyo sentido radica en la contención y cooperación. Cabe destacar en este caso que el sentido del término práctica no es empleado como sinónimo de un hacer instrumental, identificable con ejecución; sino asimilable a praxis, en tanto conjuga saberes-acción-reflexión. Esa praxis tiene ciertos rasgos, constituyéndose como práctica especializada, no sólo por los saberes vinculados al contenido del asesoramiento, sino, también, por los saberes vinculados a su diseño, implementación y ejecución, o sea conocimientos relacionados al proceso a desarrollar.

Este horizonte permite continuar con la caracterización ya iniciada y entender según Domingo, (2005), el asesoramiento como:

- Práctica de servicio, basadas en prácticas de dinamización, mediación y sostenimiento para que los centros y proyectos encuentren su camino y cumplan con los fines con que fueron creados.
- Práctica situada, varía en función de los diferentes rasgos culturales, profesionales y tipológicos más relevantes que muestra la realidad.
- Práctica en desarrollo, no es uniforme, ni puntual, sino consecuencia de un proyecto de desarrollo con su propia cultura.

- Práctica comprometida, no vale cualquier práctica de mejora, tampoco cualquier práctica de apoyo.
- Práctica dialogada, tanto por la necesidad de negociarla como de compartir e intercambiar perspectivas y opiniones hasta que vaya convergiendo en una comunidad de discurso.
- Práctica costosa, puesto que el cambio no es fácil ni rápido, ni se mantiene indefinidamente en el tiempo, sino que es fruto de un esfuerzo mantenido, es una labor de cultivo, que exige un justo equilibrio entre visión, utopía y compromiso.

El asesoramiento siguiendo a Domingo, (2005), puede considerarse como:

*“una acción compartida, de colaboración, de ejercicio de un liderazgo capacitador, educativo, democrático y transformador en el que el asesor actúa de manera que motiva y ayuda a que los otros, los verdaderos agentes de mejora, hagan las cosas de una manera más reflexiva y profesional”* (Domingo, 2005,23).

Durante el proceso de asesoramiento pueden distinguirse tres fases, con formas propias de proceder, teniendo en común la búsqueda de la mejora de la calidad educativa; 1- planteamiento del cambio, 2- el desarrollo o puesta en práctica, 3- la institucionalización. De esta manera, el asesoramiento se irá materializando a través de la creación de una relación de aceptación, donde se concretarán las metas, los objetivos; la búsqueda de información, análisis de problemas, causas, contextos; alternativas de solución, formulación de planes de acción; puesta en práctica del plan de mejora, y por último, la evaluación y toma de decisiones para conocer los resultados del trabajo realizado.

El contacto inicial, punto clave en el asesoramiento, se produce cuando los distintos actores se conocen y, tiene lugar la negociación de los roles, medular para el buen funcionamiento del proceso o, por el contrario, el no tan bueno. En esta instancia se intercambia información y se debate, se logran acuerdos y compromisos de colaboración y también se organiza la agenda de trabajo. En esta fase es sustantivo el establecimiento de un clima de confianza, y de credibilidad, donde se acuerda cómo se va a actuar, cómo se secuenciará el proceso, se asignan roles para cada actor, qué es lo

que se pretende conseguir. Esta autorrevisión se hace desde la valoración de cómo funciona el centro actualmente, para detectar los logros más importantes y cuáles son los aspectos que son susceptibles de mejora.

Hernández, 2002, citado por Domingo, (2005), agrega algunas recomendaciones:

- La asesoría debe realizarse teniendo metas precisas, concretas, aunque se vayan modificando con el tiempo (siguiendo el modelo estratégico situacional).
- Se debe comenzar por identificar y hacer pública la valoración de las fortalezas. Estas permitirán trabajar sobre las debilidades (apalancamiento Senge, 1998).
- Es relevante construir una memoria del proceso compartido entre el equipo impulsor del centro y el asesor (actas de reunión).
- Es oportuno trabajar en base a dinámicas de grupo que servirán entre otras cosas para construir una experiencia compartida.
- Se aconseja mantenerse independiente de los conflictos pero no ser neutral.
- No se debe sustituir a los docentes a la hora de encontrar respuestas a los problemas.

Es interesante asistir en este marco al surgimiento del agente de cambio, un profesional que estará llamado a capitalizar todas las acciones antes descriptas con miras a promover, dirigir y sostener el cambio. Porque, si bien la mejora necesita de la implicación del director como líder pedagógico y de todos los involucrados, se hace necesario contar con una figura que pueda canalizar toda la información que se produce, conozca la organización, su dinámica y sus interrelaciones, así como sus alianzas y expectativas. Ahora bien, la acción de este agente podrá ser potenciada en virtud de que la organización cuente con una cultura que valora como positivos los cambios, existan mecanismos orientados a lograr la implicación de las personas y una planificación que prevea algunas acciones para trabajar a partir de y con las resistencias.

Aporta Domingo, (2005), diciendo que para llevar a buen término su intervención, el asesor deberá, además dar cuenta de algunas competencias que le permitan avanzar en su proyecto, siendo fundamental: 1-conocer y comprender el escenario de la organización, 2-consensuar las prioridades y los tiempos con los actores de la misma, 3-

liderar, motivar y organizar el trabajo grupal, 4-orientar la elaboración del plan de mejora.

Dentro del rol que le compete se destaca la misión vinculada fuertemente a la formación permanente, ya que parte de la misma consiste en destinar un tiempo para definir conceptos, aportar información, oportuna, actualizada y científica, seleccionar bibliografía pertinente, generar univocidad, de modo que ese saber acordado y compartido otorga a los docentes un nuevo saber. De esta manera se instala la consolidación de una cultura de aprendizaje.

En el cuadro siguiente parafraseando a Domingo, (2005), se detallan otros roles que también desempeña este agente de promoción de cambio en la institución:

#### **CUADRO N° 14. Roles del asesor**

- Trabaja “con” en lugar de intervenir “en”, colabora en desarrollar, no aplicar.
- Impulsa los cambios y para ello cuenta con toda la comunidad educativa.
- Trabaja con la escuela inserta en la comunidad y reconoce su heterogeneidad.
- Es mediador y facilitador de procesos.
- Equilibra las iniciativas innovadoras siendo un reflejo crítico de la realidad.
- Debe adecuarse y comprender las características de la escuela por lo que debe ser gradual y oportuno en la realización de sus planteos de orientación.
- Conoce a los docentes, sus subculturas, lo que le permite afrontar más eficazmente las resistencias y potenciar las iniciativas.
- Trabaja con ellos en su contexto, respetando su profesionalidad, personalidad e intereses.
- Genera las condiciones para que el proceso se vaya dando de forma natural.
- Fomenta la innovación para la mejora de los ámbitos curriculares.
- Identifica y comprende la cultura organizacional que es particular del centro.
- Identifica el estadio organizacional en el que se encuentra la escuela, para conducirla al estadio siguiente.
- Maneja la prospectiva.

**Fuente: elaboración propia en base a Domingo (2005)**

Por lo antes expuesto se desprende que el asesor considera a la institución con todas sus particularidades, abordándola en forma sistémica y que además ofrece apoyo entre colegas desde la horizontalidad, promoviendo el liderazgo de los verdaderos responsables de la institución rompiendo así con el modelo piramidal jerárquico (Senge, 1998).

En acuerdo con Bolívar (2001), el asesor, también deberá adoptar algunas actitudes básicas que contribuirán a viabilizar su intervención:

1-Tener una visión global del centro: la organización es un todo por lo tanto el proceso de mejora está dirigido a toda la organización.

2-Asumir una doble línea de acción el liderazgo y la gestión, promoviendo las acciones y organizando la práctica.

3-Actuar, analizar y aprender de la práctica.

Otra dimensión no menor a considerar para llevar adelante con éxito el plan de mejora es la contribución y apoyo que pueden brindar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por un lado en las distintas fases del desarrollo del plan y por el otro como uso y afianzamiento de las redes sociales en todos los campos de actividad.

Por otra parte, desde el primer momento en que el asesor toma contacto con los miembros de la organización debe explicitar dos cuestiones que caracterizan su perfil y que conforman en parte su ética profesional: la discrecionalidad y la confidencialidad de su actuación. O sea que además de enfatizar en la mejora de los procesos debe preocuparse y tener consideración por los valores subyacentes.

A partir de estas consideraciones el asesor podrá elaborar el plan de mejora más apropiado para la organización de que se trate, en el entendido que con el mismo estará dando cuenta de conocimiento de la misma y de sus necesidades; de los actores involucrados y sus capacidades de respuesta, así como de la sustentabilidad del cambio.

Como ya se ha indicado, para promover una innovación, se necesita un agente de cambio. El asesor como agente de cambio promueve y orienta el proceso de mejora, identifica y analiza las condiciones de partida y las que se quieren alcanzar, como también revisa los procesos con las herramientas adecuadas y fomenta la sustentabilidad del cambio. Los cambios fallan cuando se siguen otros caminos, asegura Gairín (2007).

Para que el cambio se efectivice se tienen que dar cuatro factores:

- Querer, intentar cambiar a una posición positiva.
- Saber, saber diferenciar alternativas para elegir.
- Poder, a veces se quiere, se sabe alternativas pero no se puede.

- Incentivos, cuando se quiere instaurar una nueva realidad se debe incentivar, la motivación intrínseca no alcanza, se debe dar una compensación para que no se abandone el cambio.

En otro orden el asesor puede no ofrecer soluciones, sino ayudar a reconstruir un problema, buscando interpretaciones alternativas, sugiriendo posibilidades de actuación, y acompañando el proceso de investigación que los docentes inician con la finalidad de explorar alternativas a su práctica. El componente básico, que define la función asesora, es la intervención sobre el quehacer de otros. Asimismo para que un proceso de cambio sea posible, no alcanza con el entusiasmo y la voluntad de las personas. Es necesario que alguien gestione el cambio, esto es, que lo diseñe, planifique, fundamente, facilite su avance, seleccione todos los recursos, maneje las resistencias e institucionalice un vez que ha dado los resultados esperados en los aprendizajes de los alumnos y de la organización. En este sentido en el presente estudio se asume el rol de asesor con estos aspectos presentes intentando que quien lidere el cambio tenga la cualidad de hacerlo de manera compartida y colaborativa.

### **En suma**

El diagnóstico es la fase previa a la formulación del problema e implica el reconocimiento de la situación objeto de estudio. Es una de las herramientas teórico-metodológicas más importantes para el acercamiento al conocimiento de la realidad objeto de estudio. Se percibe como forma metodológica para el conocimiento institucional construida por el colectivo de la organización en el marco de una cultura que le es propia y significados en el proyecto de mejora que la orienta.

El asesoramiento constituye una práctica especializada que requiere saberes específicos, que tiene como finalidad el apoyo y la cooperación para el logro de la mejora organizacional.

Transitar un proceso de cambio y mejora es iniciar un camino de resignificación de la cultura e identidad institucional, capaz de pensar la escuela en movimiento, hacia la eficacia y la mejora.

Los planes de mejora pueden concebirse como una propuesta que intenta impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos, entre otras cosas a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa. La mejora a la que apunta debe realizarse teniendo presente que su centro son las personas, su motivación e involucramiento. Los planes de mejora son sustancialmente caminos tentativos, que no pueden ser pensados desde la simplificación, o un simple reduccionismo a cambios de estructuras.

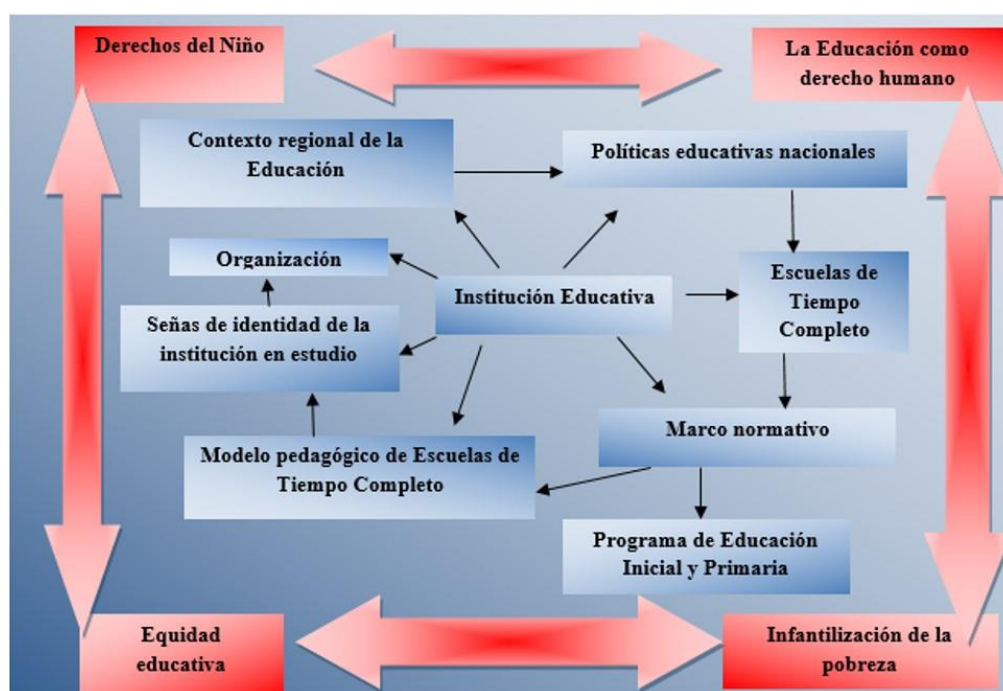
## SEGUNDA SECCIÓN: MARCO CONTEXTUAL

### Trayecto realizado

El desarrollo del Marco Contextual comienza con un análisis sobre la situación social en el ámbito regional sus repercusiones e implicancias en las políticas educativas para la niñez y la adolescencia. Continúa y se acerca al contexto de nuestro país donde se muestra un panorama actual en la Educación Inicial y Primaria y una propuesta generada a modo de respuesta ante las nuevas demandas de las familias y el nuevo perfil de los alumnos frente a la situación que viven. Por último se presenta la Escuela de Tiempo Completo (ETC) con su modelo pedagógico para finalmente posicionarse en la institución en la que se llevó a cabo la intervención de investigación-asesoría presentándola en relación con sus señas de identidad históricas y actuales y como se organiza a partir del modelo que la rige.

A través del siguiente cuadro se presenta una red de conceptos como guía orientadora sobre el recorrido que se pretende realizar en esta sección.

CUADRO N° 15. Trayecto del marco conceptual



Fuente: elaboración propia

## **CAPÍTULO V: CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL**

### **5.1-Situación en la región**

Desde principios de la década de los noventa, la mayoría de los sistemas educativos de los países de América Latina impulsaron una política educativa dirigida a mejorar la calidad de la educación, con base en un principio de equidad y con el compromiso de hacer efectivo el derecho de todos los niños y jóvenes a prepararse para el inicio del siglo XXI. Uruguay no fue la excepción (ANEP 1997). Ante estos nuevos desafíos en la región se han diseñado, impulsado y dado seguimiento a programas y proyectos encaminados a mejorar la calidad de los aprendizajes y el aprovechamiento escolar, además de asegurar la oferta de una formación integral y sólida a los niños y jóvenes. Una de las iniciativas puesta en marcha sería el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, que contribuye a ampliar las oportunidades de aprendizaje de los niños de educación inicial y primaria y enriquecer su experiencia formativa.

### **5.2-Hacia la equidad educativa**

Como es ya de conocimiento general toda la región enfrenta importantes retos en materia de equidad social y educativa. Existen diversos estudios realizados en la órbita de la ANEP que refieren a la estrecha relación entre educación y equidad social. Un factor de atención son las altas probabilidades de que aquellas personas que no tienen acceso a la educación queden en desventaja frente a las demandas del sistema laboral y el mercado de trabajo, debido a la reproducción de la desigualdad en las sociedades. Según Mancebo y Goyeneche, (2010), la cobertura total de la población en edad escolar es una de las acciones fundamentales que asegura la igualdad de oportunidades de acceso al sistema educativo. Pero si bien se han implementado estrategias para atender de manera eficiente aún se presentan importantes retos en el rubro, por ello, son necesarias políticas educativas dirigidas a una atención diferenciada que facilite la retención y que equipare las condiciones de éxito en todos los sectores sociales, además de compensar la falta de recursos en las escuelas de poblaciones más pobres.

Ahora bien, para que los alumnos puedan aprender y aprovechar la educación que se ofrece, es necesario que cuenten con condiciones sociales mínimas de bienestar, lo que representa un importante desafío para cualquier sistema educativo. Dentro de este marco se consideran como factores preponderantes para la atención educativa, el contexto y las condiciones sociales, en función de generar estrategias que ofrezcan a los educandos circunstancias y herramientas para que su trayecto educativo formal sea de calidad. De esa manera, las condiciones para el desarrollo de los niños deberán estar organizadas a partir del apoyo familiar, la escuela y de la propia sociedad, para promover la ruptura de los círculos de pobreza.

*Las familias aportarán los recursos con los que cuentan (...), aunados a un compromiso participativo en la tarea educativa; la escuela propiciará la generación de espacios para el aprendizaje, con ofertas ampliadas, orientadas hacia aquellos alumnos que provienen de contextos desfavorables para proveer recursos, experiencias de aprendizaje y valores que su medio no puede ofrecer; la comunidad, por su parte, se comprometerá a producir oportunidades culturales, de ambientes seguros y de apoyo a la tarea (MEC/ANEP 2005).*

Todo ello se expresa en el ideal de una adecuada distribución de responsabilidades, con el fin de proporcionar a los alumnos aquellas condiciones de educabilidad necesarias para su tránsito exitoso en las aulas. Esto demanda una convergencia de acciones que comprometen a la sociedad, con el fin de sentar las bases para la construcción de un país, cuyo crecimiento económico responda a criterios de justicia y solidaridad.

Uruguay, se ha destacado en la región por sus altos estándares de prosperidad y protección social. En efecto, la uruguaya es una de las sociedades de mayor desarrollo socioeconómico del continente, lo que se vincula estrechamente a la presencia de uno de los estados de bienestar más extendidos. Al mismo tiempo, su estructura social se cuenta entre las más igualitarias, tanto en términos de distribución de ingresos como de integración social.

*La educación pública constituye uno de los pilares en los que se sostienen estos indicadores favorables. La escuela pública ha sido históricamente uno de los agentes integradores de la sociedad uruguaya, en la medida que, además de los aspectos más básicos de generación de ciudadanía, ha reunido en una misma*

*aula a niños provenientes de hogares de muy distinto estrato social. También constituyó uno de los catalizadores de la movilidad social ascendente en el país por efecto de la alfabetización de los individuos y la mejora de su capital humano y social (MEC/ANEP 2005).*

Es en la década de los noventa donde el país comienza lentamente a registrar algunas fisuras en su entramado social, que ponen de manifiesto el hecho que estaba en riesgo su tradición de alta integración social. El surgimiento y expansión de asentamientos irregulares y el aumento de la segregación residencial son algunas muestras de este proceso. (MEC/ANEP 2005).

### **5.3-Contexto educativo en Uruguay**

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como ente autónomo es el organismo responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público; Tiene a su cargo la administración de la educación estatal primaria, secundaria y terciaria y el control de la privada en todos los niveles antes mencionados.

La ANEP reafirma, en los cometidos que le confiere la Constitución de la República y la Ley General de Educación 18:437, los principios fundamentales que tradicionalmente han cimentado al sistema educativo público uruguayo entre los que se destacan el asegurar la educación a todos los habitantes del país en sus niveles atribuidos, afirmar los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, asegurar la efectiva igualdad de oportunidades educativas y la defensa de los valores morales y los principios de libertad, justicia, bienestar social así como los derechos de las personas.

Esta caracterización está inscripta en el marco conceptual que define a la educación como un *derecho humano* y que propicia la atención a la *diversidad* como un principio. La educación, el acceso a la misma, es un derecho de todos, sin exclusiones. Las Escuelas de Tiempo Completo son, en buena medida, una respuesta a ellos en la búsqueda de dotar de mayor equidad a la educación pública.

#### **5.4-La ETC como respuesta al desafío de la equidad educativa**

Uruguay presenta un sistema educativo maduro en lo que refiere al acceso, cobertura y egreso de la educación primaria. La red de escuelas públicas se extiende desde larga data por todo el país, *“la escuela pública uruguaya, con una importante trayectoria como institución y con todos sus maestros titulados, ha tenido la inteligencia de crear respuestas educativas pertinentes a las situaciones sociales que, obviamente, le impactan”* (Orozco 2004,13).

El Programa de ETC se constituyó como una acción educativa focalizada, de discriminación positiva, que *“toma en cuenta las condiciones de pobreza que vive parte importante de la población escolar (...) Esta modalidad privilegia en primer lugar una formación enriquecida y más completa a aquellos niños que por sus condiciones de vida se encuentran en situación más desfavorable”* (Orozco 2004,14)., por lo que este modelo se organiza como una respuesta educativa a la situación de pobreza, pero no pretende constituirse en una solución para el problema.

Frente a esta realidad la ANEP (1995-2000) se propuso responder al desafío de lograr mejores condiciones de enseñanza para los niños de los contextos más desfavorecidos a fin de alcanzar la mayor equidad en términos de resultados de aprendizaje. En ese sentido, la política educativa adoptada fue la implementación y puesta en marcha del modelo de ETC en sectores de pobreza urbana (ANEP/MECAEP 1997).

*Las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) recogen la tradición de innovar instituciones educativas con el objetivo de enfrentar los desafíos actuales: una sociedad fragmentada que se disgrega territorialmente y genera escuelas menos integradoras, porque reflejan el lugar donde se encuentran. Desde la recuperación democrática y particularmente desde la década de los 90 el rasgo principal en la adquisición de aprendizajes en los escolares uruguayos es la constante asociación entre el contexto sociocultural y los niveles de desempeño en las evaluaciones (MECAEP, 2010).*

*La ETC se constituye en un ambiente capaz de mitigar algunas de las vivencias negativas del entorno social y territorial de los niños en situación de pobreza*

*aproximándose a mejorar las condiciones de equidad a través de una propuesta que les aporte los conocimientos e instrumentos para su inserción creativa en la sociedad”. (MECAEP, 2010).*

### **5.5-Propuesta pedagógica: principales lineamientos**

La “Propuesta Pedagógica para Escuelas de Tiempo Completo” fue elaborada en 1997. Se resumen los lineamientos principales del documento que constituyó el antecedente del modelo que luego aprobó la ANEP:

*1-Un horario extendido. Ello permitirá a la escuela realizar una labor de socialización de mayor profundidad e influencia sobre la formación del niño.*

*2-Un tiempo enriquecido con actividades múltiples y diversas. (...) permitirá ofrecer a los niños una experiencia educativa más variada y atractiva que la convencional.*

*3-Una propuesta pedagógica y didáctica actualizada, se regirá por el Programa Escolar del Uruguay, pero será un lugar en el que se privilegiará la actualización de los conocimientos disciplinares y de las prácticas de enseñanza en el aula.*

*4-Un ambiente formativo. se pondrá especial énfasis en la organización de la convivencia.*

*5-Una escuela preocupada por el trabajo con las familias. (...) debe incluir un componente de extensión y animación sociocultural de las familias de sus alumnos.*

*6-Un nuevo modelo de trabajo docente y un Proyecto Educativo propio de la escuela. El éxito de la ETC descansa sobre la calidad del trabajo de sus Maestros. (...) un equipo docente actualizado en su formación, comprometido con el medio social y con el objetivo de lograr aprendizajes.*

*7-Una atención integral al niño. (...) además de los elementos en relación a los aspectos específicamente pedagógicos, la escuela se preocupará por la atención de los aspectos relativos a alimentación y salud.*

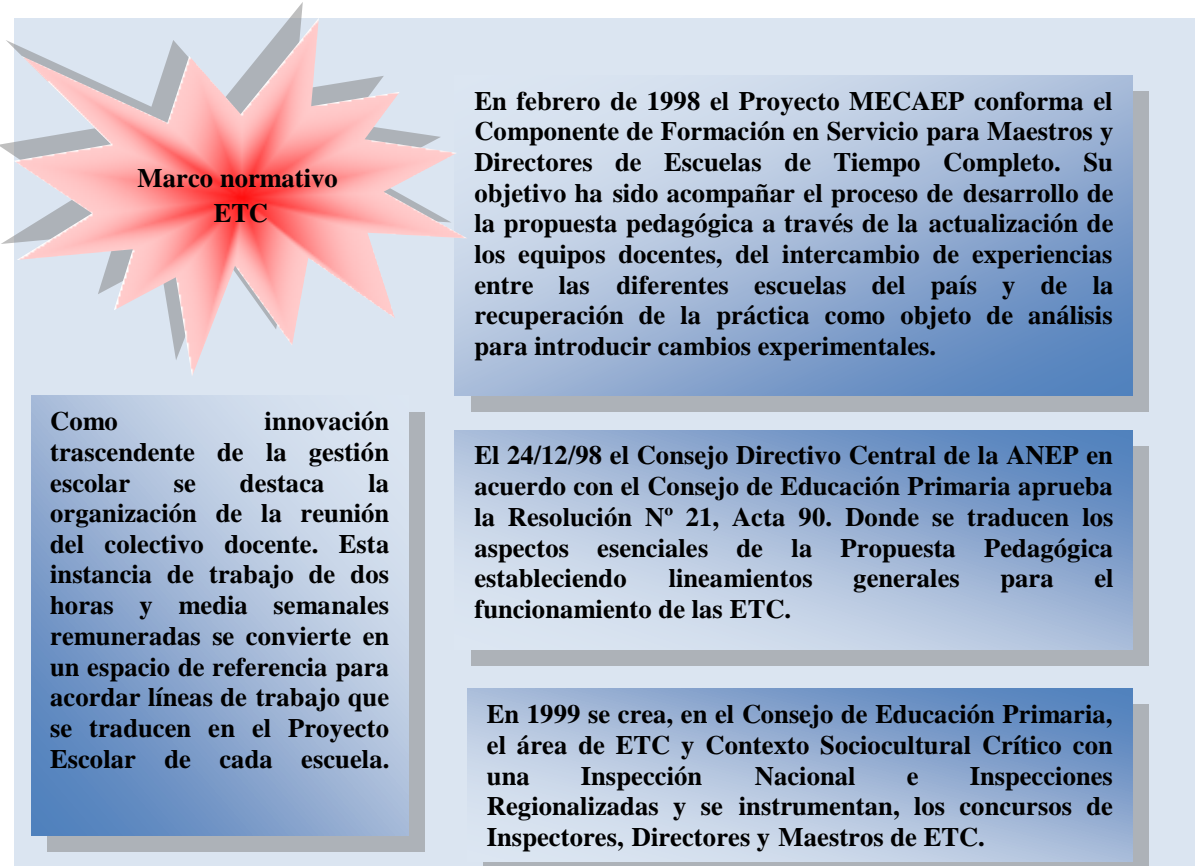
*8-Atención social: (...) la escuela brindará atención a las familias con diverso tipo de problemáticas.*

A partir de estos lineamientos se identifica un modelo que pretende concretar una forma de entender el aprendizaje y la enseñanza para dar respuesta al desafío de educar para incluir a aquellos niños con mayor vulnerabilidad social y familiar.

## 5.6-Institucionalización de la propuesta: Marco normativo

En el siguiente cuadro se detallan los documentos que emanan de la ANEP donde se institucionaliza, da soporte y continuidad a la propuesta.

### CUADRO N° 16. Normativa de ETC



Fuente: elaboración propia en base a la documentación de (ANEP)

## 5.7-Modalidad de trabajo del modelo

**Profesores especiales y maestros talleristas.** Existe un cambio sustantivo en estas escuelas con respecto al formato tradicional ya que aparece con gran fuerza la figura de los profesores especiales. En el horario extendido los alumnos están atendidos en varios de los talleres por docentes que no son maestros y quedan bajo su tutela. Estos talleristas enriquecen a los colectivos docentes, porque tienen una formación específica que al ponerse en contacto con los maestros, opera generando otros procesos. También

la figura de los maestros talleristas tiene su peculiaridad, cumpliendo varios roles: de nexo entre los maestros no talleristas y los profesores especiales, de referencia para los profesores desde su formación pedagógica y didáctica así como de apoyo al equipo de dirección. Son una figura clave para que la escuela sea un todo, con coherencia institucional.

**La distribución de la jornada escolar.** El siguiente cuadro ilustra cómo se organiza el horario dividido en módulos, teniendo en cuenta que el 75% del tiempo diario constituyen actividades de trabajo en aula u otros formatos y el 25% restante está destinado a alimentación y recreos.

**CUADRO N° 17. Organización de la jornada escolar en ETC**

HORARIO	DISTRIBUCIÓN	ACTIVIDAD	RESPONSABLES
	Entrada		
8:30-8.45	Desayuno		Docentes y personal de servicio.
8:45-10:30	1° Módulo	Actividades curriculares	Maestros de aula.
10:30-10:45	Recreo	Libre	Dirección y docentes.
10:45-12:15	2° Módulo	Actividades en taller	Maestros, talleristas.
12:15-13:30	Almuerzo y recreo		
13:30-15:30	3° Módulo	Actividades recreativas	Profesores especiales.

**Fuente: Modelo Pedagógico ETC (ANEP/MECAEP, 1997, 27)**

Esta estructura y organización no es rígida pero está pensada para instaurar un marco claro, ordenado y continente que le ofrezca al niño una experiencia de vida diferente a la del hogar generalmente sin horarios y para que adquiera el hábito de la puntualidad.

**La Reunión del Colectivo Docente.** Esta instancia es otro de los cambios respecto al formato tradicional de escuelas y se considera una de las fortalezas de la propuesta. *“Se incorpora un espacio institucional destinado a la reunión del colectivo docente, que, unido a un mayor horario enriquecido con actividades curriculares, constituyen los cambios fundamentales de esta forma de organización escolar.”* (Clavijo, C., Davyt, E., Dibarboure, M., Francia, M., Rogtiguez Rava B., Rostán, E. 2010, 26).

Desde la Propuesta Pedagógica esta reunión se pensó como un espacio de discusión y acuerdos sobre aspectos esenciales de la vida escolar considerando que la posibilidad de trabajar sobre estas bases abre, sin duda, una perspectiva diferente de la gestión de la escuela. Los acuerdos, como lo establecen los documentos de referencia, se constituyen

en un tema que articula los contenidos del curso y, por tanto, se hace necesario precisar su alcance. En general, este término es utilizado como sinónimo de consenso. Pues el consenso implica llegar a una posición común, esto es, a un acuerdo por consentimiento de todos los participantes. Mientras que un acuerdo es un convenio de partes al que se puede llegar o bien por consenso o consentimiento de todas las partes, o bien por mayoría. Ambos conceptos son cualitativamente distintos. A su vez, si se habla de armonía como sinónimo de consenso se está pensando, en la posibilidad de aunar la diversidad de características personales de manera que el resultado sea mucho más que la suma de individualidades. Para que se produzcan acuerdos será necesario, en primer lugar, diseñar ámbitos e instancias que faciliten y estimulen procesos organizacionales; en segundo lugar, generar condiciones de comunicación, que trasciendan la dimensión de la mera transmisión unidireccional, para construir una nueva realidad de amplia y eficaz interacción humana. El acuerdo requiere comunicación, discusión, interlocución es decir, es necesario tener la oportunidad y la voluntad de exponer las ideas, escuchar las de los otros y estar dispuesto a reconocer los desacuerdos, para seguir trabajando sobre ello. Acordar, entonces, no significa anular las individualidades, sino aprovechar la riqueza de sus expresiones para transformarlas en un bien común. *“Un acuerdo institucional es el resultado, el producto de un debate donde se explicitan las ideas, las concepciones sobre qué y cómo hay que hacer para poder abordar la complejidad de la tarea”* (Clavijo et.al 2010, 26).

En estas reuniones participan todos los docentes. Su valor radica en la construcción de una “visión compartida” al decir de Senge (1992). En este espacio semanal se discute la propuesta educativa teniendo como objetivo la realización de una educación integral, que enfoque el conocimiento desde las diferentes disciplinas que lo conforman sin establecer criterios de jerarquía entre ellas. También el proyecto escolar es elaborado en estas instancias de trabajo compartido, con aportes de todos los involucrados, A su vez desde diferentes miradas en estas reuniones se analiza al alumno en tanto individuo único, con capacidades diversas.

*“Pensar un problema implica la construcción de un territorio nuevo, que no supone una mudanza física; un nuevo territorio habla de la creación de formas de intercambio abiertas a la multiplicidad. Pensar lo que adviene implica siempre pensarse, es decir repensarse”* (Orozco 2004, 4).

En síntesis en estos espacios se discute sobre todo lo que remite a la gestión educativa de la escuela y se generan los acuerdos institucionales en relación con las formas de conducirla. Se hace alusión aquí al proyecto institucional como un acuerdo básico, convivencia y vínculos en la escuela, características de las familias; su implicancia en la propuesta educativa, posibilidades y dificultades en los vínculos (Clavijo et.al, 2010).

### **5.8-La concepción curricular del modelo**

La ETC se rige por el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) definido con carácter prescriptivo para todo el territorio nacional. El contexto de los lineamientos pedagógico didácticos, está referenciado en el marco teórico del mismo. Sobre este ámbito, en el inicio del Prefacio puede leerse:

*El Programa (...) contiene la selección de saberes a ser enseñados en la escuela (...). Como tal, queda comprendido en el currículo a ser desarrollado en cada uno de los diferentes grados y niveles del ciclo escolar. Es cometido (...) regular y legitimar las prácticas educativas, siendo su carácter de universalidad el que lo hace de aplicabilidad en todos los centros.... (CEIP, 2009, 3).*

En este documento el docente es caracterizado, a partir de la concepción de Giroux (2003), como intelectual transformador:

*“El punto de partida de la acción educativa del docente como intelectual transformativo es una práctica profesional grupal en múltiples contextos culturales (...) los cuales desde su singularidad exigirán el desarrollo del pensamiento crítico y el de la posibilidad, de manera que puedan reconocer la pertinencia y pertinencia y viabilidad de los cambios” (CEIP, 2009, 36).*

### **5.9-Presentación general de la institución educativa**

El centro de estudio fue una ETC del interior del país, situada en una zona suburbana de la ciudad en crecimiento sostenido que se caracteriza por la movilidad de los habitantes

que la pueblan. En esta institución se imparten cursos de Educación Inicial y Primaria y diariamente se ofrecen servicios de alimentación a toda la comunidad educativa.

Concurre un alumnado muy diverso que a pesar de compartir un nivel socioeconómico y cultural carenciado presenta necesidades académicas y emocionales diferentes. Proviene en su mayoría de chacras aledañas, de asentamientos irregulares surgidos recientemente en los alrededores, del centro y cinturones de la ciudad; los que pertenecen al barrio de la escuela son escasos (13%). El perfil de las familias según datos suministrados por la dirección de la escuela es de padres jornaleros, domésticas, desocupados, en situación de calle, hay madres solas frente al hogar (29%), asimismo alrededor del 60% viven de los beneficios sociales que les otorga el Estado: Asignaciones Familiares (Banco de Previsión Social), Plan de Equidad, Tarjeta del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Canasta de Alimentación Programa de Riesgo Nutricional (BPS/INDA). Un número reducido posee empleo relativamente estable (peones, comerciantes, plantadores de tabaco). Cuenta con un equipo de dirección de larga data en la institución, con docentes de trayectoria pero con escasa antigüedad en la escuela y con un grupo de practicantes que cursan el último año de formación docente. Se suma un personal de servicio con más de 30 años en la escuela. El predio donde se asienta colma todas las necesidades del centro contando con extensas áreas cerradas y abiertas además de una extensa porción dedicada al cultivo de vegetales que se usan para el consumo interno (Véase Anexo I, Informe de Avance, p. 186).

### **5.10-Retazos de su historia**

El escenario fue una escuela con una rica y variada historia inaugurada en 1947 como Escuela Granja contando con un director con clase a cargo, dos maestros, cincuenta alumnos, cocinera y peón de campo, para dar cuenta de clases multigrado, chacra, huerto, criadero de gusanos de seda y conejos. Pero desde una perspectiva histórica, esta escuela ha ido acompañando al desarrollo urbano de la ciudad y acompasando las necesidades de la población local. Lo que era en sus inicios un contexto rural pasó a ser suburbano, lo que llevó a la escuela a cambiar de categoría y horario en 1977 pasando a ser Escuela Urbana de Contexto Socio Cultural Crítico con doble turno, teniendo el

desafío de adoptar un perfil y programa diferente que incluyó la incorporación de clases jardineras. Nuevamente en 2010 se produjo otro cambio en su estructura pedagógica y pasó a ser Escuela Común con practicantes a cargo, hasta llegar en el año 2012 a la experiencia actual de Escuela de Tiempo Completo (Véase Anexo I, Informe de Avance, p. 154).

### **5.11-Huellas de identidad del centro**

La matrícula (abril 2014), ascendía a 164 alumnos que se distribuían en un total de nueve grupos correspondiendo dos a educación inicial cuatro y cinco años y siete a educación primaria de primero a sexto habiendo dos grupos de 1° año. Si se consideraba la misma por género, predominaban los varones en un porcentaje del 68%. Por otra parte cabe señalar que las edades oscilaban entre los cuatro y trece años. En esa realidad el número total de la matrícula en relación con el número de grupos se considera propicia para el desarrollo de prácticas de atención y desarrollo de la diversidad que se procura.

El cuerpo docente resultaba integrado por la Directora quien disponía de su cargo en carácter efectivo por concurso y formaba parte de la institución desde hacía 19 años, contaba además con diferentes especializaciones y tenía realizados todos los cursos de actualización y desarrollo profesional para directores de ETC. Por su parte la Maestra Adscripta a Secretaría también efectiva con formación en el área y antigüedad en la escuela, que además ha desempeñado el rol de Maestra de Aula anteriormente también en la escuela. A ellas se sumaban otros nueve maestros que empezaron a actuar como colectivo recién a partir de 2012 cuando se recategorizó la escuela, proviniendo de diferentes áreas. También se unían a este plantel talleristas de Literatura, y de Educación Musical, profesor de Educación Física, docente de portugués, docentes virtuales de inglés y maestra de apoyo Ceibal (MAC). Completaba esta geografía docente nueve practicantes de cuarto año de Magisterio. Entre el personal no docente la escuela contaba con siete auxiliares de servicio y un peón de campo, todos con más de quince años de permanencia que se desempeñaban en la cocina, limpieza mantenimiento y huerta. Al personal reseñado se agregaba eventualmente un equipo multidisciplinario

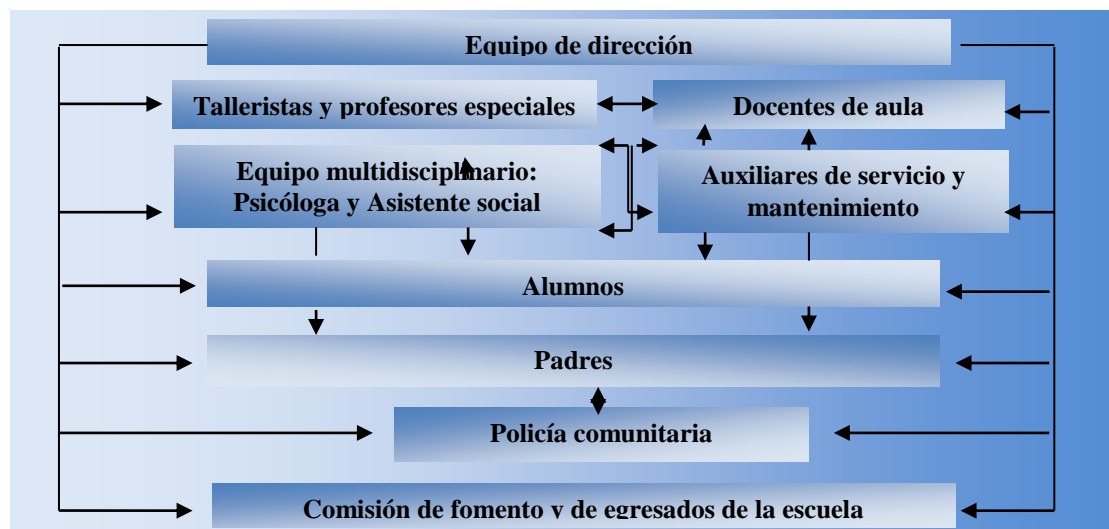
conformado por una Licenciada en Psicología, una Asistente Social, la Policía Comunitaria y padres (Véase Anexo I, Informe de Avance, p. 186).

Los aspectos de infraestructura edilicia estaban cuidados en detalle y reunían los requisitos que debe cumplir una ETC para afrontar los requerimientos pautados en el modelo pedagógico. Asimismo tenía características que la hacen única, contaba para su uso exclusivo con las 12 hectáreas de terreno de Escuela Granja inicial. El edificio disponía de nuevas y confortables instalaciones, también la parte antigua había sido totalmente refaccionada siendo destinada para uso exclusivo de Educación Inicial. Se disponía también de sala de reuniones con sistema de videoconferencias, salón multiuso, dirección, secretaría, rica y actualizada biblioteca, comedor y cocinas, también se cuenta con dependencias de servicio exclusivas para los docentes. La escuela está rodeada por patios con jardín, espacios diseñados para recreo y para actividades de aula expandida, canchas de fútbol y para deportes varios. Se destaca que a pesar de ir variando su categorización ha mantenido la huerta a lo largo del tiempo (Véase Anexo I, Informe de Avance, p. 186).

### **5.12-Organización de la vida de la escuela**

Dentro de la jornada escolar atendiendo a actividades ligadas al programa vigente y a la concepción de escuela que la rige se desarrollaban distintos tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje; incluyendo tiempos pedagógicos destinados a actividades de aula correspondientes al grado escolar en curso, otras actividades complementarias, música, literatura, educación física, idiomas, trabajos en huerta, etc, con distintos formatos, recreos, servicios de copa de leche de mañana y tarde y almuerzo compartido en un solo turno por alumnos, docentes y funcionarios. Además incluía el tiempo de reflexión, elaboración y evaluación de los docentes de dos horas y media semanales. En referencia a lo reseñado, en el cuadro que sigue se diagraman las principales relaciones que se observaron a partir de la organización escolar donde pudo contactarse que el equipo de dirección aparece como el centro predominante de las interacciones. No obstante ello se constató la presencia de flujos entre los distintos actores escolares.

**CUADRO N°18. Vinculos organizacionales del centro educativo**



Fuente: elaboración propia

### 5.13-Descripción de la demanda

La demanda surgió de las entrevistas exploratorias realizadas a la directora, la Maestra Adscripta a Secretaria y la maestra más antigua de la escuela. Se definió como diversidad de compromisos con la tarea docente y dificultad para establecer acuerdos sobre la tarea escolar. La misma emergió a partir de los discursos y como intersección de éstos en los que se explicitaron problemáticas relacionadas.

Se manifestaron principalmente percepciones sobre diferentes aspectos inherentes al trabajo en la escuela que le restaban cohesión al colectivo provocando ciertas tensiones y fisuras en la organización escolar, situaciones relativas al compromiso docente, a la actualización del conocimiento, a la planificación, al cumplimiento de la tarea, a la falta de identidad con la propuesta, al conflicto. La directora en la entrevista exploratoria señaló en forma expresa *“se resisten incluso a cumplir con los compromisos que involucra la carrera”*, a su vez consideró que *“la lectura bibliográfica es algo que al maestro le cuesta”* asimismo denunciaba *“lo que he visto en algunos casos, es que el maestro no planifica”* señalando también la dificultad para *“viabilizar todos los acuerdos que en realidad son necesarios”* también se remitió a *“tratamos de fortalecer la convivencia”*.

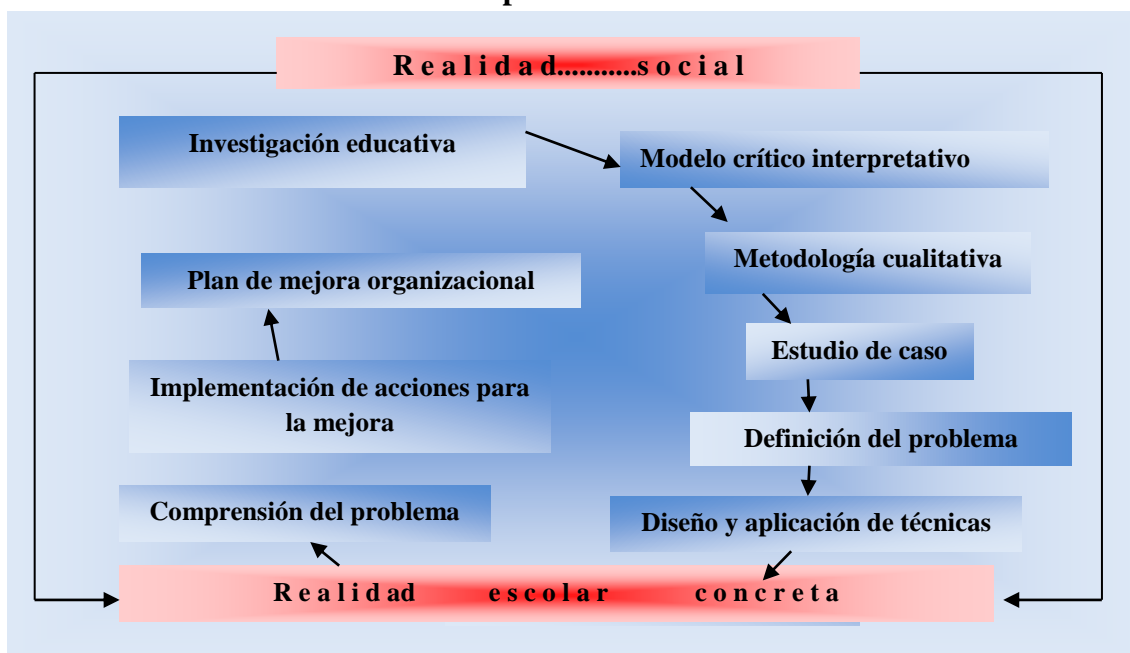
## TERCERA SECCIÓN: MARCO APLICATIVO

### Trayecto realizado

En esta sección se presentan y fundamentan las opciones metodológicas adoptadas para diseñar y desarrollar en una primera etapa la Investigación Diagnóstica y luego atendiendo a los resultados arrojados el Plan de Mejora Organizacional.

El trayecto comienza con un encuadre teórico sobre la importancia de investigar en educación, se definen los modelos que le dan soporte, la metodología y las técnicas, continuando con la presentación de la propuesta metodológica seleccionada detallando aspectos tales como fases y cronograma del estudio, la población objetivo, las dimensiones de la organización más implicadas, las técnicas utilizadas, así como los instrumentos diseñados y los criterios de análisis utilizados. Asimismo en el transcurso se fundamentan y justifican las opciones adoptadas y acciones realizadas. A partir de los resultados de este proceso registrados en un informe de avance se establece la relación de éstos con las actividades de asesoramiento implementadas que concluyeron en el diseño del Plan de Mejora Organizacional. A través del siguiente cuadro se presenta una red de conceptos como guía orientadora sobre el recorrido que se realizó.

### CUADRO N°19. Recorrido del marco aplicativo



Fuente: elaboración propia

## **CAPÍTULO VI: PROPUESTA METODOLÓGICA**

### **6.1-La investigación educativa y su enfoque actual**

Con el desarrollo de nuevas ideas sobre la educación, concebida como realidad sociocultural, de naturaleza compleja, singular y socialmente construida, han surgido nuevas conceptualizaciones o perspectivas de la investigación educativa, denominadas interpretativa y crítica. La concepción interpretativa concibe a la educación como una acción intencionada, global y contextualizada regida por reglas personales y sociales y no por leyes científicas donde investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. El propósito de la investigación educativa es interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal. Desde la corriente crítica la investigación trata de develar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa, de ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica. De esta manera, el conocimiento se genera desde la praxis y en la praxis y la investigación se concibe como un método permanente de autorreflexión. Definiendo a la investigación educativa como *una “indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas”* Stenhouse, (1984, 87). Elliot, (1978), por su parte considera que es una reflexión diagnóstica sobre la propia práctica.

### **6.2-Marco referencial del proceso**

La perspectiva metodológica que se adoptó se inscribe en el paradigma constructivo-interpretativo, y en un diseño de corte cualitativo funcionando en sinergia con algún aporte que sesga lo cuantitativo. Este criterio de selección tuvo como fundamento la caracterización del objeto de conocimiento, así como el tipo de conocimiento que se deseó producir, y el interés en habilitar una comprensión enriquecida de ese objeto. Se entendió pertinente en algunos momentos combinar criterios cualitativos con criterios

cuantitativos, para una mejor interpretación y comprensión del objeto hecho que permitió cruzar información para desalojar algunos supuestos, reconfirmando la realidad estudiada y delimitando con mayor precisión el espacio de acción.

Se partió del hecho de que investigar una realidad escolar concreta, condiciona gran parte de las opciones que se realizan. En este caso se trató de profundizar en la complejidad de una situación particular, asimismo esa realidad institucional no se redujo solo a hechos y circunstancias, implicó también las formas en que los actores la viven, la conciben, le dan forma, la construyen, la interpretan, dimensión que se trató con profundidad en el Marco Teórico. Lo reseñado hasta aquí entonces fundamenta la opción por un marco constructivo interpretativo en términos de Sautu, (2005), o de un paradigma cognitivo parafraseando a Flórez y Tobón, (2004), quienes señalan que la realidad está conformada por redes de significados construidos por los sujetos. El conocimiento no es neutro, ni se caracteriza por ser medible o replicable, es un producto de la actividad humana. En esta concepción se comprenden las acciones de las personas en referencia a su intencionalidad, a su motivación, a sus percepciones. Al respecto el autor afirma:

*“el objeto de estudio no son variables que se pueden aislar del medio en el que se encuentran para facilitar su manipulación instrumental. Los hechos sociales, las acciones humanas y los acontecimientos hay que observarlos tal como ocurren, en su complejidad interior y exterior”* (Flórez y Tobón, 2004, 4).

Se desprende entonces que la realidad institucional no pudo ser estudiada en aislamiento sino en su contexto y atendiendo a su complejidad. *“Lo complejo se nos aparece como uno y múltiple, todo y partes, objeto y medio ambiente, objeto y sujeto, orden/desorden y organización son inseparables e interdependientes.”* (Morin, 1999, 80).

A su vez Stake, (1999) aporta manifestando que *“en la orientación cualitativa se destaca la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe”* (Stake, 1999, 42). Premisa que está en estrecha relación a la alusión hecha por Flick, (2007), referida a que investigación cualitativa estudia los hechos en su complejidad y totalidad, en su contexto cotidiano, lo que supone *“Diseñar métodos abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto de estudio”* (Flick, 2007,19).

Latorre (2005), corrobora lo dicho por los dos autores anteriores y caracteriza la investigación cualitativa expresando que; 1-permite conocer y estudiar en profundidad la vida social en su contexto natural, 2-es exploratoria y descriptiva, 3-es interactiva, progresiva y flexible, 4- exige un continuo análisis inductivo de la información recogida y sus categorías se construyen a partir de ello, 5-tiene un diseño emergente que se construye en base a la información recogida a través de estrategias interactivas comprendiéndose de forma directa la realidad social donde los resultados son concretos para esa realidad no susceptibles de generalización.

### **6.3-Estudio de caso**

Teniendo como soporte lo expresado es que se concibe este estudio y se seleccionan las estrategias metodológicas. En este marco surge el estudio de caso (Stake, 1999), como un enfoque para comprender esta realidad singular. Es un método de investigación que implica, un estudio intensivo y en profundidad de varios aspectos de un mismo fenómeno. El investigador observa las características de una unidad individual y el propósito de tal observación consiste en probar de modo profundo y analizar con intensidad el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad, con el fin de establecer generalizaciones acerca de una población más amplia a la que pertenece el particular observado. Se busca el modo de estudiar el problema, percibir y comprender los hechos para encontrar soluciones válidas y aceptables.

Como método de corte cualitativo Stake, (1999), da cuenta del mismo enfatizando en que un caso constituye siempre un sistema.

*“El estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter muy personal (...) se supone que el caso y el investigador interactúan de un modo único y no necesariamente reproducible en otros casos e investigadores. La calidad y utilidad de la investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que han generado el investigador o el lector”* (Stake, 1999, 115).

López Yañez, (2002), manifiesta que esta metodología permite conocer y comprender la realidad para poder actuar en base a decisiones que se originan de una práctica analítica y reflexiva, permitiendo el desarrollo de una conciencia sobre el contexto en el que está inmersa la situación. Esto supone una interrelación sistemática entre teoría y práctica. El análisis de la práctica permite construir teoría, someterla a prueba al contrastarla con los hechos y reelaborarla permanentemente, de esta manera el conocimiento avanza y la práctica mejora. Además ofrece, en principio, tres posibilidades importantes: 1-reconoce lo específico como legítimo en sí mismo, 2-permite realizar síntesis entre teoría y práctica, 3-La flexibilidad de su diseño en el uso de diversas técnicas lo hace especialmente apto para *atrapar los sentidos* de la compleja realidad escolar.

Si se piensa en los tipos de estudio de caso, que determina Stake, (1999), el proceso de investigación desarrollado constituyó un tipo intrínseco. El objetivo no fue producir conocimientos para comprender otros casos “*sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular*” (Stake, 1999, 16) lo individual y singular; lo descriptivo procurando dar cuenta de qué sucede y cómo suceden los hechos; desde dentro.

Vázquez, (2007), a su vez argumenta positivamente sobre la utilidad de esta metodología como dispositivo de investigación, de enseñanza, y de aprendizaje organizacional ya que permite generar conocimiento que puede utilizarse a modo de *banco de casos* al que puede recurrirse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo destaca las fortalezas de esta metodología ya que permite reconocer, registrar, documentar y hacer visibles las prácticas que resultan valiosas para el colectivo, efectivizándose el proceso de socialización de las mismas. Además entiende que, constituye un potente dispositivo para promover la reflexión y el análisis crítico en los centros educativos favoreciendo el aprendizaje organizacional en la medida que se lo integre a las prácticas de gestión. “*Las metodologías de investigación integradas a las prácticas de gestión institucional, han permitido pasar de la conceptualización a la intervención, relacionando la toma de decisiones con el análisis sistemático de la realidad*” (Vázquez, 2007, 17). Continuando con los aportes de esta autora quien manifiesta además;

*La metodología de casos, permite contar con información valiosa, retroalimentando los distintos niveles implicados en los procesos de aprendizaje*

*organizacional. En tal sentido permite registrar y sistematizar las prácticas educativas cotidianas (actos), habilita al análisis en mayor profundidad, permitiendo identificar los aspectos más jerarquizados por el colectivo institucional (valores), posibilita el análisis de las diversas lógicas presentes en el escenario educativo, que forman parte de la plataforma institucional e inciden en las dinámicas de trabajo (supuestos)” (Vázquez, 2007,19).*

Desde esta mirada, los centros que logren acceder y consolidar estos niveles estarían en condiciones de concretar procesos de desarrollo organizacional. En realidades tan complejas y cambiantes como la educativa, la aplicación de esta metodología cualitativa se constituye en una aliada para el diseño de propuestas de intervención que permitan concretar en la práctica procesos de mejora institucional.

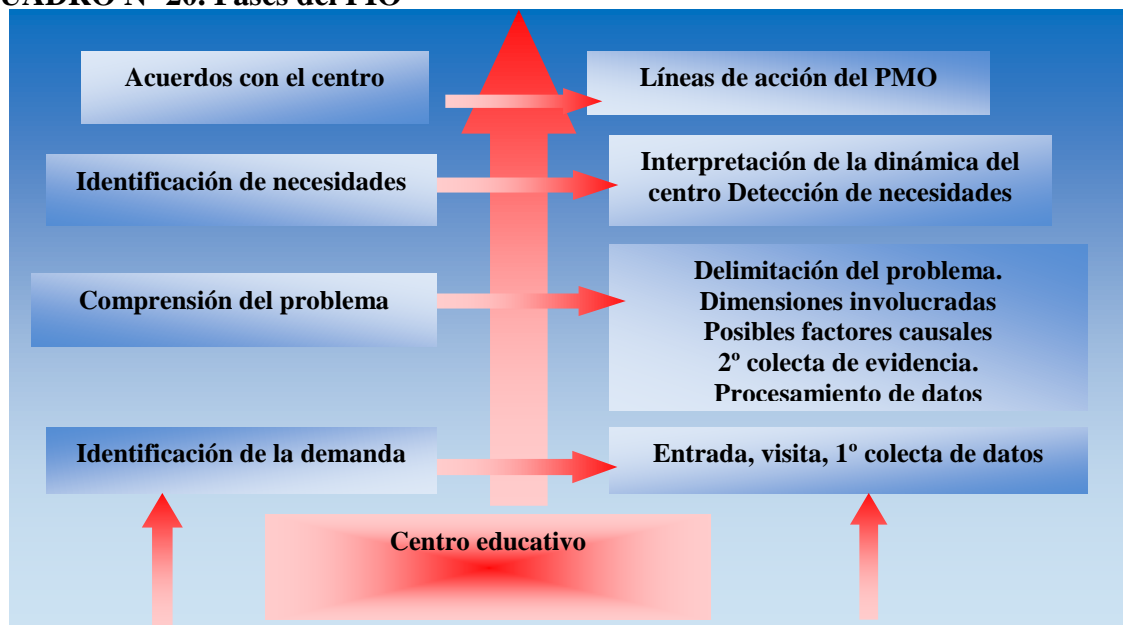
#### **6.4-Proyecto de Investigación Organizacional y Plan de Mejora Organizacional**

El proceso se desarrolló en la institución desde mayo a diciembre de 2014 y estuvo constituido por dos etapas diferentes; el diseño y ejecución de un Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), y por el diseño de un Plan de Mejora Organizacional (PMO) (Véase Anexo I, p. 151 y Anexo II, p. 241).

El PIO se inició a principios del mes de mayo concluyendo a finales de agosto, transitándose por diferentes etapas, que permitieron una aproximación a la realidad y de esta manera generar conocimiento y acuerdos sobre y con el centro educativo; las fases que dieron cuenta de la sucesión de los hechos y de su dinámica interna consistieron en: *1-Identificación de la demanda*; en esta etapa se generaron los primeros acuerdos de trabajo, como estrategia para la entrada al territorio. *2-Comprensión del problema*; en esta fase para ahondar más en el problema se realizó una segunda entrada al territorio. Se recogió evidencia empírica a partir de la definición y aplicación de técnicas complementarias.*3-Reconocimiento de necesidades*; implicó la interpretación y consideración de los hallazgos recogidos en las dos fases anteriores.*4-Los acuerdos con el centro*; supuso concretar una reunión con todo el colectivo docente para la devolución

a través de un informe de los resultados de todo el proceso llevado a cabo en la institución, En el cuadro siguiente se esquematiza el recorrido realizado (Véase Anexo I, Informe de Avance, p. 158).

**CUADRO N° 20. Fases del PIO**



**Fuente: elaboración propia**

### 6.5-Entrada al territorio

La entrada al centro implicó como tarea previa la presentación de una nota dirigida al Inspector Departamental del Consejo de Educación Inicial y Primaria solicitando autorización para el acceso al centro en calidad de investigador. Pasada una semana del hecho se recibió respuesta positiva e inmediatamente la bienvenida por la directora de la escuela quien auspició a partir de este momento y hasta el final del proceso como interlocutora privilegiada. En el primer encuentro se explicitó la intencionalidad del trabajo y se obtuvo una escucha atenta y una postura abierta de su parte. Transitarlo de esta forma generó un clima de intercambio, receptividad, y respeto que, facilitó la obtención de la habilitación para el trabajo, y generó un valioso punto de apoyo para las sucesivas intervenciones. En esta instancia se hizo un recorrido por todo el edificio y en el devenir surgieron naturalmente las presentaciones de los distintos habitantes del centro. De esta manera se obtuvieron las primeras informaciones e impresiones sobre el

centro educativo, se captaron modos operacionales y cotidianidades relativas al alumnado, maestros de aula, talleristas y profesores especiales, horario de funcionamiento del centro, modalidad de trabajo, entre otras. Lo recabado se utilizó como insumo para pensar la pauta de las entrevistas exploratorias.

## **6.6-Primera etapa de aplicación de técnicas**

### **6.6.1-Entrevista exploratoria**

La labor en esta primera etapa consistió en aplicar entrevistas exploratorias con la intención de poder a partir de las evidencias identificar el problema de investigación. Se seleccionó esta técnica en el sentido de Taylor y Bogdan (1987), quienes manifiestan que es un instrumento de “*excavar*”, donde se privilegia la profundidad sobre la extensión, sin pautas rígidas preestablecidas sino por el contrario con preguntas abiertas y flexibles que habilitaron la comprensión de los temas que se abordaron desde la perspectiva subjetiva de los entrevistados, ya que permitió el acceso a una rica gama de informaciones, ideas y conceptos que se relacionan con circunstancias, biografías, concepciones y percepciones de los actores.

Los entrevistados en esta etapa exploratoria fueron la Directora, la Maestra Adscripta a la Secretaria y una Maestra de la escuela. Para esta selección se tuvo en cuenta: 1-la antigüedad y vinculación de larga data de los tres con el centro, 2-todos eran informantes clave, 3-las distintas posiciones que ocupaban dentro del centro,4-los distintos perfiles del cargo que desempeñaban, 5-que estaban en condiciones de proporcionar información ajustada a la visión educativo-organizacional de la escuela, 6-dos de ellos tenían la mirada desde la gestión indispensable a la hora de definir la demanda. En tal sentido el criterio de selección correspondió a la opción por *sujetos-tipo* en función de que “*el objetivo es la riqueza, la profundidad y la calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización*” (Hernández Sampieri, 1998, 227).

A su vez antes de comenzar a aplicar la técnica, se explicó su intencionalidad, el carácter de confidencialidad de la alocución, la duración de la misma y se solicitó consentimiento para grabar con el objetivo de recolectar información con la mayor fidelidad posible. Durante el desarrollo los tres entrevistados aportaron información

clara y rica de forma totalmente espontánea lo que permitió captar el sentido de las respuestas, reacciones, ademanes, gestos, movimientos, tonos de voz, lo que permitió añadir observaciones que constituyeron la circunstancia de lo registrado, también existió la posibilidad de captar indicios subliminales, o sea, los pequeños fenómenos de comportamiento que acompañan a las emociones que no se reconocen conscientemente. El guión de la entrevista previamente probado refirió a los siguientes ámbitos 1- cargo que ocupa y antigüedad en el mismo, 2- aspectos considerados problemas o dificultades del centro, 3-actores o sectores más implicados en los mismos, 4-antecedentes para revertir la situación. Se trató de formular preguntas que no pudieran ser contestadas con un sí o un no; sino de conseguir respuestas que describieran un episodio, una relación, una explicación; lanzar sondas para provocar buenas respuestas (Stake, 1999).

#### **6.6.2-Resultados de la primera colecta de datos**

A partir del estudio del discurso resultante de las entrevistas exploratorias se agruparon los emergentes en cuatro categorías, correspondientes a las cuatro dimensiones institucionales tratadas por Frigerio, Poggi, Tiramonti, & Aguerro, (1992), a saber, Dimensión Organizacional, Pedagógico-Didáctica, Administrativa y Comunitaria identificando actores implicados, así como temas relacionados (Véase Anexo I, Informe de Avance, p.195).

Siguiendo a Frigerio et al., (1992), *lo organizacional* es donde se articulan los aspectos estructurales, tanto a nivel formal como informal; mientras que *lo pedagógico-didáctico* implica los aspectos vinculados a la finalidad de las instituciones educativas, el cumplimiento de los mandatos sociales relativos a la circulación de conocimientos, saberes, y valores; en alusión a *lo comunitario* señalan los aspectos vinculados a los criterios para incorporar a la familia y el contexto, y los aspectos *administrativos* resultan los vinculados al manejo de todos los recursos existentes en el centro. Estas dimensiones se presentan interrelacionadas, y multidependientes, forman parte de la dinámica de la vida institucional. Por otra parte es de relevancia la coherencia entre las mismas como sostén de la coherencia institucional.

Dentro de este marco la Matriz de Análisis fue el primer dispositivo que se utilizó para el análisis institucional lo que permitió organizar la información obtenida en las entrevistas. A partir de la consideración de los emergentes que surgieron de las tres entrevistas se buscaron líneas comunes lo que permitió caracterizarlos así como advertir los actores con mayor implicancia en cada uno de los temas. Del análisis surgió que la dimensión más comprometida era la Organizacional pero con cierta relación a la Pedagógico-Didáctica. También que los sectores involucrados en el estudio resultaban ser la Dirección, Secretaría, Docentes y Practicantes, ligados entre sí por el diseño de la estructura funcional de la institución (Véase Anexo I, Informe de Avance, p. 166).

A los efectos de conceptualizar a las dimensiones comprometidas se recurrió nuevamente a Frigerio et.al (1992), quienes conceptualizan la Dimensión Organizacional como:

*“El conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento. Pueden considerarse dentro de esta dimensión las cuestiones relativas a la estructura formal: los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, los múltiples objetivos presentes, los canales de comunicación formal, el uso del tiempo y de los espacios.”* (Frigerio, et al., 1992, 27).

A su vez señalan que la dimensión Pedagógico-Didáctica es la que otorga las señas de identidad a las instituciones educativas, en tanto el rasgo que la diferencia de otras instituciones sociales es su intencionalidad explícita de educar. Muchas instituciones pueden comprender entre sus fines la educación considerada en un sentido amplio del término, pero las que han sido creadas y se organizan específicamente con esa finalidad, depositarias de un mandato de la sociedad para introducir a los sujetos en saberes considerados valiosos, y asegurar su continuidad en el acceso a los mismos, son las instituciones educativas. Esta dimensión tiene como núcleo la relación de los actores con el conocimiento y los modelos didácticos, implicando las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje y las prácticas que en relación con ellas se desarrollan. Como resultante de esta primera etapa, en la matriz no se evidenció un problema único y claro sino una dinámica institucional con un entramado complejo de dificultades cuyos componentes

están íntimamente relacionados que no se vislumbró hasta más avanzada la investigación.

## **6.7-Segunda etapa de aplicación de técnicas**

Con el propósito de ahondar en la comprensión del problema se recurrió a la utilización de otras técnicas de investigación como ser entrevistas semiestructuradas, encuestas, análisis de documentos y observación no participante. Se construyeron instrumentos oportunamente probados (Véase Anexo I, Informe de Avance, p. 196, 211, 225, 239 ). A continuación se presentan las técnicas empleadas en esta etapa.

### **6.7.1-Entrevista semiestructurada**

La entrevista según Nahoum, (1985), es una técnica que consiste en recoger información mediante un proceso directo de comunicación entre entrevistador y entrevistado, en el cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador, es un intercambio comunicativo entre los actores participantes. El objetivo de la entrevista es entrar al *mundo de la persona* y ver las cosas desde su perspectiva. La persona aporta su experiencia, su visión sobre el tema, sus expectativas o su sentir.

En esta investigación como hay información puntual que se desea obtener, se seleccionó una entrevista de tipo semiestructurada. Siendo el entrevistador quien diseñó y marcó la pauta a seguir y el entrevistado tuvo la palabra. Fue una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador para la obtención de información pertinente de investigación, que permitió avanzar en la comprensión e interpretar con más claridad las demandas del centro.

Respecto a las tipologías de entrevistas, los autores varían la denominación empleada, en general refiriéndose a entrevistas estructuradas, dirigidas o formales, a entrevistas semiestructuradas, semidirigidas o semiformales y entrevistas no estructuradas, informales, no dirigidas o abiertas. Cohen y Manion, (1990), se refieren a lo que denominan entrevista de investigación como un tipo de técnica específica aplicada a este propósito y distinguen entre las entrevistas formales en las que se realiza un

conjunto de preguntas y se registran las respuestas en un programa normalizado (igual para todos los entrevistados, sin variar la formulación de las preguntas, su número u ordenamiento), pasando por entrevistas menos formales en las cuales el entrevistador es libre de modificar la secuencia de las preguntas, variar su redacción, explicarlas o ampliarlas si fuera el caso, hasta la entrevista completamente informal en la cual el entrevistador puede tener un número de temas claves que se van abordando con flexibilidad a modo de conversación sin cuestionario (Cohen y Manion, 1990, 377).

En el presente trabajo se realizaron entrevistas semiestructuradas o menos formales al decir de Cohen y Manion (1990), a los nueve maestros de clase de la escuela. Se elaboró la pauta, se probó el instrumento y se coordinó día y hora para su realización. El guión fue el mismo para todos con el objetivo de triangular información y refirió a los siguientes ámbitos: 1-motivaciones para la elección de la profesión, 2- caracterización del modelo pedagógico, 3-formas de sentir el centro, 4 modo de organización de la actividad laboral. (Véase Anexo I, Informe de Avance, p. 196-197).

### **6.7.2-Encuesta**

La encuesta es una técnica de investigación que constituye un cuestionario escrito que el investigador formula a un grupo de personas para estudiar constructos como percepciones, creencias, preferencias, actitudes. Resulta útil si se quiere dar cuenta de las razones u opiniones que tienen las personas acerca de un tema. Permite abarcar un amplio espectro de cuestiones en un mismo estudio, facilita la comparación de resultados, posibilita la obtención de información significativa en poco tiempo y resulta apropiada, en el presente trabajo para complementar y enriquecer la investigación.

Como la construcción del cuestionario requiere un procedimiento estricto fue cambiado y probado varias veces para asegurarse de contemplar todas las variables, así como la comprensión y claridad en la formulación de cada ítem. Finalmente se nutrió de dos dimensiones fundamentales: preguntas sobre el perfil del entrevistado y preguntas de contenido (Cohen y Manion, 1990). Respecto al contenido se exploraron concepciones

y percepciones de los docentes sobre su vida profesional, la escuela de Tiempo Completo y el clima escolar. Se emplearon mayormente preguntas cerradas y se incluyó un listado de ítems sobre clima escolar en base a una escala de estimación numérica, culminando con una pregunta abierta donde el docente tuvo la posibilidad de agregar alguna cuestión que valoró como pertinente y enriquecedora y que a su criterio no fue considerada en el cuestionario. Este instrumento se aplicó de manera censal a los dieciséis docentes de la escuela, el procedimiento incluyó la entrega del cuestionario impreso de forma autoadministrada y la recepción de los mismos a través de una urna para asegurar su anonimato (Véase Anexo I, Informe de Avance, p.212-214).

### **6.7.3-Análisis de documentos**

El análisis de documentos ayuda a obtener información para contrastar y triangular con los datos relevados por medio de las entrevistas, observaciones o encuestas realizadas. Puede ser definido como “*la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto*” (Krippendorff, 1985, 28). Este autor expresa también que esta técnica sitúa al investigador respecto de la realidad en una triple perspectiva: los datos tal y como se comunican al analista; el contexto de los datos y la forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad. Se configura como técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización.

Entre las ventajas que ofrece esta técnica, se pueden mencionar que son evidencias valiosas porque contienen un registro de hechos que conforman la historia de la organización. La aplicación de esta técnica permitió extraer datos relevantes ya que los documentos, entendidos como todo material al que se puede acudir como fuente de referencia sin que se altere su naturaleza o sentido, auspiciaron como testimonios que proporcionaron información y datos. En esta ocasión se analizaron las actas generadas en los espacios de Reunión del Colectivo Docente y los informes de Visitas del Director a la Clase. En la pauta para el análisis se consideraron distintas cuestiones a los efectos de poder integrar los datos ilustrados en los diferentes documentos: se atendió a

objetivos de la misma, temas tratados, actividades realizadas, acuerdos llegados, consideraciones y sugerencias realizadas, inasistencias (Véase Anexo I, Informe de Avance, p. 225).

#### **6.7.4-Observación no participante**

Stake, (1999), señala que durante la observación no participante, el investigador cualitativo en estudio de casos “*registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final. Deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema*” (Stake, 1999, 61).

En este caso concreto la observación no participante se utilizó como una técnica para recoger evidencia empírica en una situación cotidiana. Se hace referencia a Flórez y Tobón, (2004), quienes consideran que en ella el observador trata de aparecer como un *telón de fondo* de la situación. Su aplicación se estructuró previamente, adoptando una serie de decisiones que implicaron el momento de su realización, así como la elaboración de un protocolo por el que se establecieron los aspectos sujetos a la observación (Véase Informe de Avance Anexo I p. 239). Se determinaron, tomando como guía planteos de Flórez y Tobón (2004), dos grandes aspectos a observar: el contexto, involucrando clima y actividades que se realizaron en la ocasión, desde una perspectiva que permitió abordar la pregunta de cómo es esta realidad en su dinámica cotidiana y el otro aspecto que se consideró fue el de las interacciones formales, funciones y vínculos entre los actores, en tanto permitió focalizar en la dimensión organizacional las formas de vinculación relevantes, en el centro educativo. Se comenzó con una observación global de la reunión de colectivo para establecer un contacto general y percibir los atributos de la realidad objeto de estudio continuándose con una observación más descriptiva donde se intentó observar detalles significativos en cuanto a grado de participación, colaboración, compromiso, motivación, acuerdos llegados motivación, inasistencias, estilo de liderazgo del director. Se prestó atención al lenguaje corporal de los presentes y sus expresiones faciales tomándolas como ayuda para

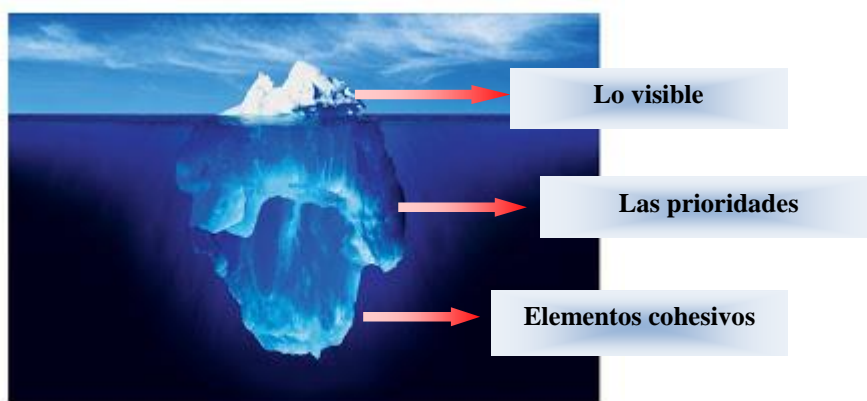
interpretar y complementar los datos verbales (Véase Anexo I Informe de Avance p. 240).

### **6.8-El Iceberg como dispositivo de análisis**

A partir de las evidencias que arrojaron las distintas técnicas aplicadas en esta segunda colecta de datos se utilizó la Técnica del Iceberg, como analizador para la identificación de los niveles y lógicas que orientan la vida institucional. Este dispositivo conjuga tres grandes niveles o zonas según un criterio de visibilidad en un continuo que permite avanzar en el conocimiento institucional desde los aspectos más evidentes a lo implícito. En la caracterización es posible atender los diferentes niveles que propone el analizador profundizando de esta manera el análisis y la comprensión de las diferentes informaciones relevadas (Vázquez, 2011). En este caso específico se pasó gradualmente de un análisis descriptivo de las situaciones observadas que se consideraron significativas, (las palabras que se dijeron o se encontraron escritas en los documentos, las situaciones observables a simple vista, los comportamientos de las personas, los espacios, el clima, el funcionamiento), a otro nivel o zona. que proporcionó una serie de elementos que la institución prioriza y que fueron posibles de visualizar a través de las palabras, material escrito, objetos u eventos a un último nivel de carácter más hermenéutico que se constituye por valores, creencias, concepciones y lógicas subyacentes elementos que no fueron explicitados y constituyen la base de la cultura institucional, (las culturas y sub-culturas, las diferentes visiones, los supuestos de base de la organización, las lógicas diferentes que sustentan los modelos de gestión).

A continuación se presenta una imagen representativa del dispositivo donde se muestra que lo visible en la organización es solo una parte de la realidad escolar siendo importante para avanzar en la madurez organizacional conocer y intentar revertir lo subyacente. El procedimiento para la sistematización de los datos consistió en la triangulación de los insumos obtenidos de las técnicas aplicadas.

### IMAGEN N°3-Técnica del Iceberg



Fuente: [www.google.com.uy/](http://www.google.com.uy/)

### 6.9-La matriz FODA como dispositivo de análisis

Otro instrumento de análisis que se utilizó fue la matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas). El binomio Fortalezas y Debilidades hace referencia al diagnóstico interno; permitiendo una visión integral de la institución en tanto el binomio Oportunidades y Amenazas refiere al diagnóstico en relación con lo externo. Consecuentemente este instrumento permite tener una visión de carácter diagnóstico amplio de la institución incorporando factores internos y externos.

En esta ocasión se trabajó a nivel del conocimiento interno donde se englobaron bajo la denominación *Fortalezas* aquellos aspectos positivos, potenciales, para el desarrollo institucional, que posteriormente fueron considerados como puntos de apoyo para el diseño del plan de mejora. En tanto las *Debilidades* fueron los aspectos que pueden considerarse problemáticos, cuya identificación resultó significativa al momento de ahondar en la comprensión del problema y de constituir las metas que debieron orientar el proyecto de mejora. Cabe señalar que a nivel de la comprensión de la situación de la institución en relación con el medio en que se inscribe bajo la consideración de Oportunidades y Amenazas no fueron registradas en esta oportunidad no por considerarlas de escasa relevancia, sino simplemente por una cuestión de falta de espacio en la diagramación del trabajo. Igualmente estas posibles derivaciones estuvieron implícitas en los lineamientos del Plan de Mejora.

## 6.10-Acuerdos con la institución

A través de dos reuniones se establecieron los acuerdos con el centro. En la primera se hizo entrega de un Informe de Avance conteniendo el diagnóstico realizado. Asimismo se concretó una reunión con todo el colectivo docente, a tales efectos se presentó un resumen a través de diapositivas que fue analizado por todos los presentes y se habilitó un debate posibilitando recoger la opinión de los implicados sobre la investigación. Este encuentro con todo el colectivo docente previamente anunciado por la Directora se consideró relevante como cierre del proceso de investigación a los efectos de la validación de los hallazgos. Al respecto Erazo,(2011) citando a Cádiz, y a Castillo y Vásquez,(2009), plantea que la credibilidad:

*“Se logra cuando los sujetos informantes otorgan reconocimiento a las deducciones que los investigadores han hecho de sus aportes. Por lo tanto, para que un estudio sea creíble en ese sentido, quienes participan en la aportación de datos deben ser consultados una vez que las conclusiones han sido elaboradas, y si los informantes validan dicho resultado, sólo entonces puede calificarse como creíble un proceso investigativo”* (Erazo, 2011, 89).

En la segunda reunión con los actores institucionales surgieron algunos acuerdos vinculados a la comprensión de la situación y las líneas a jerarquizar en el Plan de Mejora. En primer término se entendió como prioritario lograr una política educativa escolar compartida que dote de coherencia a la institución y genere aprendizaje individual y organizacional. Se planteó mantener reuniones con actores puntuales que serían seleccionados en el primer encuentro para elaborar el Plan de Mejora y comenzar su implementación a partir de febrero 2015.

El PMO se extendió entre setiembre y diciembre del mismo año, implicando un trabajo conjunto con el centro educativo. En función de lo expresado se buscó en primera instancia conformar un equipo de trabajo para llevar adelante el plan, lo que en este marco se denominó *equipo impulsor del plan*. En reuniones previamente marcadas se establecieron acuerdos, todos registrados en Actas (Véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional, p.260,262,264,265), y estructurados de tal manera que implicó formular

objetivos de carácter prioritario, así como establecer cursos de acción para alcanzarlos, comprendió un proceso tentativo en el que se presentaron varias fases en forma circular, y una vez que se llegó a una se volvió a comenzar, con la retroalimentación de lo acontecido y el enriquecimiento de las experiencias adquiridas.

El Plan, presentado en el Anexo II, p.241, fue elaborado por un equipo impulsor integrado por el asesor, La Directora, La Maestra de apoyo a Ceibal y una Maestra de Aula. Todas estas instancias fueron registradas en Actas (Véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional, p, 260, 262, 264, 265). Asimismo a los efectos de una mejor organización y de optimización de los tiempos se estableció un cronograma de trabajo entre septiembre y diciembre que se detalla a continuación:

**CUADRO N°21.Cronograma Plan de mejora**

ACTIVIDADES	INICIO	FINALIZA CIÓN	INTEGRANTES
1° reunión	3 de octubre de 2014.		Maestra Directora, Maestra Adscripta a Dirección, el Asesor
2° reunión	9 de octubre de 2014.		Maestra Directora, Maestra de Aula, Maestra MAC, el Asesor.
3° reunión	22 de octubre de 2014		Maestra Directora, Maestra de Aula, Maestra MAC, el Asesor.
4° reunión	3 de noviembre de 2014		Maestra Directora, Maestra de Aula, Maestra MAC, el asesor.
Diseño del plan	3 de octubre de 2014.	20 de noviembre de 2014	El Asesor
Entrega del plan a la institución	10 de diciembre de 2014		El Asesor y la Directora
Socialización del plan	17 de diciembre de 2014		Colectivo docente

**Fuente: elaboración propia**

Durante los distintos encuentros se pudo percibir que:

- El equipo impulsor se involucró positivamente y participó activamente en la definición de los objetivos sin perder de vista la misión de la escuela.
- Se manifestó interés por conocer detalles y supuestos teóricos sobre la técnica del Iceberg, por lo cual se le proporcionó bibliografía pertinente.
- La Directora en todo momento se mantuvo abierta al debate, cuestionamiento y lineamientos presentados tanto por el equipo impulsor como el asesor logrando acuerdos que se transcribieron en el plan.

- El trabajo se enmarcó en un modelo de diálogo colaboración y responsabilidad.
- Se jerarquizó la negociación y transacción como estrategias de trabajo, estableciendo un modelo relacional con tendencia a la simetría en las relaciones.
- El modelo de trabajo facilitó la motivación e involucramiento de los actores institucionales, que en definitiva son quienes tendrán la responsabilidad de la llevar adelante y evaluar los resultados del PMO.
- En todo momento primó el respeto y la ética profesional.

En el desarrollo se utilizó una herramienta específica, la Planilla Integradora, para organizar e interrelacionar los aspectos antes mencionados (Véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional, p. 253). La misma implicó: 1-definir objetivos (general y específicos), metas y actividades, 2-calendarizar las actividades definiendo los responsables y los recursos necesarios, 3-definir los dispositivos de seguimiento, 4-definir el sistema de información, 5-proyectar el presupuesto, 6-dar cuenta de los supuestos de realización que vehiculizan el PMO.

La definición de los objetivos implicó establecer resultados en dos niveles: como *resultado final* y como *resultados intermedios*. Se trató de anticipar escenarios futuros, esperables a partir de la intervención. El objetivo general, los objetivos específicos y las metas, debieron estar en concordancia implicando distintos niveles de especificidad. Estas últimas debieron formularse de tal manera que permitan generar evidencia en torno a la concreción del PMO, en tanto oficiaron a modo de indicadores para pautar el cumplimiento de los objetivos, siendo expresadas en términos cuantitativos.

Un aspecto sustantivo del diseño lo conformó la selección de las actividades proyectadas. Teniendo en cuenta que en las mismas se debía articular pertinencia y coherencia en relación con los objetivos, para que se proyecten en el sentido definido.

Otra cuestión que se consideró fue la previsión de los recursos. Se trató primero de planificar las acciones a partir de los recursos existentes, o determinar los recursos que se necesitarían, en acuerdo con la institución y ésta ya vislumbrando acciones que posibiliten la obtención de los mismos.

La consideración de este conjunto de aspectos supuso procedimientos que permitieron recoger la operacionalización de las actividades. Señalamos dos: un cronograma de

actividades, y el estudio presupuestal. El cronograma se recogió a través de un diagrama de Gantt (Véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional, p. 252). El presupuesto supuso el estudio de los gastos vinculados a los recursos que deben ser adquiridos, gastos de inversión y gastos de operacionalización (Véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional, p. 258).

### **6.11- Dispositivos de seguimiento del Plan de Mejora**

Otros dos aspectos vinculados a las condiciones para el desarrollo del PMO lo constituyeron los supuestos de realización y los dispositivos de seguimiento. El primero implicó determinar aquellos aspectos sin los cuales el Plan de Mejora no tiene viabilidad. Los dispositivos de seguimiento implicaron el diseño de formas de monitoreo, con la finalidad de evaluar su proceso de realización y posibilitar los ajustes necesarios durante el mismo. En este caso los dispositivos propuestos para el seguimiento fueron:

- *Planilla de seguimiento*, donde se registrarán cada una de las actividades propuestas con su meta, fecha posible de realización y responsable correspondiente y si fuera necesario o pertinente realizar observaciones (Véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional, p.266).
- *Matriz de valoración a través de rúbricas*, este dispositivo completado por todos los docentes es considerado neurálgico para tener una visión clara del grado de involucramiento y los avances en el desarrollo profesional del colectivo (Véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional, p.270).
- *Encuesta* tiene como objeto medir el grado de satisfacción del colectivo con el plan. La pauta refirió a 1-conocimiento del plan, 2-aspectos del mismo que están siendo trabajados por cada docente, 3-beneficios y/u obstáculos de su desarrollo, dentro de la actividad escolar, 4-cambios en los niños a partir de su desarrollo 5-conductas docentes frente a los lineamientos, 6-incidencia del plan en el mejoramiento de la planificación y de las prácticas (Véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional, p.277-277).

-

- *Buzón de sugerencias.* Se busca recoger comentarios y sugerencias de los actores involucrados sobre el desarrollo y cumplimiento de cada uno de los objetivos planteados. Los insumos darían lugar y sustento a la incorporación de nuevas acciones enriqueciendo el proceso de retroalimentación del plan (Véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional, p. 278).

En todo el proceso el rol del investigador fue de asesoramiento proactivo en cuanto a la determinación de los objetivos y lineamientos de acción para lograr la mejora en el centro, contando con la anuencia del equipo impulsor En la voz de Gairín, (2007):

*“La actuación del asesor debe partir de un análisis de la realidad, tratando de delimitar las fuerzas a favor o en contra del cambio pretendido que, de manera explícita o implícita, existen. La realización de un diagnóstico sobre la situación se impone en este contexto, pudiendo acudir a instrumentos más o menos estandarizadas, propios o ajenos, que nos permitan un mapa situacional lo más aproximado posible a la realidad existente”*(Gairin, 2007, 45).

### **En suma**

La investigación diagnóstica que se realizó se enmarcó en el paradigma constructivo/interpretativo, y desde una opción metodológica cualitativa. Se trató de un estudio de caso. Su finalidad se vinculó con el diseño de un plan de mejora organizacional inscripto en una lógica de planificación estratégica. El proceso de asesoramiento se realizó desde un modelo de colaboración. El PIO se realizó en cuatro fases, desde la identificación y comprensión de la demanda hasta los acuerdos con el centro docente que permitieron diseñar las líneas iniciales del PMO. Para ello se implementó un diseño cualitativo que permitiera conocer y comprender la problemática recuperando la voz, las apreciaciones y puntos de vistas de los actores. Las técnicas aplicadas durante el desarrollo del PIO fueron: a) entrevistas exploratorias a actores clave, b) entrevistas semiestructuradas a los 9 maestros de aula de la escuela, c) encuesta con escala de apreciación aplicada a la totalidad del colectivo docente (16), d) análisis de documentos, y e) observación no participante. Las herramientas utilizadas en el PIO, para el procesamiento de datos y para el análisis de la evidencia, fueron: Matriz de Análisis, Modelo de Análisis, Técnica del Iceberg, y Matriz FODA. El PMO supuso el uso de una Planilla Integradora que permitió estructurar objetivos, metas, actividades, supuestos de realización así como dispositivos de seguimiento.

## CUARTA SECCIÓN: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

### Trayecto realizado

En esta sección se presentan los principales resultados y conclusiones encontradas durante las distintas etapas del proceso de Investigación Organizacional (PIO) y se abordan las grandes líneas diseñadas en el Plan de Mejora Organizacional (PMO) en tanto documento de cierre de la intervención en la institución y proyecto de transformación con miras a trabajar el problema investigado (los textos completos se incluyen en Anexo I, p. 151 y Anexo II, p. 241 respectivamente). Asimismo se establecen vinculaciones con los elementos teóricos generales y contextuales que orientaron el trabajo en su conjunto y que fundamentan las acciones previstas en el plan. A través del siguiente cuadro se presenta a grandes rasgos una red como guía orientadora sobre el recorrido que se pretende realizar.

Cuadro N° 22. Recorrido del PIO y PMO



Fuente: elaboración propia

## CAPÍTULO VII: COMPLEJIDAD DEL PROBLEMA

### 7.1-Evidencias recogidas de las entrevistas exploratorias

En la fase exploratoria los actores institucionales entrevistados manifestaron múltiples y diversas situaciones, sin una evidente prioridad entre ellas no dejándose entrever un problema único y claro sino una dinámica institucional con un entramado cuyos componentes están íntimamente relacionados. Entre las cuestiones que emergieron desde los discursos se registraron principalmente percepciones sobre diferentes aspectos relacionados al trabajo en la institución, se hizo referencia a la indiferencia de algunos docentes frente a orientaciones y observaciones de la dirección, al respecto una entrevistada manifestaba como desafío “...*el compromiso que cada docente pueda asumir la problemática, el involucramiento que tengan, las ganas que pongan*” (EED1:6), también se registró alguna alusión a situaciones de resistencia ante la autoridad, al respecto una entrevistada denunciaba “*se resisten incluso a cumplir con los compromisos que involucra la carrera (...) nosotros sabemos (...) que no puede optar*” (EED1:2). Otro aspecto emergente fue el conflicto latente con algunos actores, la Directora refería a la situación en éstos términos “*tratamos de fortalecer la convivencia (...) son muchas horas (...) aprender a eliminar digamos las dificultades (...) a luchar juntas, a fortalecernos y unirnos como equipo...*” (EED1:1). Asimismo se señalaban situaciones de incumplimiento de obligaciones laborales, “*equipo docente que se está fortaleciendo como equipo con muy poco tiempo de trabajo conjunto (...) poco tiempo para viabilizar todos los acuerdos que en realidad son necesarios...*” (EED1:3), y preocupación por la falta sistemática de planificación didáctica, al respecto se señalaba que “*...lo que he visto en algunos casos, es que el maestro no planifica...*” (EED2:10). Por un lado se registraba un discurso de atención pedagógica a la diversidad y por el otro prácticas pedagógicas homogéneas, por lo que se advirtió una cierta falta de cohesión en el colectivo. También se denunció la falta de actualización del conocimiento, “*...noto como que la lectura bibliográfica es algo que al maestro le cuesta...*”(EED1:7); finalmente se consideró que existe una “*...diversidad de realidades docentes: motivacional, de profesionalización, compromiso y familiar (Véase Anexo I Matriz de Análisis, p. 188).*”

A partir de estas evidencias, múltiples, variadas y en ocasiones yuxtapuestas se llegó a una construcción surgiendo la demanda que se formula en términos de: Diversidad de compromisos con la tarea docente y dificultad para establecer acuerdos sobre la tarea escolar. Del análisis surgió que, aún en su variedad, la dimensión más comprometida es la Organizacional pero que las temáticas señaladas aparecen imbricadas con la dimensión Pedagógico-Didáctica, En consecuencia el Modelo de Análisis generado abarcó las dos dimensiones y señaló la necesidad de un abordaje sistémico que permitió articular todos los componentes del ámbito institucional (factores, dimensiones, temáticas, actores).

En síntesis las conclusiones construidas a partir de la evidencia generada en la fase exploratoria, permitieron arribar a resultados tales como delimitar y formular el problema, identificar las dimensiones institucionales prioritariamente implicadas en el mismo, y formular supuestos sobre posibles factores causales. Este conjunto de decisiones se estructuró en el Modelo de Análisis que a continuación se presenta ya, que oficia a modo de síntesis de los hallazgos de esta fase.

**CUADRO N° 23. Modelo de Análisis**



Fuente: elaboración propia en base a las evidencias recogidas

Otro hallazgo importante fue que el nivel directivo constituía un equipo sólido y con una concepción compartida tanto en los aspectos pedagógicos como en los de gestión del centro. El equipo estaba vinculado a la historia de la escuela y una integrante había actuado en diferentes roles (como docente, y actualmente como Maestra Adscripta a Secretaría).

En la consideración de las entrevistas y luego del análisis según las dimensiones institucionales señaladas anteriormente, se establecieron temas cardinales como ser: la escuela y su organización, clima escolar y la cuestión docente que marcaron centros conceptuales que interesó desarrollar y que posibilitaron ir profundizando en la comprensión del problema en la siguiente fase del diagnóstico. Estas temáticas se atendieron en la conformación del Marco Teórico y permitieron orientar el proceso de elaboración del Plan de Mejora.

## **7.2- Evidencias que llevaron a comprender el problema**

Atendiendo a los hallazgos identificados en el Modelo de Análisis, la segunda fase del estudio diagnóstico se orientó a profundizar en la comprensión de la problemática demandada mediante una segunda colecta de datos aplicando nuevas técnicas e incorporándose nuevos actores. Retomando el Marco Aplicativo, para ahondar en la comprensión de la realidad se utilizaron en esta fase como técnicas entrevistas semiestructuradas, encuestas autoadministradas, análisis de documentos y observación no participante. A su vez se aplicó la Técnica del Iceberg como dispositivo de análisis y posteriormente la Matriz FODA para concluir la aproximación diagnóstica. Resulta oportuno recoger, a modo de síntesis orientadora de la lectura, los emergentes de las técnicas aplicada (Véase Anexo I Informe de Avance p. 198, 215, 226, 240).

## **7.3- Síntesis de evidencias a nivel de las entrevistas semiestructuradas**

De los datos recabados en las entrevistas a los 9 maestros respecto a los significados atribuidos a la tarea escolar, al modelo de ETC, a las particularidades de la propia

escuela y al trabajo en la misma, las voces de los maestros hablaron de una realidad que cuestiona las representaciones tradicionales sobre la tarea docente (Véase Anexo I, Informe de Avance, p. 198-210). Referido al modelo de ETC, el escenario que se vive es complejo con un modelo de escuela que si bien tiene la misión socio-pedagógica de incluir metas, finalidades y propósitos recreados en atención a las demandas de la sociedad, al respecto se escucharon distintas manifestaciones sobre las múltiples lógicas presentes:

#### **Entre el tiempo pedagógico y tiempo real**

*“...mayor tiempo (...) pedagógico...” (ESEDA1:2), “...estoy las siete horas y media al lado de ellos, (...) o sea es todo el día...” (ESEDA2:5), “...hay que buscar actividades (...) para tener a un niño (...) siete horas y medias en la escuela...” (ESEDA2:6).*

#### **Entre la equiparación de oportunidades y el asistencialismo**

*“...la alimentación (...) la escuela se ocupa...” (ESEDA1:2), “...dejan a los hijos en la escuela y está... acá comen (...). y el maestro tiene que cuidarlos...” (ESEDA1:2), “...son mas referente como una persona afectiva...” (ESEDA3:10), “...el material humano con el que se trabaja es lo que frena el modelo (...) .aunque el modelo fue pensado para eso”.(ESEDA5:19), “...el acta 90 es una cosa pero si llegamos acá a la escuela es totalmente diferente...” (ESEDA9:34),*

#### **Entre propuesta curricular programática y su implementación**

*“...llenaron la escuela con gente que nunca había trabajado en ETC (...) eso es una gran debilidad de las políticas... me parece... y una gran injusticia” (ESEDA6:23), “...el niño está siempre saliendo de la clase (...) el maestro a veces se pierde...” (ESEDA8:30), “...los talleres pero bueno a veces no resulta” (ESEDA9:34), “... querés coordinar con algún tallerista alguna de tus actividades y nunca se puede (...) queda medio divorciado.” (ESEDA9:34).*

#### **Entre la planificación por proyectos de áreas y la planificación en solitario**

*“...planificación (...) sola (...) poco tiempo acá, aparte tampoco tengo compañera...” (ESEDA1:3), “Como debilidad no tengo una paralela para planificar en la escuela, eso fue otra cosa que extrañé cuando me vine para esta escuela (...) eso me queda en solitario” (ESEDA4:15), “...tratamos de hacer una dupla pedagógica...” (ESEDA9:35), “Planificar sola lo encuentro muchas veces como una debilidad...” (ESEDA9:35).*

#### **Espacio de coordinación o Reunión del colectivo docente**

*“...el centro tiene autonomía... para adecuar los formatos...” (ESEDA5:19), “...los espacios de coordinación, son muy valiosos...” (ESEDA5:19). “Tenemos también la hora de coordinación...” (ESEDA4:16), “...las coordinaciones que nos permiten reunirnos una vez por semana que nos permite plantearnos temas de escuelas...” (ESEDA9:34), “... tengo la posibilidad de llevar mis dudas al día de la coordinación...” (ESEDA9:35).*

#### **Las oportunidades de desarrollo profesional que ofrece la modalidad de ETC**

*“... la mayor fortaleza que tenemos en ETC son los cursos que tiene...” (ESEDA9:33), “...los cursos que hacemos en base a proyectos, eso me parece fantástico...” (ESEDA6:22).*

Del recuadro es claro que 5 de los 9 entrevistados creen que el modelo de ETC es asistencialista. Que si bien el tiempo pedagógico es mayor que en una escuela común eso se traduce en un mayor tiempo de permanencia en la escuela lo que trae aparejado nuevos desafíos de convivencia, de planificación y de organización de la vida familiar del docente. También surgió que la propuesta curricular plantea un trabajo pedagógico rico en posibilidades y tiempos, pero en la implementación práctica se traduce en nuevas problemáticas: horarios que deben adaptarse a tiempos de los docentes talleristas o niños que entran y salen de clase. Subyace en algunos docentes la necesidad de desarrollo y mejora profesional; así surgieron voces:

*“...nosotros estamos pensando con la cabeza del siglo pasado...” (ESEDA5:19), “...para qué todos los cursos si no los tienen en cuenta...” (ESEDA6:23), “...antes tenía más tiempo para eso... para presentar bien en el papel ante quien estaba trabajando (...) para que ellas quedaran satisfechas con aquello...” (ESEDA8:31), “...me gustaba hacer eso de la planificación” (ESEDA8:31).*

Esto evidenció la realidad de cada uno, se observó que ante las demandas de un tipo de atención pedagógica que cuestiona las rutinas establecidas en la organización también se presentan dificultades porque las exigencias que se les plantean como docentes no siempre están acordes a su formación como maestros de Educación Común. Nuevamente se evidenciaron situaciones de carencia u omisiones profesionales por falta de tiempo; también se escucharon reclamos por no considerar en todos los casos el desarrollo profesional.

Sobre la profesión, la vocación, la motivación y el compromiso con la tarea escolar; se destaca que solo una persona señaló la elección de la carrera docente por vocación, el resto formuló que fue una opción de estudio posible con una buena salida laboral, incluso alguno de los consultados no saben si al momento esta opción les gusta. No obstante varios son los casos que señalaron que se comprometieron con la tarea que eligieron. En este sentido muchos refirieron a la opción de ETC como una oportunidad de mejor salario. El siguiente cuadro recoge las voces de los maestros respecto a su motivación y compromiso con la tarea escolar

*“...siempre quise hacer Magisterio...” (ESEDA3:9), “...me gusta ser maestra...” (ESEDA6:21), “...todos los que estamos en Tiempo Completo es por la remuneración...” (ESEDA6:22), “...mi propósito eran estudios universitarios...” (ESEDA7:25), “...me comprometí con lo que opté...” (ESEDA7:25), “...mi periplo dentro de la carrera era buscar donde me pagaran más...” (ESEDA7:25), “...fue una segunda opción...” (ESEDA8:29), “...no podía quedarme sin nada...” (ESEDA8:29), “...acá estoy... en una escuela... es de lo que trabajo...” (ESEDA8:29), “La carrera en sí me ha dado alguna que otra alegría...”(ESEDA8:29), “yo sabía que tenía que estudiar, (...) era lo que había y por las dificultades económicas que las tenía...”(ESEDA9:33),“... a mí me sirve por lo económico mayormente, a pesar de lo pesado de la extensión horaria pero tengo que juntar mi sueldo con el de otro docente y debe dar para todo el mes” (ESEDA9:33).*

Asimismo los maestros expresaron actitudes y emociones entre las que destacan sentimientos de agobio o desgaste. También salió a la luz a través de las distintas expresiones un malestar docente latente. Se percibió a un docente estresado y desvalorizado por la sociedad, incluso por el propio sistema, con una identidad desdibujada sintiendo en ocasiones que no es un profesional que enseña sino depositario de niños que él sí cuida, pero a él nadie lo contiene o cuida. Se sumó en esta línea el reclamo de la poca retribución económica. El siguiente recuadro recoge algunos de las expresiones de los maestros:

#### **Voces de los maestros emociones, actitudes y sentimientos**

*“...la escuela la considero solo un trabajo que tengo que hacer...” (ESEDA1:1), “...miseria del sueldo”. (ESEDA1:1), “...el docente vive como en caos...” (ESEDA1:2).*

*“...a veces me veo muy sola...” (ESEDA2:6), “...yo a veces me siento como agobiada... como que siento que... yo vivo en la escuela...” (ESEDA2:6), “...piensan que nosotros tenemos obligación, porque nos pagan para eso”. (ESEDA3:10), “...el desgaste del docente (...), pero no puedo elegir.” (ESEDA4:13), “...tendríamos que tener apoyo psicológico...” (ESEDA4:14), “...en este momento viste que el docente ante la sociedad está tan disminuido...” (ESEDA4:14), “...luchar y pedir que nos aumenten un poco el sueldo (...) genera esa falta de respeto y de consideración hacia el docente y su trabajo...” (ESEDA4:14), “...sobrevivir, es lo que nos pasa a muchos de acá (...) vamos tirando hasta que no podamos más” (ESEDA5:18), “...me está costando bastante este año. No llega a ser un malestar... ahora no (...) pero al comienzo del año si...” (ESEDA6:21), “... ¿qué estoy haciendo acá? Me quiero ir! (ESEDA6:21), “...al principio me desequilibró un poco...” (ESEDA6:21), “... son problemas sociales que no están a nuestro alcance... porque no somos... (...) somos Maestras...” (ESEDA7:27).*

Respecto a la vida personal del docente y su trabajo; es recurrente la queja por la escasez de tiempo, también se visualizaron dificultades para compaginar la profesión con la vida personal, al respecto se recogieron vivencias:

*“...maestra (...) saca licencia... ” (ESEDA1:1),“...llegamos a nuestra casa (...) no nos da el tiempo de hacer nada (...) el otro día ya “caemos” acá de nuevo.”(ESEDA2:7), “...ya sé que cuando llegue a casa no me va a dar el tiempo (...) buscando material...” (ESEDA2:7), “...siempre quedan cosas...” (ESEDA2:7), “...tanta carga horaria...” (ESEDA3:11), “...yo no sé qué es estudiar sin hijos, sin estrés... sin complicaciones...” (ESEDA5:18), “... no llevarme nada a mi casa porque ya que estoy todo el día acá...es el colmo que todavía arrastre trabajo para mi casa...mi hijo me reclama...” (ESEDA6:24),“...cursos (...) no me anoté porque no puedo... aunque te paguen el pasaje vos igual gastas...” (ESEDA9:34).*

Las expresiones anteriores mostraron un docente que tiene dificultades en su vida personal y que la amplia carga horaria laboral lo obliga a optar por dejar cosas por el camino o sacar licencia.

Surgió el reconocimiento y el aporte del director como gestor clave de la organización; que contiene, acompaña, y busca soluciones como líder pedagógico que enseña y se ocupa de los docentes, que gestiona haciendo, al respecto se escucharon voces que expresaron:

*“...grupo de Dirección muy responsable muy dedicado...” (ESEDA1:2). “...la directora que me apoyó mucho...” (ESEDA2:8). “...tenemos todo lo que tanto tiempo quisimos tener...” (ESEDA5:19). “...está siempre dispuesta a que mejoremos en ese sentido...”. (ESEDA8:31).*

#### **7.4- Síntesis de evidencias a nivel de las encuestas**

De los datos proporcionados por los 16 formularios de encuesta recogidos en su totalidad se pudieron identificar cuestiones de significatividad que ayudaron a dar profundidad al caso, que se resumen a continuación (véase Anexo I Informe de Avance p. 215 a 222).

- Respecto al perfil personal se identifica que la mitad de los docentes tiene más de 41 años y que el 56% de los que encuestados (9 en 16) son jefes de hogares, y que el 81% (13 en 16) tiene personas a su cargo, a esto se suma que la mayoría cuenta con este salario como principal ingreso del núcleo familiar.

- Respecto al perfil docente los datos promediales señalan que la antigüedad es de 19 años, que el tiempo de permanencia en ETC no alcanza a los 4 años y en la escuela es de 4 años y meses.
- Respecto a las percepciones de los docentes sobre su satisfacción con la escuela se observa que la mayoría manifiesta sentirse a gusto y expresa agrado, a pesar de ello a la hora de preguntarles por su deseo de permanecer en la escuela, se observa que la mitad de los encuestados expresan que en algún momento se cambiaría de escuela.
- Respecto al trabajo docente el 87% (14 de 16) piensa que la labor cotidiana de la ETC es estresante: 9 señalan que es estresante y demandante y 5 un poco estresante, mientras que los 2 restantes (13%) no se estresan con la labor diaria. En referencia a cuan rutinaria son las tareas diarias en la escuela de los 16 encuestados el 38% declara que depende del día, un 25% dice que son ligeramente rutinarias, y el mismo porcentaje manifiesta que todos los días son diferentes, solo un 12% exterioriza que hace más o menos lo mismo que años anteriores. Considerando la organización y previsión de las actividades los que planifican son el 62% (10 en 16). No obstante 6 personas que representan el 38% manifiestan algún tipo de inconveniente con la planificación. Si se toma en cuenta que dos de las personas que responden son personal de gestión, el porcentaje de personas que manifiestan algún inconveniente con la planificación es elevado.
- Respecto al desarrollo y mejoramiento profesional de los 16 docentes consultados, 9 de ellos (56%) expresa no haber realizado cursos de actualización o perfeccionamiento desde que está en la escuela por diferentes razones, entre ellas, falta de tiempo, situación económica, pero uno de los motivos más mencionado es por organización familiar.

De la valoración realizada por los 16 docentes sobre la posición que ocupa la escuela en determinados aspectos que tienen que ver con el clima escolar (véase Anexo I Informe de Avance p, 223-224), se interpreta que los encuestados perciben estar en una escuela que cuenta con todas las instalaciones acordes a las necesidades del modelo de ETC, valoran el contar con un director que cumple efectivamente con su rol de orientador y líder pedagógico, y que como principal dispositivo para gestionar el centro utiliza la

Reunión Semanal de Colectivo Docente. Este instrumento es considerado un espacio de socialización de temas inherentes al quehacer educativo en todas las dimensiones propuestas por Frigerio, et. al., (1999). Pero que a pesar de ello, los acuerdos emanados de estos espacios dan cuenta que en la realidad institucional no se cumplen como deberían o todavía están en proceso de construcción. También persisten carencias en cuanto al logro del apoyo de la familia a la escuela y al maestro, existen dificultades en cuanto a la asiduidad y puntualidad del personal y se evidencia tensión en el clima organizacional. Cabe destacar que los aspectos que concitaron los puntajes más bajos en la escala de apreciación fueron el compromiso docente, la participación en la toma de decisiones, el trabajo en equipos y el apoyo entre docentes. Es decir éstos son los aspectos de la vida escolar que los docentes valoraron más negativamente. Esta valoración resulta relevante pues el compromiso refiere al involucramiento con la tarea, la participación en la toma de decisiones a la forma de gestionar la escuela, el trabajo en equipo y el apoyo entre docentes a la cultura de trabajo, la colegialidad. Todos aspectos que se vinculan al clima escolar.

#### **7.5- Síntesis de evidencias a nivel de análisis de documentos**

También el análisis documental aportó insumos al estudio de caso; se interpretaron datos a partir de la lectura de 17 Actas de Reuniones de Colectivo Docente y 9 Formularios de Visita de Dirección.

Del análisis de las Actas de Reunión de Colectivo Docente fechadas entre marzo y julio de 2014, se infirieron datos de interés (Véase Anexo I, Informe de Avance, p. 226 -231).

- La Reunión del Colectivo Docente pudo verse como un instrumento o dispositivo de gestión escolar, *“Identificar fortalezas y debilidades de la escuela (Acta N° 7), “Promover avances en el eje administrativo” (Acta N°.9), “Evaluar las reuniones de colectivo a fin de replanificar” (Acta N°.10).*
- Los temas tratados eran multidimensionales, debidamente planificados y con objetivos específicos *Socializar actividades socio-comunitarias con impacto general”. (Acta N°.7), “Promoción de una evaluación efectiva y eficiente”. (Acta N°.8), “Reflexionar sobre las características de una escuela donde todos aprenden”. (Acta N°.8).*

- Era reiterada la solicitud de espacios para coordinar, se lee la necesidad del docente de apoyo para planificar, *“Buscar espacios de creación de conocimiento”* (Acta N°.2), *“Implementar un espacio de reunión en el colectivo para planificar actividades escolares”* (Acta N°.10), *“Dedicar una coordinación mensual para planificar unidades o acciones de PEC. (Acta N°.10).*
- Con referencia a los acuerdos institucionales que emanaban, se infiere que no siempre se llegaba a consensos o no siempre se respetaban los acuerdos como tal, *“Se reitera necesidad de unificar criterios para corrección de cuadernos”.* (Acta N° 2). *“Acordar un enfoque colectivo sobre la repetición”.* (Acta N° 5), *Hay disparidad de opiniones respecto a cómo trabajar en ciencias”* (Acta N° 7), *“No se llega a un acuerdo con los indicadores propuestos para todas las áreas en la evaluación”*(Acta N° 8).
- Que la participación a pesar de ser obligatoria no era total, se constata en las 17 actas analizadas que en ninguna hay asistencia completa, hay días en los cuales no asistía ningún tallerista o que no asistían casi maestros, *“No está presente ningún tallerista, concurre la suplente de 2º año”.* (Acta N° 6), *“Faltan dos talleristas hay una maestra suplente”* (Acta N° 8), *“Faltan 6 docentes”* (Acta N° 9).
- En cuanto a la intervención docente, había escuetos registros de socialización de experiencias, incluso aportes para la enseñanza de contenidos, otros registros dieron cuenta de la participación de los talleristas, *“Trabaja la maestra MAC”* (Acta N° 4), *“Trabaja la maestra de 1º año en escritura”* (Acta N° 11), *“Estimular la participación en la Red Global”* (Acta N°15).

A partir de los registros en el Formulario de Visita de Dirección (de los 9 que fueron relevados también se infirieron datos significativos (Véase Anexo I, Informe de Avance, p. 232 - 238).

- La directora era un actor cotidiano en las clases, que realizaba visitas para ver el estado de situación de los distintos grupos y la realidad de sus actores. *“Analizar situaciones que demandan mayor atención”* (VDD3), *“Mayor intervención para superar inadecuaciones”* (VDD4), *“Trabajar en pareja con la practicante”* (VDD6).

- Desde su rol de líder pedagógico con un profundo conocimiento de la diversidad docente enseñaba y orientaba, estimulaba fortalezas y ayudaba a superar las dificultades. *“Orientar a la docente en su primer año como maestra adscriptora”* (VDD1), *“Aportes para una planificación acorde al modelo de ETC”* (VDD6).
- Actuaba como profesional ético, realizaba visitas de orientación desde donde hacía sugerencias orales y escritas, pero pasado un tiempo prudencial supervisaba exigiendo resultados. *“Continúa la problemática de no contar con registros escritos que posibiliten ver los avances, la frecuencia y la secuencia de los contenidos trabajados.”* (VDD9).
- La formación de los docentes en algunos casos resultaba deficitaria frente a los desafíos de la educación actual y en especial frente a los múltiples del modelo de ETC y de la organización escolar. *Intercambio sobre conceptos de lectura”* (VDD3), *“Identificar contenidos del programa y seleccionar la metodología adecuada”* (VDD6).
- Con respecto a la planificación se encontraron evidencias reiteradas sobre carencias, irregularidades o falta de planificación áulica *“Mejorar los registros escritos”* (VDD1), *“Tener en cuenta el nivel para elaborar planificaciones cortas y evaluables”* (VDD6), *“Se recuerda la importancia de la planificación para lograr aprendizajes de calidad* (VDD9).
- Algunos docentes mostraban dificultad o indiferencia en el momento de incluir en la planificación áulica los acuerdos realizados a nivel de colectivo, tampoco todos consideraban las observaciones y sugerencias dadas en las visitas de orientación y se registraban casos de aparente apatía a la supervisión *“Recordar elementos a tener en cuenta en la planificación diaria”, “Organizar la planificación periódica en unidades”* (VDD6), *“Compartir una planilla que facilite el registro de actividades diarias”* (VDD9), *“Realizar seguimiento Proyecto de Centro”* (VDD11).

## **7.6- Síntesis de evidencias a nivel de la observación no participante**

De la observación no participante realizada a una Reunión del Colectivo Docente surgen cuestiones que se interpretaron como recurrentes, de los 16 docentes estuvieron presentes 11 y 2 de ellos eran maestros a la orden.

La directora es quien dirigió la reunión, hubo un orden del día leído por un maestro con temas surgidos en la semana conocidos por todos. Las intervenciones voluntarias fueron limitadas y se intuyó una actitud de indiferencia y/o timidez hacia los planteamientos aunque se mantuvo una cordialidad formal. La directora convocó en todo momento a participar, una docente fue la que aportó en todos los temas. Se percibe que puede haber tensiones latentes y explícitas (Véase Anexo I, Informe de Avance, p. 240).

Debe puntualizarse que estos hallazgos, a partir de los cuales se procuró ampliar y profundizar la comprensión del problema, se integraron con los de la primera fase de identificación del mismo por lo tanto se operó con un criterio inclusivo y de continuidad.

## **7.7-Lógicas institucionales**

Por lo dicho se está en condiciones de detectar las necesidades de esta ETC que requieren mayor atención. La Técnica del Iceberg, presentada en el Marco Aplicativo (Capítulo VI, p.106-107), implicó determinar estas necesidades en tres niveles institucionales catalogados como: lo visible, las prioridades, y lo subyacente.

**CUADRO N°24. Técnica del Iceberg**

<b>LO VISIBLE</b>	<b>LAS PRIORIDADES</b>	<b>LO SUBYACENTE</b>
<b>DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Institución rica en recursos humanos, bibliográficos y tecnológicos.</li> <li>-Infraestructura nueva, amplia y acondicionada a las necesidades del modelo pedagógico de ETC.</li> <li>-Equipo de dirección con antigüedad en la escuela.</li> <li>-Horario de ETC.</li> <li>-Movilidad docente</li> <li>-Reuniones semanales luego del horario escolar.</li> <li>-Asistencia parcial a las reuniones de colectivo.</li> <li>-Poca participación en la toma de decisiones en las reuniones de colectivo.</li> <li>-Talleristas que entran y salen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contar con espacios de coordinación conjunta de maestros de aula, talleristas y profesores especiales dentro del horario escolar.</li> <li>-Organizar la tarea del aula junto con los talleristas y profesores especiales.</li> <li>-Buscar nuevas estrategias para difundir el material bibliográfico disponible en la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Acuerdos institucionales desde la retórica o en el papel.</li> <li>-Problemas de identidad y pertenencia.</li> <li>-Escasos indicios de cultura colaborativa.</li> <li>-Tensiones entre docentes</li> <li>-Indicios de malestar docente y estrés laboral</li> <li>-Planificación estratégica poco eficaz.</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Práctica docente de 4° año de Magisterio</li> <li>-Orientación, liderazgo y apoyo de la directora.</li> <li>-Docentes con dificultades para planificar.</li> <li>-Casos puntuales de resistencia a la planificación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaborar proyectos en equipos con temáticas que atraviesan todo el ciclo escolar y luego desarrollarlos en cada grado de acuerdo al perfil y necesidades.</li> <li>-Necesidad de formación para elevar la calidad de la educación.</li> <li>-Resolver el tratamiento a la diversidad con estrategias que impacten en el aprendizaje y en la vida de los niños.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expectativas limitadas frente a los logros del modelo de ETC.</li> <li>-Diferentes grados de compromiso frente a la tarea docente.</li> <li>-Desarrollo profesional limitado.</li> <li>-Docentes con escasas competencias para el cumplimiento de la función.</li> <li>-Cultura docente individualista.</li> <li>-Dificultad de organización de tiempos laborales y personales.</li> <li>-Escaso aprovechamiento de cursos.</li> <li>-Autoestima profesional baja.</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Frecuentes inasistencias docentes.</li> <li>-Escasa puntualidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contar con docentes a la orden en caso de licencia por el día o con suplentes en caso de licencias prolongadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cierta resistencia a la norma en el cumplimiento de algunas disposiciones.</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN COMUNITARIA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relación conflictiva entre docentes y padres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Convocar a la familia para participar en la organización y toma de decisiones de diferentes actividades socio-comunitarias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ausencia de estrategias novedosas para traer el padre a la escuela</li> </ul>

**Fuente: elaboración propia**

### **7.8-Reconocimiento de necesidades**

La sociedad ha cambiado y la diversidad entre los docentes está presente, ya no se ejerce la profesión solo por vocación sino como salida laboral y en muchos casos son

sostenes de la familia, tampoco provienen de contextos socioeconómicos culturales similares como antes. La manera de posicionarse frente a la carrera a la hora de entender la cohesión en torno a metas, objetivos, propuestas, compromisos y responsabilidades con la escuela también ha cambiado, incluso es diferente entre los propios docentes de una misma organización.

Tomando en cuenta esta realidad a continuación se presenta un cuadro con aspectos positivos que habrá que sostener y potenciar y de aspectos ausentes o impedimentos al aprendizaje organizacional que habrá que trabajar como colectivo .A partir de la evidencia recogida y del análisis realizado, se elabora la Matriz FODA como dispositivo que permite sintetizar los hallazgos el cual que posibilitó organizar la información referida a lo intra institucional, como fue reseñado en el Marco Aplicativo (Capítulo VI, p.107).

**CUADRO N° 25. Matriz FODA de la institución**

<b>FORTALEZAS</b>	<b>DEBILIDADES</b>
-Equipo de dirección autónomo con solidez de gestión y con fuerte presencia en la institución.	-Plantel docente complejo, diverso y cambiante, con nuevas figuras que implica un continuo proceso de reacomodación.
-Liderazgo pedagógico innovador.	-Docentes que presentan dificultades para planificar.
-Dedicación y compromiso de la directora como profesional.	-Falta de planificación sistemática en algún docente.
-Apoyo de la dirección al accionar docente	-Relación de dependencia y en algunos casos de indiferencia con la directora.
-Buena comunicación entre dirección y docentes.	-Docentes aislados física e intelectualmente.
-Establecimiento de diálogos frecuentes entre algunos docentes.	-Espacios para coordinación de actividades de aula considerados insuficientes.
-Buen relacionamiento docentes y alumnos.	-Responsabilidad pedagógica relativa frente al tratamiento de la diversidad de necesidades.
-Talleristas y profesores especiales de distintas áreas.	-Docentes con planificaciones propias que no siempre coinciden con los contenidos tratados en el aula y en algunos casos sin interés por coordinar..
-Reunión de Colectivo Docente semanal como dispositivo de co-gestión y desarrollo profesional.	-Asistencia irregular a las Reuniones de Colectivo por trabajar en otras instituciones o situaciones personales, dificultad y apatía para pautar, cumplir y respetar los acuerdos institucionales.
-Grupos pequeños.	-Desmotivación docente, estrés laboral.
-Edificio con amplios espacios cerrados y abiertos ambientado de acuerdo al modelo de enseñanza.	-Posibilidad de individualización de roles, funciones y acciones (espacios muy separados entre salones de Inicial y Primaria).

**Fuente:** elaboración propia

Desde esta perspectiva se entiende que la organización presenta tres núcleos problemáticos que resultan relacionados y sobre los cuales se propone acordar estrategias de mejora:

- La planificación pedagógica.
- La coordinación y consolidación de acuerdos en el colectivo docente.
- El fortalecimiento de vínculos entre el colectivo docente y con la comunidad escolar.

## 7.9-Conclusiones

- **La organización como escenario complejo y cambiante.** Del proceso diagnóstico implementado se corroboró que el escenario de estudio se presentó como altamente complejo y cambiante, con demandas sustantivas tanto organizacionales como didáctico-pedagógicas y sociales; se evidenciaron además que desde la institución no siempre se contó con estrategias eficaces o herramientas suficientes para dar respuesta a esta nueva realidad organizacional.
- **Sentimientos de malestar y tensiones que repercuten en el clima escolar.** Se interpretó a partir de los datos de las entrevistas, encuestas y formularios de visita de dirección a la clase que existen docentes que se encuentran superados por el trabajo, mostrándose débiles, o no preparados para hacer frente a la diversidad de tareas, al horario extendido y/o a las necesidades educativas y sociales que subyacen del modelo de escuela. Y que realizan su labor con cansancio, irritación o depresión. Asimismo se entiende que algunos encuentran como salida inmediata a esta problemática el llegar tarde, no concurrir a las reuniones o la solicitud de licencia. Aspectos que pusieron de manifiesto sentimientos de malestar y tensiones en el ejercicio de la labor que repercuten en el clima escolar.
- **La cuestión docente como escenario.** Diferentes dinámicas observadas fueron evidenciando una nueva realidad en donde la movilidad, las inasistencias y la escasa puntualidad forman parte de lo cotidiano. La necesidad de reconocimiento social, en el presupuesto de la profesión, y de desarrollo y mejoramiento profesional es otro tema que también contribuye a la incertidumbre de no saber año a año adónde se está yendo produciendo desasosiego, desmotivación, baja

autoestima e inestabilidad familiar ya que la mayoría son jefas de hogar con personas a su cargo, que entienden la tarea como una fuente laboral, que la motivación principal para ingresar a ETC es la remuneración, siendo solo una persona la que manifestó acceder a la carrera por vocación. A través de las voces de las entrevistas, de los registros de la encuesta y del análisis de documentos se constató que por mandato o por normativa se involucran en las actividades pero que no todos se comprometen significativamente. Algunos aparecen vinculados a la institución en una relación estrictamente funcional, otros porque les reditúa más beneficios económicos, también hay casos que son ejecutores parciales de una práctica en cuya concepción o consenso participan a veces o están ausentes cuando se toman las decisiones. La diversidad de situaciones personales y familiares, las diferentes motivaciones para el ingreso a la profesión así como los distintos niveles de compromiso con la tarea docente plantean un nuevo escenario. Todas estas situaciones cuestionan las representaciones tradicionales de la profesión docente; identificándose una escuela con diversidad de conductas, con docentes que presentan distintas maneras de posicionarse, de vincularse y de responder frente a la carrera, provocando ciertas tensiones y fisuras institucionales que dificultan el aprendizaje y enlentecen el avance.

- **Espacios institucionales para la gestión que requieren nuevos roles docentes.**  
A través de las evidencias recogidas en las entrevistas, la encuesta, y la observación no participante se interpretó que la mayoría de los docentes conocen su nuevo rol en el modelo de ETC, reconocen además que su trabajo no se limita al aula, sino que también fuera de ella junto a sus colegas, valoran estos espacios institucionales pagos de Reunión del Colectivo Docente y tienen conocimiento que todo el colectivo debe asistir y participar en la toma de decisiones, co-gestionando la escuela a través de acuerdos multidimensionales. No obstante ello, reclaman que la Reunión Semanal de Colectivo Docente sea un espacio destinado prioritariamente a la coordinación puntual; de posibilidad de aprendizaje, de reflexión de las prácticas, intentando pasar a un segundo plano su cometido principal como dispositivo para conducir la escuela. Hay allí una tensión entre el discurso y la realidad cotidiana, entre lo que perciben como un valor del modelo de ETC y la implementación en la práctica diaria. Se observa que si bien en estas instancias de reunión se pautan acuerdos sobre cuestiones inherentes al quehacer

educativo y social, la asistencia es limitada y entre los presentes las decisiones no son unánimes, tampoco en la interna de la clase o en el actuar cotidiano el docente siempre considera las orientaciones recibidas o los acuerdos establecidos. Lo dicho se evidencia en los registros de visita del director a la clase, o en la observación no participante, incluso en las propias voces de los docentes; esta falta de criterios produce de alguna manera cierto quiebre que afecta a la coherencia institucional acarreado una posible crisis en la cohesión institucional. Se considera que las responsabilidades, la participación y la cooperación no se alcanzan a determinar ni son aceptadas o tenidas en cuenta de igual manera por todos. Estas evidencias recuerdan aspectos tratados en el marco teórico ya que los cambios en las estructuras de gestión habilitantes a nuevos espacios de participación y decisión no producen por sí mismos los efectos deseados si no son apropiados y resignificados por los propios docentes desde el contexto escolar en el cual actúan.

- **Nuevos desafíos de gestión y liderazgo.** Por otra parte, se observó un Equipo de Dirección sólido con un marcado sentido de pertenencia, con una concepción compartida tanto en los aspectos pedagógicos-didácticos como en los de gestión del centro que intenta sostener un tipo de liderazgo transformacional. Sin embargo a pesar del extenso conocimiento e involucramiento con la institución las evidencias muestran que la planificación estratégica institucional es poco eficaz, que no siempre se respetan los acuerdos pautados, que persisten problemas de falta de planificación pedagógica que no se han podido solucionar, que al docente le cuesta la lectura bibliográfica y que la convivencia se tiene que construir diariamente. Tampoco hay indicios de tentativa de avances hacia un liderazgo distribuido, según se analizara en el marco teórico, buscando mayor participación, involucrando al colectivo desde su realidad personal y profesional, dándole responsabilidad y poder de decisión.

En razón de ello se consideró que en la interna de la institución se hacían necesarios ciertos replanteamientos: el deber ser del docente como profesional de la educación, las cuestiones a resolver desde la formación y el desarrollo profesional, las dificultades en la implementación de las prácticas de aula, la pauta y cumplimiento de acuerdos y en la participación en la toma de decisiones de la escuela. En primer término se entendió

prioritario reelaborar y aplicar una política escolar compartida que contemplara la realidad y necesidad docente y que considerara los fines de ETC, para consensuar pautas claras que dotaran de coherencia a la institución y generaran aprendizaje individual y organizacional. En tanto se piensa que la construcción de expectativas comunes resultaría fundamental para promover una cultura institucional colaborativa, atenta al nuevo rol docente en tanto partícipe de la gestión escolar desde los espacios institucionales habilitados para ello en la ETC, con una efectiva toma de decisiones conjunta y el cumplimiento de acuerdos. Y que ello provocará otro tipo de motivación, contribuyendo a incentivar la realización de cambios significativos que aseguren su prolongación en el tiempo como ser: apostar a la profesionalización el perfeccionamiento y actualización continua, considerar a la planificación como dispositivo de actualización y mejora de las prácticas de enseñanza, descender los niveles de estrés, logrando así profundizar las relaciones interpersonales vinculándolos más afectivamente a la escuela y a la comunidad.

### **En suma**

El tema de las responsabilidades, está fuertemente ligado a las soluciones. En la medida que existen diferentes grados de compromiso frente a la situación planteada, aunada a que en algunos casos los docentes no están lo suficientemente formados para atender a todas las demandas intelectuales, sociales y emocionales del modelo de ETC, ni preparados psicológicamente para darle respuesta a las necesidades e intereses de estos niños, se autoexcluyen de la solución. La directora en su accionar se enfrenta a un doble desafío, gestionar y liderar, por un lado crear espacios de coordinación y participación en la Reunión del Colectivo Docente con nuevas estrategias de planificación, a partir de una construcción teórica actualizada que obligue éticamente a una lectura situada y al aprendizaje docente, y por el otro convocar, motivar y fortalecer vínculos, especialmente entre los actores y la institución

## CAPÍTULO VIII: PLAN DE MEJORA

Las líneas generales del PMO surgieron del PIO y fueron acordadas en una reunión realizada en la institución a efectos de devolver, y someter a debate, los emergentes de dicha investigación. A partir de la lectura y reflexión del informe el Equipo de Dirección coincidió con la aproximación diagnóstica realizada. Sin embargo, en acuerdo con el investigador se consideró pertinente que del núcleo problemático presentado se optara por priorizar y desarrollar dos líneas de acción: la planificación pedagógica y la coordinación y consolidación de acuerdos en el colectivo docente. Los argumentos presentados fueron dos; que el centro está en proceso de atención a la problemática vincular detectada en el diagnóstico, y la necesidad de optimizar los tiempos. Simultáneamente se conformó el grupo de trabajo responsable de su elaboración. La tarea se desarrolló en cuatro encuentros (Véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional , p. 260 - 265) y se estructuró a través de la Planilla Integradora (Véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional, p.253).

Este plan que se plantea como un proceso en el que se presentan varias fases a implementar en forma cíclica (una vez que se llega a un determinado paso, se vuelve a comenzar con la retroalimentación de lo acontecido y el enriquecimiento de las experiencias adquiridas) apuntó a unificar los objetivos de manera que la vida institucional tenga coherencia y a consolidar una cultura colaborativa fomentando el diálogo pedagógico entre los docentes.

### 8.1- Objetivos

**General** Potenciar el uso de espacios de participación colectiva como medio de cogestión, desarrollo profesional y planificación estratégica.

**Específicos:** 1-**Resignificar el sentido de los acuerdos** como estrategia de gestión, participación y orientación pedagógica de la escuela.

2-**Fortalecer y dinamizar la Reunión del Colectivo Docente** como espacio que se encamina a instalar nuevas prácticas de participación generando aprendizaje organizacional renovado.

3-**Promover estrategias de planificación conjunta** y articulada que motiven a la búsqueda de una concepción epistemológica compartida y actualizada que contemple, atienda y favorezca el aprendizaje y la diversidad del alumnado.

## **8.2-Líneas de actividad vinculadas al objetivo específico N°1**

**1.1-Seminario-taller de análisis y reflexión sobre la función de la Reunión del Colectivo Docente en ETC, la misión del colectivo escolar y el sentido pedagógico y ético de la tarea docente a partir de ello.** Descripción: En el inicio del año lectivo - febrero- reunión de colectivo para evaluar los resultados de este espacio 2014, la Inspectora realizará una retroalimentación y un análisis más en profundidad de las pautas del Modelo pedagógico de ETC. Se prevé un taller de reflexión y debate con todo el plantel docente sobre el lugar relevante que debe ocupar dentro de la organización la Reunión Semanal de Colectivo como espacio de cogestión institucional y el rol protagónico de cada uno de los participantes en la toma de decisiones. Se producirá un documento que colectivice todos los acuerdos y orientaciones generales para el trabajo del año.

**1.2-Selección y tratamiento de temas relevantes de la escuela que impliquen mayor involucramiento docente en la toma de decisiones de la organización.** Descripción: El colectivo docente se reunirá para definir temas institucionales a tratar en los espacios pedagógicos colaborativos y elaborar la planificación de referencia. Se prevén cuatro reuniones, en las cuales se aborde el tema, en febrero, mayo, agosto y noviembre. La planificación se comenzará a considerar desde marzo y será flexible pues se tendrán que sumar los temas emergentes.

**1.3-Identificación de vínculos e implicancias entre nuevas teorías pedagógicas y nuevas formas de pensar e implementar la actividad escolar y la planificación didáctica.** Descripción: En la segunda quincena de marzo y durante la primera semana del mes de abril en las Reuniones de Colectivo Docente, previamente agendadas, se estudiará y analizará bibliografía que hace referencia a nuevas teorías para la enseñanza, por ejemplo “Pedagogías para el aprendizaje profundo” de Fullan, y el proyecto Red Global, asimismo se calibrará la posibilidad de incorporarla en los diferentes proyectos en los que está participando la escuela y se debatirá sobre repercusiones en el aprendizaje de los niños.

**1.4-Definición de los objetivos del Proyecto de Centro y acuerdos en base a qué enseñar, cuándo enseñarlo, cómo hay que enseñar y qué hay que evaluar; contextualizando la propuesta al modelo de ETC y contemplando a la diversidad.** Descripción: Entre la última quincena de marzo y la primera de abril se propone realizar

una síntesis de los aportes teóricos donde consten todos los acuerdos pedagógico-didácticos surgidos en las Reuniones de Colectivo Docente, para luego integrarlos al Proyecto de Centro y a los documentos de planificación por niveles y por clase. Los acuerdos realizados y sus fundamentos se recogerán en el Proyecto de Centro, documento que será de manejo institucional.

**1.5-Conceptualización y acuerdos de base en relación a lo que se entiende por “buenas prácticas” o “prácticas exitosas”.** Descripción: El Equipo de dirección realizará un taller en el mes de abril para que los maestros analicen prácticas exitosas patentadas y debatan sobre su injerencia en la escuela consensuando un enfoque institucional ante las mismas.

### **8.3-Líneas de actividad vinculadas al objetivo específico N°2**

**2.1-Implementación de un curso de capacitación sobre uso de recursos y herramientas de comunicación y colaboración Web 2.0 orientado a fortalecer las competencias del colectivo docente.** Descripción: Todo el colectivo docente realizará un curso de cuatro instancias, a efectos de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para navegar en la web, trabajar en espacios virtuales, e intervenir en foros académicos. El curso estará a cargo de la maestra MAC en horario extraclase a convenir.

**2.2-Creación de un espacio virtual propio para todo el colectivo docente disponiendo de herramientas de comunicación interactiva sincrónica y asincrónica aptas para el trabajo colaborativo.** Descripción: Durante el mes de abril la maestra MAC trabajará en la creación del espacio interactivo. Habilitará la plataforma, matriculará a todos los docentes como usuarios y les proporcionará una contraseña para poder acceder al sitio.

**2.3-Participación del colectivo docente en el espacio virtual intercambiando ideas, interrogantes, opiniones, mejores prácticas.** Descripción: Entre mayo y diciembre se realizará el intercambio entre todos los docentes a través del espacio virtual.

**2.4-Publicación de algunas prácticas de enseñanza que ofrecen dificultades abriéndola a las sugerencias de los colegas.** Descripción: A partir de mayo se publicarán actividades y los demás colegas podrán intervenir, opinar y colaborar. La Maestra MAC se encargará de administrar y actualizar el espacio virtual publicando actividades enviadas a tal fin.

***2.5-Creación de “Foros temáticos de discusión” a través del espacio virtual invitando a docentes de las didácticas específicas del IFD abiertos durante una semana.***

Descripción: Durante una semana en mayo, agosto y noviembre se creará un foro de discusión académica sobre tópicos seleccionados en relación con temas considerados significativos, tutorado por un profesor de las didácticas específicas del IFD en el que intervendrán todos los docentes de la escuela. La maestra MAC será la encargada de administrarlo. Se producirá una cartilla por cada uno de los tres foros sobre lo más relevante de la temática tratada que será de uso institucional.

**8.4-Líneas de actividad vinculadas al objetivo específico N°3**

***3.1-Proposición de actividades que efectivamente se vinculen al Proyecto de Centro.***

Descripción: Se realizarán cuatro reuniones bimensuales para rever el Proyecto de Centro. A partir de los objetivos definidos se seleccionará, debatirá y acordará por niveles actividades que sean consideradas motivadoras e innovadoras por los docentes y favorezcan los aprendizajes de los niños.

***3.2-Realización de planificaciones orientadoras por niveles e intercambio docente por parte de los pares de maestras de aula respectivas.*** Descripción: Desde el mes de abril los docentes formarán equipos de trabajo por niveles para planificar por áreas de conocimiento y posterior adecuación individual al grado. Para efectivizar esta perspectiva de planificación conjunta, también se implementarán instancias de docencia compartida y otras de intercambio de grado entre éstos docentes en algunas actividades que lo ameriten.

***3.3-Integración y uso efectivo de la red global de aprendizajes en profundidad de la cual forma parte la escuela.*** Descripción: Desde el primer bimestre todos los docentes serán usuarios sistemáticos de la plataforma educativa e introducirán en sus planificaciones los aportes considerados enriquecedores. A su vez aplicarán alguna de las prácticas sugeridas.

***3.4-Construcción de un banco electrónico de experiencias de aula difundiendo orientaciones y prácticas exitosas a disposición de todos los docentes.*** Descripción: A partir del mes de mayo en el espacio virtual del colectivo docente se publicarán por

nivel experiencias en distintas áreas del conocimiento con resultados probados. El espacio será administrado por la maestra MAC.

**3.5-Intercambio y socialización de prácticas exitosas entre docentes de la escuela y con otras ETC.** Descripción: En agosto se realizará una “Feria departamental de experiencias en ETC”. Se invitará a todos los docentes del área a participar y exponer sus prácticas. Finalizado el evento se compilarán todas las experiencias en un video para uso institucional y departamental. Se proporcionarán copias a la Inspección departamental y a las escuelas que participaron. Como resultado se seleccionarán las experiencias más innovadoras para socializarlas en You Tube.

### **8.5-Logros proyectados**

Los logros proyectados, relacionados con los objetivos específicos se detallan en la Planilla Integradora (Véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional, p. 253). Entre los que se consideran más relevantes se encuentran:

- El 90% de los docentes participa en el Seminario taller sobre la función de la Reunión del Colectivo Docente en ETC y como resultado produce un documento que colectiviza todos los acuerdos y orientaciones generales para el trabajo del año.
- El 80% de los docentes participa en la definición de objetivos y lineamientos pedagógico-didácticos del Proyecto de Centro y lo plasman en un documento.
- El 90% de los docentes participa en el espacio virtual de la escuela en torno a actividades de planificación conjunta, planteando dudas y consultas e intercambiando prácticas y bibliografía.
- El 80% planifica por niveles, integrando áreas con adaptación al grado.
- El 70% de los docentes de un mismo nivel realiza actividades de docencia compartida e intercambio de aulas respectivas.
- El 50% de los docentes participa en la “Feria departamental de experiencias en ETC” socializando alguna práctica de aula considerada exitosa.

Es de esperar que en la implementación progresiva de las diferentes instancias y la puesta en marcha de procesos de reflexión y autoevaluación previstos en los instrumentos de monitoreo del plan, permitan concretar en el año lectivo cambios en las prácticas institucionales y áulicas y en las modalidades vinculares intra y extra institucionales (actores de la organización, comunidad, familias).

El PMO supuso también previsiones que aseguran su viabilidad contribuyendo a su implementación. Tal es el caso de disponer de ciertos recursos detallados en un cuadro (Véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional, p. 251), la formulación de un cronograma (véase Anexo II Plan de Mejora Organizacional, p. 252) el diseño del Presupuesto, dispositivos de seguimiento y supuesto de realización (véase Anexo II, Plan de Mejora Organizacional, p. 257 -258).

#### **En suma y a modo de cierre**

Cabe señalar que las acciones del Plan de Mejora buscaron dar respuesta a la problemática diagnosticada relacionándose también con los diferentes ejes teóricos abordados considerando los siguientes aspectos.

**Sobre la escuela y su organización,** se la pensó desde la noción de transformación permanente entendiendo que es imprescindible ante los hallazgos realizados un nuevo escenario de corresponsabilidades lo que supone la necesidad de apertura desde la gestión del centro de procesos de readaptación para la búsqueda de un diseño escolar coherente que responda a las demandas de hoy. En este proceso de búsqueda de coherencia se sugiere una planificación estratégica acorde a las necesidades del contexto. Lugar neurálgico desde donde se vuelve factible poder pensar en la posibilidad de enseñar y aprender en formación académica y socio afectiva viabilizando de esta manera el cambio. Desde esta impronta se entiende fundamental los nuevos modos de gestión colegiada, donde los docentes deben compartir el conocimiento adquirido sobre buenos y nuevos modos de enseñar, al tiempo que configuran su identidad como participantes en beneficio de la mejora del aprendizaje propio y el de los alumnos. En este ámbito se entiende que el director debe ser el agente de cambio encargado de dinamizar, que debe aprovechar las competencias de cada uno y en su conjunto en torno a una misión común y para el logro de sus aspiraciones. Este rol puede ser facilitado a través del ejercicio de un liderazgo distribuido que lleve a todos a

realizar el trabajo de forma más eficiente y destacada; fortaleciendo e incrementando la capacidad de la escuela para resolver sus problemas en forma colaborativa y comprometida.

**Sobre el clima escolar**, se entiende que lo que piensan y sienten los docentes incide directamente en lo que hacen, determinando el clima escolar y desde donde se aprecian algunas tensiones. Por tanto estas percepciones tienen repercusiones en la disposición a participar activa y eficientemente en el desempeño de las labores, influyendo además, en el grado de compromiso e identificación de los miembros con la institución. Si se concibe el centro escolar como una totalidad social integrada que busca fortalecerse y convertirse en un lugar de mejora continua de enseñanza, de aprendizajes duraderos y de convivencia armónica, supone admitir la necesidad de que desde la gestión se generen climas abiertos y de colaboración donde se debata sistemáticamente para actuar reflexivamente, se analice el contexto y los procesos.

**Sobre la cuestión docente**, se parte de la impronta de que en el momento actual el docente no puede afirmar que su tarea sea prioritariamente la de enseñar. Sin embargo, pese a que se les exige que asuma otros roles, sobre todo de corte asistencialista, no se ha cambiado la formación que recibe trayendo como consecuencia resquebrajamientos, tensiones y malestar no siempre fáciles de arreglar o sobrellevar. Asimismo se observa que la vida personal del docente también ha sufrido cambios y se le han sumado nuevos roles como el de jefe de hogar, con personas a cargo o como sustento económico, repercutiendo directamente en el profesional. Este nuevo escenario profesional-personal demanda otros tiempos que el docente no dispone actuando en algunos casos en detrimento del profesionalismo y de la profesionalización, derivándose en la existencia de culturas profesionales de corte conductista, de colegiabilidad artificial o incluso balcanizadas, no acordes a las demandas de la realidad actual de la escuela. En este nuevo desafío que se abre a la gestión se señala como clave, por un lado, el grado de compromiso e implicancia que, con la tarea escolar y también con su propia profesionalización, aborden los docentes, y por el otro, que el equipo de dirección se plantee nuevos estilos de gestión y liderazgo distribuido donde la co-gestión o gestión compartida esté presente en el cotidiano de la institución según alienta su modelo, con su correspondiente toma de decisiones en forma responsable, comprometida y colaborativa, provocando así la mejora en la enseñanza y en los aprendizajes de todos los actores involucrados en el proceso.

## QUINTA SECCIÓN: REFLEXIONES FINALES

Durante el proceso de investigación se identificó que de la demanda subyace un entramado conceptual en el cual se integraron, no sin fricciones, cuestiones en el campo de lo institucional, de lo organizacional, de lo profesional y de lo personal que repercutieron en la realidad escolar produciendo fisuras y alguna tensión. En el transcurso se intentó mostrar la relación existente entre cada una, la influencia de una sobre la otra y como las diferentes posiciones que se asumieron sobre estos temas, terminaron por condicionar las estrategias acordadas en el Plan de Mejora.

A su vez referentes teóricos dieron soporte y riqueza pedagógica al tema, permitiendo captar más claramente cuáles fueron los posibles sesgos y supuestos que afectaron a los fenómenos que se estudiaron y qué probables limitaciones impusieron los paradigmas y teorías que enmarcaron la labor. Igualmente se registraron ausencias y vacíos propios de los desafíos y cambios vividos por las instituciones educativas en estos tiempos.

La realidad vista en un comienzo en forma un tanto difusa, durante el proceso debido a la amplitud que surgió de la profundización en la situación, fue capaz de ser resumida en un núcleo problemático complejo. Lo que obligó a recentrar la mirada en un tema hoy considerado fundamental por la sociedad académica; pensar una nueva forma de ejercer la profesión docente y su sentido actual.

Al enseñar, el maestro se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre alumnos, sino que es ante todo presencia, el saber que necesita para vivir y para vivir-lo como docente, es aquel que está unido a él, que lo constituye, que hace cuerpo con él, que lo tiene in-corporado. En consecuencia, el oficio docente, se hace con él mismo, con lo que él es y lleva incorporado.

Si se considera esta premisa y en sintonía con lo expresado en el Marco Teórico parece necesario adoptar posiciones epistemológicas bien diferentes que otrora con respecto al conocimiento y a la formación de los saberes in-corporados que requieren los docentes de este siglo para su práctica profesional. La práctica entonces, al ser espacio y proceso generador de nuevos conocimientos debe considerarse un escenario

complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merecen la pena vivir y a la vez observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular.

La escuela dista mucho de tener resuelto este tema que refiere a la articulación entre el desarrollo del pensamiento aplicado, del conocimiento crítico, de las capacidades creativas, y del conocimiento que organiza los modos de sentir, de pensar y de actuar de sus actores. Comprender la integración compleja pero indisoluble de los elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales de los sistemas de interpretación y acción docente es neurálgico ante la necesidad de responder ya a un reto inaplazable como es la necesidad de reinventar la profesión.

La práctica divorciada entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos, conduce al fracaso de la misión académica y social de formar profesionales competentes. Por ello, los docentes requieren una formación que incluya, por supuesto, el conocimiento de lo que se quiere enseñar y la pasión por el saber, pero además las ganas de ayudar a aprender, así como el desarrollo de habilidades y actitudes profesionales para estimular y estimularse, motivar y motivarse incluso y principalmente frente a la desacreditación social de la profesión, todo ello conjugado y en armonía con su vida personal también en muchos casos sobrecargada de roles y responsabilidades, cambiante, tensa y con fisuras.

El hoy supone cancelar la frontera entre lo que se sabe y lo que se es, las barreras entre el ámbito profesional y ámbito personal se difuminan en la vida práctica de los docentes, pues sus decisiones no debe sustentarse ni solo ni prioritariamente en su conocimiento explícito profesional sino de forma muy decisiva en sus modos de pensar, sentir y actuar, en sus plataformas de creencias y hábitos, la mayoría de ellos implícitos e inconscientes, que constituyen su peculiar identidad.

Desde esta perspectiva en el epicentro del cambio cualitativo requerido se sitúa por un lado la figura de un nuevo docente como profesional responsable y comprometido, capaz de comprender y manejar la tensión de la vida real del aula, del centro escolar, de la comunidad educativa además de compaginarla con la realidad de su vida familiar y por el otro lado la figura del director quien arroja a través de una efectiva y activa

cooperación y como profesional experto acompaña y orienta la formación y actuación, provocando la reflexión sobre la situación, sobre ellos mismos, sobre su actuación, y sobre las consecuencias de la acción, en definitiva un director que debe ejercer un liderazgo distribuido contribuyendo al desarrollo de la autonomía profesional docente, porque no puede haber responsabilidad sin autonomía, además de promover la toma de decisiones para la co-gestión de la escuela. Cumplir no es un mérito, sí pueden serlo auspiciar tareas de calidad valoradas positivamente y asumir nuevas y más complejas responsabilidades, como ser liderar la innovación y contribuir a la reformulación del sentido de la función docente.

Un colectivo docente trabajando en grupos y colaborativamente, aprende a desarrollar un lenguaje común para mejorar sus aprendizajes, para enseñarse unos a otros acerca de la enseñanza y de la co-gestión de la escuela. A este respecto, parece útil el concepto de aprendizaje organizacional transformativo por su énfasis en la auto-reflexión crítica, como la estrategia privilegiada para reconstruir las redes de valores, creencias y supuestos sobre el funcionamiento de las cosas y el propio funcionamiento de cada sujeto. Los significados personales se construyen y reconstruyen de forma permanente desde las propias experiencias personales y se validan mediante el debate y el diálogo con los otros.

En definitiva, aprender a educar en esta realidad compleja y cambiante supone aprender a educarse como docente de forma continua. La preparación ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para provocar un aprendizaje relevante en ellos mismos, pues la enseñanza que no consigue provocar un aprendizaje propio pierde su legitimidad.

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que forma, o de-forma o trans-forma, como algo que constituye o pone en cuestión aquello que se es. Si se lee para adquirir conocimientos, después de la lectura se sabe algo que antes se ignoraba, se tiene algo

que antes no se tenía, pero el docente sigue siendo el mismo que antes, nada lo ha modificado. Y esto no tiene que ver con lo que sea el conocimiento, sino con el modo como se define. Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendida de un modo particular, sería lo que le pasa al docente. No lo que pasa, sino lo que le pasa. Se vive en un mundo en que pasan muchas cosas. Pero, al mismo tiempo, casi nada le pasa. Se saben muchas cosas, pero no se cambia por lo que se sabe. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que se es. Se está informado, pero nada con-mueve en lo íntimo. Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabe y lo que se es, entre lo que pasa y lo que le pasa al docente.

Hacerse docente tiene por tanto mucho que ver con elaborar esa presencia: pensar los modos en que se establecen las relaciones; indagar en lo que se tiene como propio y cómo eso es lo que está vivo y activo, no ya como un recurso acuñado, sino como un modo propio de vivir las situaciones educativas, aquellas que permiten estar de verdad; descubrir lo que se tiene que hacer consciente, visible para sí mismo, de los modos de ser y estar, para ver si es eso lo que requiere la acción educativa.

Lo fundamental de la enseñanza lo que está en la base, sosteniéndolo todo, es el docente mismo, quién es y lo que desde ahí se pone en juego. La enseñanza, lo que de verdad ocurre y se dirime en ella, trasciende el enseñar, depende del compromiso de cada uno, de una disposición personal, de una formación y una cultura personal. No es suficiente con saber sobre la docencia, formarse como docente es necesariamente hacer algo consigo mismo.

Este cambio de posición refleja una transformación que va desde una visión de la enseñanza de cómo hacerle algo al otro para obtener algo de él, a otra que se plantea estar atento al modo como entrar en relación y lo que se pone en medio en esa relación. A este respecto se demandan docentes mejor preparados en sus respectivos ámbitos del conocimiento, responsables y más comprometidos con la tarea compleja de acompañar, estimular, y orientar su propio aprendizaje y desarrollo profesional.

En otro orden desde el rol de asesor se considera que durante el proceso de investigación se evidenciaron múltiples aprendizajes tanto en lo personal como lo profesional.

Se destaca que desde el comienzo se creó una buena relación con la institución donde la empatía, la autenticidad y la aceptación positiva estuvieron presentes. Esta relación se cultivó tratando de ponerse en el lugar del otro, en la escucha atenta para intentar entender el marco referencial, en base a la calidez de la interacción. Estas instancias permitieron a su vez percibir que la colaboración considerada un ingrediente clave como forma de construcción compartida fue posible y se realizó desde el compromiso y ética profesional y no desde la imposición o la decisión externa.

También es de destacar que la participación llevó al docente a fortalecer el sentimiento de vinculación y pertenencia institucional así como el de compromiso de trabajar en equipo y en colaboración con todos los actores institucionales para alcanzar las metas trazadas.

A su vez tanto la institución como el asesor entendieron que se debía fomentar la capacidad de aprendizaje y que en la relación construida desde el reconocimiento y el respeto por cada uno, hubo cosas que aprender y cosas que se dieron de ambas partes, tolerando las diferencias y los distintos puntos de vista. Asimismo el asesor se sintió en todo momento motivado, pues los actores involucrados le hicieron sentir que su trabajo era importante y necesario tanto para el desarrollo profesional de los docentes como para la mejora de la propia institución y que iba por buen camino. Cuestiones que se transformaron en un reto diario

Finalmente se considera que de la negociación con la institución que llevó a formular una nueva demanda compartida, donde se compartieron representaciones, finalidades y expectativas del problema, se tuvo como resultado un potente Plan de Mejora que de llevarlo efectivamente a la práctica se considera dará muy buenos resultados personales, profesionales, organizacionales, e institucionales.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (1991). *El planeamiento como instrumento de cambio*. Troquel. Buenos Aires
- AGUERRONDO, I. & otros. (2002). *La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- AGUERRONDO, I. & XIFRA, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers.
- AGUERRONDO, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas* IPE/UNESCO Buenos Aires. Accedido el 8 de marzo de 2015 desde <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo95/files/articulos-aguerrondo-conocimiento-complejo-y-competencias-educativas.pdf>
- AGUERRONDO I. (2010, setiembre). *Retos de la calidad de la educación: perspectivas Latinoamericanas*. Accedido el 8 de marzo de 2015 desde <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo95/files/articulos-aguerrondo-bogota-2010-retos-de-la-calidad-de-la-educacion.pdf>
- ÁLVAREZ. M., (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona: Praxis S.A.
- ALVARADO OYARCE, O. (2003). *Gerencia y marketing educativo: Herramientas modernas de gestión educativa*. Perú: Universidad Alas peruanas.
- ANAYA, D. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- ANEP/MECAEP. (1997). *Lineamientos para la implementación de un nuevo modelo pedagógico e institucional de escuela de tiempo completo*. Accedido el 22 de enero de 2015 desde <http://www.ceip.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-informes-documentos-de-referencia>.
- ANEP/CODICEN/-CEP. Acta 90 – Resolución 21 – 24/12/ 1998.
- ANTÚNEZ, S. (1997). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó.
- ARÓN, A. & MILICIC, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- ÁVALOS, B. (1996). Caminando hacia el Siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe. *Boletín Proyecto Principal de Educación*, (41). Santiago: UNESCO-OREALC.
- ÁVALOS, B. (2009) Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En Vélaz de Medrano & Vaillant Denise (Eds) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* Madrid: Santillana.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando La colegialidad. *Revista española de pedagogía*. (216), 253-274 Accedido el 8 de marzo de 2015 desde: (<http://revistadepedagogia.org/descargar-documento/202-los-centros-escolares-como-comunidades.-revisando-la-colegialidad.html?phpMyAdmin=uC0XyJA0fLak3g6gw3QVHgsd319>)
- BOLÍVAR, A. (2001). “Documentar la realidad: un diagnóstico ajustado a la intervención educativa” Artículo presentado en Curso de Verano de la Universidad del

País Vasco (San Sebastián, 5-7 de julio, 2001): “Calidad y mejora continua en los centros escolares”. Accedido el 28 de marzo de 2015 desde [www.google.com.uy/#q=Bol%C3%ADvar%2C+A.\(2001\).+Documentar+la+realidad:+un+diagn%C3%B3stico+ajustado+a+la+intervenci%C3%B3n++educativa](http://www.google.com.uy/#q=Bol%C3%ADvar%2C+A.(2001).+Documentar+la+realidad:+un+diagn%C3%B3stico+ajustado+a+la+intervenci%C3%B3n++educativa)

BOLÍVAR, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 8 (2). Accedido el 20 de enero de 2015 desde <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol8n2/Bolívar.pdf>.

BROVELLI, M. (2001). *Nuevos/viejos roles en la gestión educativa: el asesoramiento curricular y los directivos en los procesos de cambio*. Rosario, Editorial Homo Sapiens.

BRASLAVSKY, C. (2004). Diez factores para una Educación de Calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4 (2). Accedido el 20 de enero de 2015 desde <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>

CANTON MAYO, I. (2004). La organización escolar normativa y aplicada. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 2 (2). Accedido el 20 de enero de 2015 desde <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Canton.pdf>.

CASASSUS, J. (2000). *Los problemas de gestión educativa en América Latina*. UNESCO.

COHEN, L. & MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid; La Muralla

CAMPBELL, P. & SOUTHWORTH, G. (1990). El profesorado, el liderazgo y la mejora en la escuela - Accedido el 15 de enero de 2015 desde [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_12/nr\\_192/a\\_2699/2699.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_12/nr_192/a_2699/2699.html)

CASTILLO, L.C. (1999). *El PES en síntesis*. Artículo presentado en la Maestría de Políticas Sociales, ICASE, Panamá.

CERE (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.

COOK, T. & REICHARDT, CH. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (CEIP). (2009). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Rosgal.

CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (CFE) (2013) *495 factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*. (CIFRA 2013) Accedido el 28 de marzo de 2015 desde <http://www.cfe.edu.uy/index.php/transparencia-activa/26-institucional/institucional/495-factores-que-influyen-en-la-duracion-de-las-carreras-de-formacion-docente>

CLAVIJO, C., DAVYT,E., DIBARBOURE,M.,FRANCIA,M.ROGTIGUEZ RAVA,B., ROSTÁN,R.(2010). “Una escuela dispuesta al cambio. Editoras Doble clic. Accedido el 5 de enero de 2015 desde <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/Libro%20una%20escuela%20dispuesta%20al%20cambio.pdf>

- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Narcea.
- DAY, C. & GU, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- DE LA TORRE, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. El estudio de casos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- DOMINGO, J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. En *Revista Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en la educación*.3 (1) Accedido el 15 de enero, 2015 desde [http://www.ice.deusto.es/rinace/vol3n1\\_e/Domingoetal](http://www.ice.deusto.es/rinace/vol3n1_e/Domingoetal).
- ERAZO, M. S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Cienc.Docencia y tecnol.*, (42), 107-136. Accedido el 25 de enero de 2015 desde [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185117162011000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185117162011000100004&script=sci_arttext)
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. & VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- FERNÁNDEZ T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para Méjico y Uruguay. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 2 (2). Accedido el 15 de enero de 2015 desde: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Tabare.pdf>
- FERNÁNDEZ T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar clases sociales, escuelas y sistemas educativos en América Latina*. México: El Colegio de México.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2ª. ed.). España: Morata y Fundación Paideia Galiza.
- FLOREZ, R. & TOBÓN, A. (2004). *Investigación educativa y pedagógica*. Colombia: McGraw Hill.
- FRANCIA, T. (2007). Incidencia de los modos de gestión en los climas escolares. Una perspectiva micropolítica. Accedido el 30 de diciembre, 2014 desde [http://www.redage.org/files/adjuntos/Mesa\\_3\\_MAR%C3%8DA\\_TERESITA\\_FRANCI\\_A.pdf](http://www.redage.org/files/adjuntos/Mesa_3_MAR%C3%8DA_TERESITA_FRANCI_A.pdf).
- FREIRE, P. (1988) *"Educación y cambios"* Sao Paulo: Paz y Terra.
- FRIGERIO, G., POGGI, M., TIRAMONTI, G. & AGUERRONDO, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Argentina: Troquel.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Revista Educación Educativa* 15, (4), 435-447.
- GARCIA NIETO, N. (2001). El diagnóstico en las actuales titulaciones de las Facultades de Educación. *Revista Educación Educativa* 19, (2), 415-431.
- GAIRIN, J. (2002). *Organización de los centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (2004). *Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas* Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay.
- GAIRÍN, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla S.A.
- GAIRÍN, J. (2007). Las comunidades educativas de aprendizaje en el contexto institucional. En Varios (2007): *Las comunidades formativas de aprendizaje, una*

*experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia*. La Paz: Asociación Española de Cooperación Internacional (AECI), 1-30.

GAIRÍN, J Y GOIKOETXEA, J. (2008). La investigación en organización escolar. *En Revista de Psicodidáctica (13) 2*. Accedido el 6 de julio de 2015 desde <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/242/238>.

GAIRÍN, J Y MUÑOZ, J.L. ( 2008). *El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones*. Accedido el 8 de julio de 2015 desde [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69667/1/El\\_agente\\_de\\_cambio\\_en\\_el\\_desarrollo\\_de\\_.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69667/1/El_agente_de_cambio_en_el_desarrollo_de_.pdf).

GAIRÍN, J. (Coordinador). (2012). La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica. Reflexiones y experiencias. *RedAGE*. Santiago de Chile. Accedido el 30 de marzo de 2015 desde <http://www.redage.org/files/adjuntos/La%20organizaci%C3%B3n%20y%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad%20en%20centros%20de%20educaci%C3%B3n%20secundaria%20de%20Iberoam%C3%A9rica.%20Reflexiones%20y%20experiencias.pdf>

GENTO PALACIOS, M. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.

GICHURE, C. W. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Eunsa.

GYSLING, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago de Chile: CIDE.

HARGREAVES, A. (1996). *Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional*. Accedido el 10 de enero, 2015 desde: [http://www.rmm.cl/usuarios/nseve/doc/200911252132350.Cuatro\\_edades\\_del\\_profesionalismo\\_y\\_del\\_aprendizaje\\_profesional\\_A\\_Hargreaves.pdf](http://www.rmm.cl/usuarios/nseve/doc/200911252132350.Cuatro_edades_del_profesionalismo_y_del_aprendizaje_profesional_A_Hargreaves.pdf)

HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. (2001). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.

HARGREAVES, A. (2003). *Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito*. Buenos Aires: Amorrortu.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

HOPKINS, D (2008). *Cada escuela una gran escuela. Cómo realizar el potencial del liderazgo sistémico* Accedido el 8 de marzo de 2015 desde: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PxL2011\\_Files/Hopkins\\_final\\_091008.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PxL2011_Files/Hopkins_final_091008.pdf)

KRIPPENDORFF, K. (1985): *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona, Paidós Ibérica.

LEITHWOOD, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. Santiago de Chile. Accedido el 30 de marzo de 2015 desde: [http://www.fundacionchile.com/archivos/Libro\\_Liethwood.pdf](http://www.fundacionchile.com/archivos/Libro_Liethwood.pdf)

LITWIN. E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós

- LÓPEZ, A. (2003). Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. Accedido el 30 de diciembre, 2014 desde: <http://www.tesisenred.net/TDX-0803105-095159>
- LÓPEZ, J. Y SÁNCHEZ, M. (1997). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2001). Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, (332) 75-95.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J., SÁNCHEZ MORENO, M., MURILLO, P., ALTOPIEDI, M., & LAVIÉ, J. (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del Sistema Organizativo*. Madrid: Síntesis.
- MANCIBO, M. E, & GOYENECHÉ, G. (2010, setiembre). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Artículo presentado en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- MARTÍN BRIS, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Revista Educar* (27), 103-117.
- MARCELO, C (2006). *Políticas de inserción a la docencia*. Madrid, Narcea Ediciones
- MARCHESI, A, TEDESCO, J, COLL,C.(2008). *Calidad equidad y reformas en la enseñanza..* Madrid: Santillana.
- MARCHESI, A. (2008). Cambios sociales, emociones y valores de los docentes. En Tenti, E.(Comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 193-211). Argentina: SigloXXI.
- MARTÍN, M. (2000). *Organización y planificación integral de centros*. Madrid: Escuela Española.
- MARTINEZ MIGUELEZ, M. (1999). Criterios para la superación del debate metodológico. En *Revista Iberoamericana de Psicología* (33), 79-107.
- MATUS, C. (1977). *Planificación de situaciones*. Caracas Libros Alfar, CENDES,
- MATUS, C. (1993). *Estrategia y Plan*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- MAUREIRA, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar: Hacia un modelo causal. En *Revista Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en la educación*. 2-1. Accedido el 12 de enero, 2015 desde <http://www.ice.deusto.es/rinace/vol2n1/Maureira.pdf>.
- MEC/ANEP (2005). Proyecto Hemisférico: “*Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar*” República Oriental del Uruguay
- MECAEP, (2010). Información general. Escuelas de Tiempo Completo. *Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya*. Accedido el 4 de julio de 2015 desde <http://www.mecaep.edu.uy/?pag=informaciongeneral>
- MEC. (2009). *Ley General de Educación, N° 18.437*. Montevideo: Impo.
- MORÍN, E. (1997). *El método II: La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- MORÍN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París UNESCO.
- MORÍN, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MURILLO, P. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE*. (4). Accedido el 4 de febrero de 2015 desde: [http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2\\_hm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_hm.htm)
- MURILLO, P. & BECERRA, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales". Su

- importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*,(350),375-399.
- NAHOUM, C. (1985). *La entrevista psicológica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- NOVOA, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación* (350), 203-218.
- OROZCO, M. & FRANCIA, T. (2004/10/13). “Las Escuelas de Tiempo Completo”. *Semanario CRÓNICA*.
- PERRENOUD, PH (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. *Revista Education* (23) Accedido el 28 de marzo de 2015 desde. <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/127/111>
- PÉREZ SERRANO, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- POCHARD, M. (2008). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* 17-27. Madrid, España: Fernández Ciudad, S.L.
- RACZYNSKI, D. M. & UÑOZ, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago: Maval Ltda.
- ROBBINS, S., (1999). *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- RODRÍGUEZ, D. (2002). *Gestión organizacional. Elementos para su estudio*. 2da edición. Edición Universidad Católica de Chile.
- RODRÍGUEZ, D. (2004). *Diagnóstico Organizacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- ROMERO, C. (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- SALA, M. (2003, diciembre). Una nueva aproximación al liderazgo de organizaciones. En *Simposio sobre estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona
- SANTOS GUERRA, M. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de la investigación*. Argentina: Lumiere.
- SCHVARSTEIN, L. (2006). *La inteligencia social de las organizaciones* Buenos Aires: Paidós.
- SENGE, P. (1998). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. (C. Gardini Trad.). México: Garnica.
- STENHOUSE, L. (1984). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata
- SOBRADO, L. (2002). *Diagnóstico en educación: teoría, modelos y procesos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid: Paidós.
- TEDESCO, J.C., (2003). Los pilares de la educación del futuro. En: *Debates de educación Fundación Jaume Bofill; UOC*. Accedido el 13 de febrero de 2015 desde <http://www.uoc.edu/dt/20367/20367.pdf>

- TENTI FANFANI, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*. Accedido el 22 de enero de 2015 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705003>
- TOBÓN, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, (16), 14-28
- TORRES, R. (1999). *Nuevo Rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo*. OREAL UNESCO. Accedido el 28 de marzo de 2015 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001178/117881s.pdf>
- VAILLANT, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- VAILLANT, D. (2007, setiembre). *La identidad docente*. Artículo presentado en I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, España.
- VAILLANT, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación* (350), 105-122.
- VÁZQUEZ, M. I. (2007). La metodología de casos, perspectivas de abordaje. En Vázquez M. (comp). *“La Gestión Educativa en Acción. La metodología de casos”*. Montevideo: Universidad ORT.
- VAZQUEZ M.I. (2007). *La Gestión Educativa en Acción / La metodología de casos*. Universidad ORT Uruguay. Instituto de Educación
- VAZQUEZ, M.I. (2011). *Procesos de cambio y autoevaluación en centros educativos ¿Dos caras de una misma moneda?* España: Davinci Continental S.L.
- YUNI, J. & URBANO, C. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyecto*. Córdoba: Brujas

# **ANEXO I**

**Universidad ORT Uruguay**

**Instituto de Educación**

**Master en Gestión Educativa**

**Proyecto de Investigación Organizacional**

**Informe de Avance**

**Investigador: Laura Isabel Elhordoy dos Santos 189.458**

**Tutor: Mag. Gabriela Bernasconi Piñeyrúa**

**Fecha: Agosto 2014**

## **I-INTRODUCCIÓN**

Este trabajo refiere a instancias que ilustran desde el primer contacto con la escuela, pasando por todas las actividades previas a la etapa diagnóstica de la investigación, así como a todo el proceso de triangulación de datos para llegar a los resultados, concluyendo con la propuesta de acuerdos para la formulación del plan de mejora en la organización.

### **1-Presentación del centro**

El escenario de estudio es una escuela situada en un departamento del interior del país que en sus inicios se categorizó como Escuela Granja, pero desde una perspectiva histórica se ha ido acompañando al desarrollo urbano de la ciudad como al de las necesidades de la población local. Lo que era un contexto rural ha pasado a ser suburbano lo que ha llevado a la escuela a cambiar de categoría y horario en varias oportunidades, hasta llegar a la experiencia actual de Escuela de Tiempo Completo (en adelante ETC) con práctica de 4º año de Magisterio desde el año 2012.

El siguiente cuadro ilustra las transformaciones tanto estructurales como pedagógicas a la que se hace referencia en orden cronológico.

Cuadro N° 1- Historia de la escuela

AÑO	Categoría	Gestión	Docentes	Clases	Grupos	Alumnos	Modelo Pedagógico	Otras actividades	Practicantes	Equipo multidisciplinario	Horario
1947	Escuela Granja	Director con clase a cargo	2	1° a 3° año	2- Por grados	50	Programa único de Escuelas	Huerta-Huerto-Criadero conejos y gusanos de seda	-----	Peón de campo	10:00-15:00
1982	Escuela Rural	Directora con clase a cargo	5	1ª a 6ª año	6	120	Programa para Escuelas Rurales	Chacra-huerta	-----	Peón de campo	10:00-15:00
1997	Escuela Urbana (CSSC)	Directora	10	Inicial 5 a 6ª año	10	317	Programa E. Urbana y Educación Inicial	Huerta	Educación Inicial	Peón de campo	8:00-12:00
											13:00-17:00
2010	Escuela Común	Directora	10	Inicial 4 a 6ª año	10	222	Programa de Educación Inicial y Primaria 2008	Huerta Música Danzas	Dos practican-tes por grupo, rotación de clases	P. Música Psicóloga Asistente Social Policía Comunitario	8:00-12:00
											13:00-17:00
2012	Escuela de Tiempo Completo	Directora Secretaria	9	Inicial 4 a 6ª año	9	164	Programa de Educación Inicial y Primaria 2008	Huerta E. Física E. Musical Portugués Inglés Literatura Informática	Trabajo en dupla pedagógica, una practican-tes por grupo todo el año	Peón de campo Psicóloga Asistente Social Policía Comunitario	8:00-16:00

Fuente: Elaboración propia

En esta institución se imparten cursos de Enseñanza Primaria y desde hace 17 años también de Educación Inicial. Además se brinda diariamente servicios de copa de leche de mañana y tarde y almuerzo a todos los actores escolares.

Desde sus inicios la gestión se mantuvo con un cargo de dirección incorporando en 2012, un cargo de secretaria, completan el plantel nueve maestros de aula, un tallerista de Literatura, y uno de Educación Musical, un profesor de Educación Física, un docente de Portugués, tres docentes virtuales de Inglés, una maestra de apoyo Ceibal (MAC) y nueve practicantes de 4° año de Magisterio. La Directora lleva diecinueve años en el centro y la Secretaria anteriormente fue docente de aula, los demás docentes efectivos

de la escuela tuvieron que regresar a ocupar sus cargos a partir de la recategorización de la escuela, conformando así un grupo de trabajo a partir de 2012. Se suman auxiliares de servicio con más de veinte años en la escuela y eventualmente una Licenciada en Psicología, una Asistente Social, la Policía Comunitaria, padres e integrantes de comisiones de ayuda (véase Anexo N° 1).

La recategorización de la escuela planteó la necesidad de reducir los grupos, resultando un grupo por grado, excepto en primer año donde funcionan dos clases. En consecuencia del horario extendido se produjo un descenso de la matrícula en un 25%, pasándose de 222 alumnos en 2010 a 164 en 2012 (véase Cuadro N° 1). Los niños que pertenecen al barrio de la escuela representan el 13% del total de la matrícula. Esto se debe a que la población de la zona ha cambiado, transformándose en un barrio residencial de familias con hijos que concurren en su mayoría a colegios privados, o están en otro nivel educativo. El alumnado viene del centro, de asentamientos cercanos a la escuela e incluso de chacras que rodean a la ciudad, conforma hogares con un nivel socioeconómico medio-bajo e inferior, hay padres jornaleros, domésticas, desocupados, hay madres solas frente al hogar, otros viven de los beneficios que les otorga el Estado. Un número reducido cuenta con padres con empleo estable, también concurren hijos de los maestros de la escuela. En cuanto a los resultados académicos la tasa de repetición no representa un problema para la escuela, tampoco hay evidencias de extraedad, rezago o deserción.

La planta escolar tiene características que la hacen única, está ubicada en la zona suburbana de la ciudad y cuenta para su uso exclusivo con las 12 hectáreas de terreno de Escuela Granja inicial. El edificio dispone de nuevas instalaciones que cumplen con todas las exigencias de una escuela de tiempo completo; tiene seis salones con terraza y gabinetes higiénicos adjuntos, tres de ellos con laboratorio integrado. También la parte antigua ha sido totalmente refaccionada siendo destinada para uso exclusivo de Educación Inicial; cuenta con dos salones, baños y patio con rincones y plaza de juegos. Todos están diseñados, ambientados, amueblados, y equipados atendiendo a las condiciones que un aula debe reunir y adaptados a las necesidades de cada sector etario. Se dispone también de sala de reuniones con sistema de videoconferencias, salón multiuso, dirección, secretaría, rica y actualizada biblioteca, comedor y cocinas,

también se cuenta con dependencias de servicio exclusivas para los docentes (véase Anexo N° 1).

En el extenso terreno que rodea a la escuela hay para uso exclusivo patios con jardín, espacios diseñados para recreo y para actividades de aula expandida, canchas para deportes varios y cancha de fútbol en pasto. Se destaca que a pesar de ir variando su categorización ha mantenido el trabajo con huerta a lo largo de todos los años.

## **2-Descripción de la demanda**

La demanda surge de las entrevistas exploratorias realizadas a: la Directora, la Secretaria y la Maestra más antigua de la escuela, (véase Anexo N° 3). Se identifica como *diversidad de compromisos con la tarea docente y dificultad para establecer acuerdos sobre la tarea escolar*. La misma emerge a partir de los discursos y como intersección de éstos de quienes explicitan problemáticas que resultan relacionadas.

Los entrevistados expresan principalmente percepciones sobre diferentes aspectos relacionados al trabajo en la organización, situaciones que ponen de manifiesto la diversidad de compromisos así como la dificultad para establecer acuerdos escolares.

Señalan que existe junto a la falta de compromiso o escasa motivación, la variabilidad docente; *“...compromiso que cada docente pueda asumir la problemática, el involucramiento que tengan, las ganas que pongan”* (EED1:6), *“...no hicieron cursos porque realmente no les interesa (...) o no quieren hacer más (...) sienten que no les sirve (...) que ya está (...) que es más de lo mismo...”* (EEM1:16), *“...maestras suplentes que vienen...”* (EEM1:14), *“...porque todos los días viene una “cara nueva”* (EED2:10).

Asimismo comentan que se detectan situaciones de conflicto latente, al respecto se recogen expresiones como; *“...tratamos de fortalecer la convivencia (...) son muchas horas (...) aprender a eliminar digamos las dificultades (...) a luchar juntas, a fortalecernos y unirnos como equipo...”* (EED1:1), *“...a veces uno se levanta mejor que otros días...”* (EEM1:16), *“... tenemos que aceptarnos...”* (EEM1:17).

También se advierte una cierta falta de cohesión en el colectivo, en esta línea surgen algunas aseveraciones; *“...equipo docente que se está fortaleciendo como equipo con muy poco tiempo de trabajo conjunto (...) poco tiempo para viabilizar todos los acuerdos que en realidad son necesarios...”* (EED1:3).

Otro reclamo de los entrevistados es por la actualización del conocimiento, al respecto manifiestan; *“...noto como que la lectura bibliográfica es algo que al maestro le cuesta...”* (EED1:7), *“...los maestros se han quedado en el tiempo”* (EED2:11), *“...tenemos también docentes excelentes (...) más tradicionales”* (EED1:2).

A su vez existe preocupación por la planificación del docente, según expresa el equipo entrevistado; *“...se resisten incluso a cumplir con los compromisos que involucra la carrera (...) nosotros sabemos (...) que no puede optar”* (EED1:2), *“...lo que he visto en algunos casos, es que el maestro no planifica...”* (EED2:10).

Este conjunto de situaciones afectan al centro desde su recategorización a ETC. La directora manifiesta que se está en pleno proceso de transformación para la adquisición de una identidad escolar y docente.

### **3-Plan de trabajo**

Para la realización del diagnóstico se articuló un plan de trabajo de mayo a agosto. En el siguiente cuadro se lo presenta incluyendo las diferentes fases del estudio y las actividades realizadas.

**Cuadro N° 2- Plan de trabajo según fases del estudio diagnóstico**

<b>Estudio diagnóstico</b>		<b>Mayo</b>	<b>Junio</b>	<b>Julio</b>	<b>Agosto</b>
<b>Fase I: Identificación de la demanda</b>	<b>Entrada al campo de estudio</b>				
	<b>Entrevistas exploratorias</b>				
	<b>Matriz de análisis</b>				
	<b>Identificación de actores/sectores involucrados</b>				
	<b>Modelo de análisis</b>				
	<b>Observación pasiva del centro</b>				
	<b>Encuentro con Secretaria</b>				
	<b>Descripción de la demanda</b>				
<b>Fase II: Comprensión del problema</b>	<b>Reunión con la Directora</b>				
	<b>Entrevistas semiestructuradas</b>				
	<b>Encuestas</b>				
	<b>Análisis documental</b>				
	<b>Observación no participante</b>				
	<b>Análisis de la información recabada y sistematizada</b>				
<b>Fase III: Reconocimiento de necesidades</b>	<b>Definición de prioridades</b>				
	<b>Identificación de las dimensiones involucradas en el Proceso de mejora</b>				
	<b>Aproximación diagnóstica</b>				
<b>Fase IV: Acuerdos con la institución</b>	<b>Redacción del informe de la etapa diagnóstica</b>				
	<b>Presentación al centro</b>				

Fuente: elaboración propia Diagrama de Gantt

#### **4-Encuadre teórico**

A partir de la demanda planteada (véase Anexos N° 2 y 3) emergen distintas cuestiones que refieren a la interna de esta ETC y su cotidianeidad, las que están estrechamente relacionadas con marcos conceptuales y referentes teóricos que orientarán las decisiones y acciones metodológicas y que auspiciarán de marco y sustento al plan de mejora organizacional.

Desentrañar la escuela, identificarla y reconocerla permitirá generar condiciones para que progrese y se proyecte. Se parte de la idea que ésta posee potencialmente la capacidad para cambiar e inclusive adaptarse creativamente a las nuevas demandas.

- **Clima escolar y cultura organizacional**

Se parte del hecho de que la escuela está habitada por distintos miembros que con un sentimiento afectivo de comunidad suelen compartir significados, objetivos, valores, normas y motivos, construyendo a partir de esos vínculos interpersonales una forma particular de pensar la institución en términos de “nosotros”. Según lo expresa Fernández (2004) este constructo complejo que caracteriza a cada escuela como institución se denomina clima escolar. Las diferentes interacciones que se dan en el interior de la escuela, y que las diferencia a una de otras, deben ser captadas en el caso de estudio, tratando de indagar sobre aspectos sustantivos que forman parte de una perspectiva que algunos autores denominan como “micropolítica” de la escuela de modo que se nos permita “*mirar no solamente lo que se ve a simple vista en las escuelas sino especialmente aquellos aspectos que conforman su lado oscuro*” (Brovelli, 2001:72).

Para comenzar con esta visualización y según Fernández (2004) es posible distinguir como dimensiones analíticas del clima escolar a la cultura, la grupalidad y la motivación.

- **La cultura:** valores y creencias que confieren sentido a la actividad escolar (incluyendo un sentido de misión expresado en la definición de los objetivos de la escuela, las expectativas respecto a la tarea escolar y lo que pueden aprender los estudiantes).
- **La grupalidad o fuerza de los lazos sociales en el clima:** abarcando las relaciones entre directivos y maestros/docentes actitudes de asistencia, cooperación, reciprocidad y solidaridad predominantes entre los miembros, (entre maestros y entre maestros- alumnos-padres) los niveles de acuerdo en los criterios de trabajo, los niveles de cooperación en las tareas docentes, las relaciones en las que se involucran en la escuela), responsabilizarse de los logros y dificultades académicas de sus alumnos sin descargarlas en otros actores o factores, etc.
- **La motivación y el sentido de afiliación grupal:** refiere a la gratificación que los actores encuentran y reconocen en el trabajo escolar. La dimensión motivacional tiene relación con las auto-percepciones sobre el componente

vocacional-profesional y el componente afectivo de la afiliación a la organización (incluyendo entre otros aspectos: las relaciones de amistad entre maestros; la percepción de que su trabajo es valorado en la escuela; la voluntad de permanecer en la escuela aún si tuviera la chance de cambiarse; la satisfacción vocacional a raíz de lo que han aprendido sus alumnos; las posibilidades de tener instancias de crecimiento y desarrollo profesional en la escuela; y el reconocimiento social por su tarea.

Por lo dicho se deben analizar estas cuestiones que son las que determinan cómo se están produciendo estos procesos, cómo se construyen las interrelaciones para que los docentes encuentren su lugar y su relación con los demás, consigo mismos y con el conocimiento.

Gairín (2004) manifiesta que *“la situación de las organizaciones suele ser diferente aunque nos movamos en un mismo contexto socio-cultural. La especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma en que se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución y a cada proceso organizativo”* (Gairín,2004:18).

Por otra parte De La Torre (1998) plantea que en cada institución se pueden visualizar ciertas cuestiones que reflejan su “estado de salud” y que nos permiten conocer cómo es la cultura organizacional del mismo. Estas situaciones no son fijas, ni rígidas, ni inmutables, de manera que es posible acompañar procesos de desarrollo hacia escenarios más productivos para toda la comunidad escolar apuntando a un centro donde predomine un estilo colaborativo, dinámico, progresista y donde la gestión sea una cuestión de consenso.

- **Identidad docente y desarrollo profesional**

Se parte de que la identidad profesional puede ser considerada como la forma en la que los docentes se definen a sí mismos y a los otros. La imagen social de la profesión docente influye sin duda en la configuración de la identidad docente. Actualmente esta

imagen y valoración está bastante deteriorada socialmente, esto acaba calando en los propios docentes trayendo como consecuencia una crisis de identidad profesional (Esteve, 1987). Por lo expuesto se necesita hacer una reflexión sobre qué significa realmente ser docente y cómo ejercer la profesión con dignidad y autonomía; teniendo a su vez la capacidad de reposicionarse. Para esto es necesario orientar y alentar algunas condiciones que son imprescindibles; se hace referencia a instancias de formación y profesionalización.

Se entiende que los docentes requieren de condiciones que favorezcan estos procesos, por lo tanto es relevante el aprendizaje organizacional, entendido como la capacidad de los individuos para convertir su experiencia individual en acción de conjunto (Senge, 1998). Este aprendizaje permitirá ampliar y profundizar la escuela sobre las formas de examinar y replantear las ideas que influyen en la manera de hacer la institución y en lo que se hace cuando se quiere intervenir en ella. Desde esta perspectiva el aprendizaje organizacional tiene que devenir en espacios de interacción entre docentes donde el aprender sea posible para todos donde las diferencias sean consideradas como un potencial que trae diversos talentos al grupo y que beneficia a todos.

Se considera que para que las prácticas de enseñanza y aprendizaje mejoren se necesitan profesionales de la educación que se informen, adquieran nuevos conocimientos, sean capaces de cambiar los modelos mentales profundamente arraigados (Senge, 1998). Además, deben ser competentes para contextualizar las nuevas propuestas y saberes en una práctica donde los intereses docentes y la respuesta entre colegas orienten el rumbo y determinen las estrategias de enseñanza a partir de una permanente reflexión individual, colectiva y en red. Estos procesos se ven favorecidos cuando se ha desarrollado la capacidad de trabajar en equipo y generar una visión compartida (Senge, 1992). El desplazamiento de una cultura individualista a una cultura colaborativa, implica conectar lo pedagógico a lo organizativo y para ello se necesitan profesionales capaces de asumir la acción colectiva como una condición ligada a la calidad educativa.

Junto al concepto de “profesionalización”, se habla de “profesionalismo” como la capacidad de los individuos e instituciones para llevar a cabo una actividad de calidad, comprometida y en un ambiente de colaboración. Estos cambios requieren que las instituciones a partir de una realidad compartida y negociada de significados (Fullan &

Hargreaves, 1999) brinden las condiciones para que los docentes se replanteen su rol como profesionales de la educación.

- **La escuela como organización educativa**

Para poder llevar adelante cualquier proceso de mejora también es preciso que la escuela adopte una postura y un plan de trabajo acorde con su modelo pedagógico y que al mismo tiempo promueva un planeamiento que lo posibilite.

En el caso de estudio el modelo de referencia es el de ETC existiendo un cambio sustancial en estas escuelas con respecto al formato tradicional. El modelo abordado tiene como peculiaridades y fortalezas no solamente el horario extendido sino que aparecen con gran fuerza además del maestro de aula las figuras de maestros talleristas y de profesores especiales. De esta manera entran a la escuela otros saberes, otras lógicas, otras especificidades que enriquecen a los colectivos docentes, generando otros procesos.

La reunión semanal del colectivo es otra de las diferencias con la escuela común que se considera como fortaleza de la propuesta. Es un espacio de discusión y de acuerdos sobre aspectos esenciales de la vida escolar al que asisten todos los docentes, donde el trabajo trasciende el del aula y en equipo se participa de la toma de decisiones sobre el centro. Esto es sin dudas una perspectiva diferente de la gestión de la escuela, su valor radica en la construcción de una “visión compartida” al decir de Senge (1994).

Desde esta perspectiva se hace necesaria una previsión que sostenga y habilite el modelo de ETC. El paradigma clásico, con una propuesta que se responde a un deber ser, sin contemplar la realidad, ni atender adecuadamente a las nuevas demandas está en crisis. Surge como alternativa la perspectiva situacional, que se concreta en el Planeamiento Estratégico Situacional (PES) desarrollado por Matus (1993), quien estructuró el marco conceptual y metodológico de esta nueva forma de planificar. Los desafíos para el nuevo modelo son: el dominio de habilidades para crear y seleccionar información y la disponibilidad de cierta autonomía. Al decir de Aguerro (2002) el éxito del PES, está en que sea capaz de servir como “hoja de ruta”, una herramienta que

guíe atravesando todas las áreas y dimensiones de la organización. El PES es un proceso para intervenir y transformar la realidad, no solo para analizarla y diagnosticarla. Ofrece la posibilidad de aumentar la autonomía en las escuelas, el aprendizaje organizacional y el de los docentes; pero para ello se hace necesario desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

Dentro de este marco el trabajo de los directivos con competencias para “*conducir a un conjunto de personas que tienen sus propias ideas, habilidades y personalidad*” (Sala, 2003:232) consiste en implementar, guiar, orientar, desarrollar, conducir y evaluar estos procesos de cambio valiéndose de su propia estructura organizacional.

En este sentido Gairín (2002) expresa “*la intervención de los directivos no solo parece fundamental para lo que representan en la organización sino por la capacidad que se les supone que tienen para estructurar adecuados contextos de relación a partir de la selección y aplicación que realizan de determinadas estrategias*” (Gairín, 2002:470).

## II-COMPREENSIÓN DEL PROBLEMA

En este apartado se pretende dar cuenta de las diferentes etapas que transcurrieron para la aproximación al problema, explicitando las técnicas aplicadas y argumentando su importancia en este estudio. Asimismo se presenta un análisis de los datos recogidos y su posterior triangulación, lo que se traduce en información relevante para la etapa de planificación del plan de mejora.

### 1-Fase I: Metodología y técnicas utilizadas para el diagnóstico

Este trabajo de investigación se realiza a partir del método de estudio de casos, fundamentado en el reconocimiento de esta metodología de corte cualitativo *“percibe la vida social como creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social”* (Cook y Reichardt, 1997, 62).

Vázquez (2007), destaca a su vez la fortaleza del estudio de casos en la enseñanza con fines de investigación y pedagógicos. *“El estudio de casos permite abordar en profundidad las múltiples lógicas presentes en el escenario institucional, a partir del registro y posterior análisis de las diversas percepciones de quienes comparten un mismo espacio educativo”* (Vázquez, 2007,12).

En este estudio la etapa exploratoria del diagnóstico se articuló en torno a una visita de observación, entrevistas exploratorias, y a un encuentro con la Secretaria de la institución. La observación realizada en la escuela fue de participación pasiva. Este recurso se caracteriza por permitir al investigador tomar un primer contacto con el objeto de estudio con una interacción mínima (Vallés 1999). Se hizo una visita para conocer a los docentes, el edificio y sus instalaciones, se observaron cotidianidades en los modos operacionales, que permitieron tener una primera visión global de la realidad operante.

Inicialmente se emplearon entrevistas exploratorias, de tipo semiestructuradas pero flexibles dando lugar a mayor apertura pues en el primer momento de ingreso al campo de estudio se buscaba justamente explorar; para Benney y Hughes la entrevista es “una herramienta de excavar, flexible y dinámica, no estructurada no estandarizada y abierta” (Benney y Hughes en Bogdan, 1992,19).

Los primeros actores consultados fueron el equipo de dirección y la maestra más antigua de la escuela por considerarlos referentes institucionales que podían aportar datos y antecedentes sobre la organización y también conocer sus visiones. Para ello se elaboró una pauta de entrevista (véase Anexo N° 3). También se mantuvo una conversación informal con la Secretaria donde se recabaron datos sobre la escuela y sus actores (véase Cuadro N° 1 y Anexos N°1y N°4).

Como resultante de esta primera aproximación, no se identificó un único problema específico sino un área más amplia en la cual puede haber muchas dificultades entrelazadas que no se vislumbrarán hasta que no haya avances en la investigación.

## **2-Matriz de análisis**

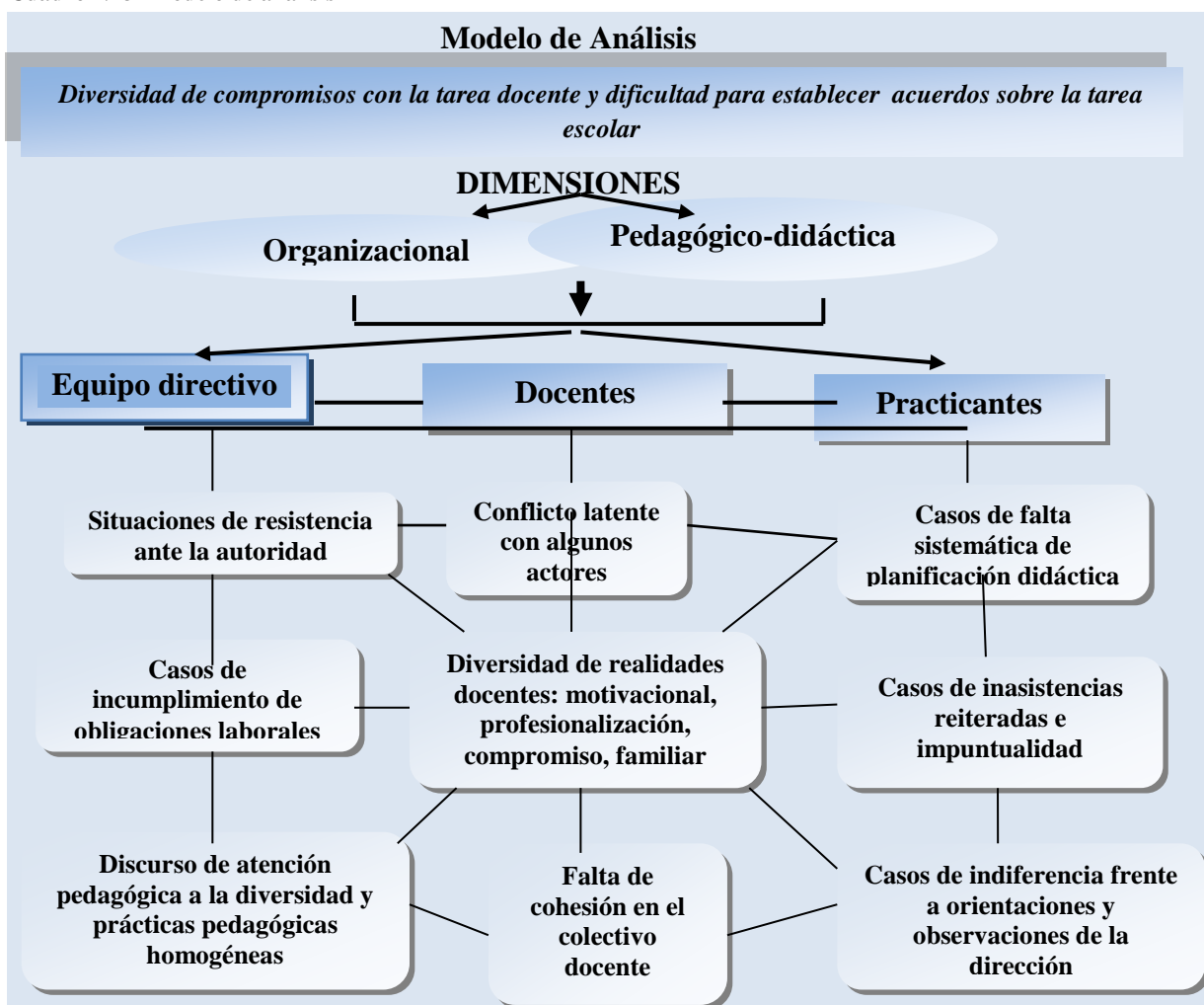
Para encuadrar la demanda en el contexto institucional se procedió a analizar los datos de las entrevistas exploratorias mediante la confección de una matriz de análisis que retoma las dimensiones institucionales de Frigerio, Poggi, Tiramonti, & Aguerro (1999). Estas son: **1**-la dimensión organizacional que refiere a aquellos aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de funcionamiento. **2**-La pedagógico-didáctica que ilustra los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes. **3**-La comunitaria vinculada con las actividades que promueven la participación de los actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro. **4**-La administrativa se vincula a las tareas que se requieren realizar para suministrar los recursos, así como con las múltiples demandas cotidianas. Del análisis surge que la dimensión más comprometida es la organizacional pero con cierta relación a la pedagógico-didáctica. También que los

sectores involucrados en el estudio son Dirección, Secretaría, Docentes y Practicantes, ligados entre sí por el diseño de la estructura funcional de la institución (véase Anexo N° 5).

### 3-Modelo de Análisis

Como ya se ha expresado al momento de la delimitación del problema los resultados arrojados en la matriz no evidencian un problema único y claro sino una dinámica institucional con un entramado cuyos componentes están íntimamente relacionados. A partir de estas conceptualizaciones y del cruce de opiniones de los distintos actores entrevistados es que surge la demanda y este modelo de análisis. Se explicita que por considerar a los practicantes actores importantes en la escuela se los incluyó en el Modelo de Análisis pero no se creyó pertinente involucrarlos directamente en el estudio diagnóstico optando por hacer foco en el personal docente estable.

Cuadro N° 3- Modelo de análisis



## Fase II: Segunda colecta de datos

Atendiendo a las cuestiones identificadas en el modelo de análisis esta segunda fase se orientó a realizar otra secuencia de intervención para recolectar nuevos datos. Como se muestra en el siguiente cuadro se incorporaron otros informantes clave e integraron nuevas herramientas con el propósito de profundizar la construcción conceptual.

Cuadro N° 4- Técnicas aplicadas en la segunda colecta de datos

Técnicas complementarias	Actores involucrados	Pauta incluida en:	Observaciones
Entrevistas semiestructuradas	9 maestros de aula	Anexo N° 6	Testeo con otros docentes
Encuestas autoadministradas	16 integrantes colectivo docente	Anexo N° 8	Testeo en otra ETC
Análisis de documentos	17 Actas Reunión del Colectivo Docente	Anexo N° 12	Testeo en otra ETC
	9 Formularios de Visita de Dirección	Anexo N° 12	Testeo en otra ETC
Observación no participante	1 Reunión Colectivo Docente	Anexo N° 15	Testeo en un sala docente de un Instituto de Formación Docente

Fuente: elaboración propia

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los 9 docentes de clase de la escuela, por considerarlos informantes clave por su relación e involucramiento con la demanda identificada. Como expresa Nahoum (1985), la entrevista *“es un intercambio verbal, que nos ayuda a reunir los datos, durante un encuentro de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da su versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas con un problema específico”* (Nahoum, 1985:7). La pauta de entrevista fue igual para todos con el fin de contrastar las informaciones recibidas a la hora de analizar los datos (véase Anexo N° 6).

También se optó por realizar una encuesta a los 16 docentes de la escuela, equipo de dirección, maestros de aula, talleristas y profesores especiales. El procedimiento incluyó la entrega de un cuestionario impreso autoadministrado y la colecta de los mismos a través de una urna para asegurar su anonimato. Hernández (1998) define este instrumento como *“el más utilizado para recolectar los datos (...) consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir”* (Hernández 1998: 276). La pauta integró varias dimensiones:

perfil personal y docente, concepciones y percepciones docentes, y un listado de ítems sobre clima escolar en base a una escala de estimación numérica, culminando con una pregunta abierta donde el docente tuvo la posibilidad de agregar alguna cuestión que valoró como pertinente y enriquecedora y que a su criterio no fue considerada en el cuestionario (véase Anexo N° 8).

Se recurrió además al análisis documental por considerarlo como *“la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”* (Krippendorff, 1980: 28). En esta ocasión se analizaron las actas generadas en los espacios de reunión del colectivo docente y los informes de visitas del director a la clase. En la pauta para el análisis se consideraron distintas cuestiones a los efectos de poder integrar los datos ilustrados en los diferentes documentos (véase Anexo N°12).

Asimismo se recurrió a la técnica de la observación no participante donde el investigador *“adopta un rol de espectador de la realidad y evita realizar acciones que modifiquen o alteren el fenómeno que le interesa observar”* (Yuni & Urbano, 2006:41-42). En esta oportunidad se comenzó con una observación global de la reunión de colectivo para establecer un contacto general y percibir los atributos de la realidad objeto de estudio. Luego se continuó con una observación más descriptiva donde se intentó observar detalles significativos, para lo que se definió una pauta (véase Anexo N° 15).

## **1-Análisis de datos**

Luego de recolectada toda la información se buscó comprender como los sujetos interpelados se explican e interpretan la sociedad a su alrededor, la escuela su rol y compromiso dentro de ella como profesionales de la educación y cuál es su realidad laboral y personal.

Las narrativas, se consideraron como sucesos con propiedades comunes, estructuras recurrentes y convenciones culturales. Comprender el contexto particular en el que los docentes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones es comprender los procesos por los cuales los sucesos tienen lugar.

Analizados los datos se encontraron temas reiterados que permitieron una visión más clara sobre la demanda traducida a partir del cruce de parlamentos docentes en la etapa exploratoria como: *Diversidad de compromisos con la tarea docente y dificultad para establecer acuerdos sobre la tarea escolar.*

A partir de la información recabada de las entrevistas respecto a los significados atribuidos a la tarea escolar, al modelo de ETC, a las particularidades de la propia escuela y al trabajo en la misma, las voces de los maestros hablan de una realidad que cuestiona las representaciones tradicionales sobre la tarea docente (véase Anexo N° 7).

Referido al modelo de ETC; el escenario que se vive es complejo con un modelo de escuela que si bien tiene la misión socio-pedagógica de incluir metas, finalidades y propósitos recreados en atención a las demandas de la sociedad, al respecto se escuchan distintas

#### Voces de los maestros sobre el modelo de ETC

##### Entre el tiempo pedagógico y tiempo real

*“...mayor tiempo (...)pedagógico...” (ESEDA1:2); “...poco tiempo para cumplir con el programa...” (ESEDA1:2). “...estoy las siete horas y media al lado de ellos, (...) o sea es todo el día...” (ESEDA2:5). “...hay que buscar actividades (...) para tener a un niño (...) siete horas y medias en la escuela ...” (ESEDA2:6). “...vos de repente sos más referente para el niño que el padre...” (ESEDA3:9). “... tenés más posibilidades...” (ESEDA6:24). “...el niño está muchas horas en la escuela.” (ESEDA7:26).*

##### Entre la equiparación de oportunidades y el asistencialismo

*“...la alimentación (...) la escuela se ocupa...” (ESEDA1:2); “...dejan a los hijos en la escuela y está... acá comen (...). y el maestro tiene que cuidarlos...” (ESEDA1:2). “Si bien trata de equiparar (...) igualdad (...) no es suficiente...” (ESEDA2:5). “...toman que la escuela es asistencialista....” (ESEDA3:10); “...niños que son carentes (...) vienen y te hablan y te cuentan alguna cosa...” (ESEDA3:9); “...son mas referente como una persona afectiva...” (ESEDA3:10). “...modelo bastante completo y complejo (...) niños que no tienen ningún apoyo de la casa...” (ESEDA4:12). “...el material humano con el que se trabaja es lo que frena el modelo (...) aunque el modelo fue pensado para eso”. (ESEDA5:19); “...asistencialista que a la escuela se va a comer... que la escuela está obligada a esto (...) porque lo dicen en la tele...” (ESEDA5:19). “Pienso que actualmente está sobrepasado que (...) el sustento que era el Acta 90 de modelo pedagógico de ETC necesita una actualización, (...) unificar criterios en como tomamos la escuela...” (ESEDA7:25); “... escuelas de corte totalmente asistencialista en todo sentido...” (ESEDA7:26). “...el acta 90 es una cosa pero si llegamos acá a la escuela es totalmente diferente...” (ESEDA9:34); “...nos encontramos con una realidad que no es la del papel...” (ESEDA9:34).*

## Voces de los maestros sobre el modelo de ETC

### Entre propuesta curricular programática y su implementación

*"...tiene (...) tiempo de convivencia..." (ESEDA2:5).*

*"... llenaron la escuela con gente que nunca había trabajado en TC (...) eso es una gran debilidad de las políticas... me parece... y una gran injusticia." (ESEDA6:23); "... tenés más cosas pero que las necesitas por el tipo de niño que atendés" (ESEDA6:24).*

*"...el niño está siempre saliendo de la clase (...) el maestro a veces se pierde..." (ESEDA8:30).*

*"...es el sistema que llevó a esto que... no permite organizarte con tus niños (...) es un ir y venir a veces sin sentido ni sustento" (ESEDA9:34); "...los talleres pero bueno a veces no resulta... le preguntás al niño que hizo en uno y otro y dice... cantamos... bailamos... o hicimos relajo..." (ESEDA9:34); "... querés coordinar con algún tallerista alguna de tus actividades y nunca se puede (...) queda medio divorciado." (ESEDA9:34); "... no me fijo tanto en el contenido sino en las necesidades que tiene el grupo..." (ESEDA9:35).*

### Entre la planificación por proyectos de áreas y la planificación en solitario

*"...planificación (...) sola (...) poco tiempo acá, aparte tampoco tengo compañera..." (ESEDA1:3).*

*"Como debilidad no tengo una paralela para planificar en la escuela, eso fue otra cosa que extrañé cuando me vine para esta escuela (...) eso me queda en solitario" (ESEDA4:15).*

*"... tratamos de hacer una dupla pedagógica...". (ESEDA9:35); "Planificar sola lo encuentro muchas veces como una debilidad..." (ESEDA9:35).*

### Espacio de coordinación o Reunión del colectivo docente

*"...el centro tiene autonomía... para adecuar los formatos..." (ESEDA5:19); "...los espacios de coordinación, son muy valiosos..." (ESEDA5:19).*

*"Tenemos también la hora de coordinación..." (ESEDA4:16).*

*"...las coordinaciones que nos permiten reunirnos una vez por semana que nos permite plantearnos temas de escuelas..." (ESEDA9:34); "... tengo la posibilidad de llevar mis dudas al día de la coordinación..." (ESEDA9:35).*

### Las oportunidades de desarrollo profesional que ofrece la modalidad de ETC

*"... la mayor fortaleza que tenemos en ETC son los cursos que tiene..." (ESEDA9:33).*

*"...los cursos que hacemos en base a proyectos, eso me parece fantástico..." (ESEDA6:22).*

Del recuadro es claro que la mayoría cree que el modelo de ETC es claramente asistencialista. Que si bien el tiempo pedagógico es mayor que en una escuela común eso se traduce en un mayor tiempo de permanencia en la escuela lo que trae aparejado nuevos desafíos de convivencia, de planificación y de organización de la vida familiar del docente. También surge que la propuesta curricular plantea un trabajo pedagógico rico en posibilidades y tiempos, pero en la implementación práctica se traduce en nuevas problemáticas: horarios que deben adaptarse a tiempos de los docentes talleristas o niños que entran y salen de clase.

Sobre esta escuela en particular y el trabajo en la misma; se suma a la complejidad del modelo que es una escuela habilitada de práctica, contando con un grupo de 9 practicantes de 4º año de Magisterio. Al respecto surgen comentarios positivos; *"...la practicante (...) ella tiene*

*muchas ideas y yo como quien dice se las copio” (ESEDA3:11); “...la verdad que la experiencia es bien linda también, porque la chica me aporta lo nuevo del Instituto que yo ya me quedé como quien dice” (ESEDA5:19).*

Subyace en algunos docentes la necesidad de desarrollo y mejora profesional; así surgen distintas voces:

*“...tengo un montón de cursos...” (ESEDA3:11).*

*“...nosotros estamos pensando con la cabeza del siglo pasado...” (ESEDA5:19).*

*“...para qué todos los cursos si no los tienen en cuenta...” (ESEDA6:23).*

*“...antes tenía más tiempo para eso... para presentar bien en el papel ante quien estaba trabajando (...) para que ellas quedaran satisfechas con aquello...” (ESEDA8:31); “...cuando yo estaba haciendo Magisterio, me gustaba hacer eso de la planificación” (ESEDA8:31); “...paso comprando revistas para ver qué voy a hacer, eso si me encanta...” (ESEDA8:30).*

Esto evidencia la realidad de cada uno, se observa que ante las demandas de un tipo de atención pedagógica que cuestiona las rutinas establecidas en la organización también se presentan dificultades porque las exigencias que se les plantea como docentes no siempre están acordes a su formación como maestros de Educación Común. Nuevamente se plantean situaciones de carencia u omisiones profesionales por falta de tiempo; también se escucha en una docente reclamos por no considerar en todos los casos el desarrollo profesional.

Sobre la profesión, la vocación, la motivación y el compromiso con la tarea escolar; se destaca que solo una persona señala la elección de la carrera docente por vocación, el resto formula que fue una opción de estudio posible con una buena salida laboral, incluso alguno de los consultados no saben si al momento esta opción les gusta. No obstante varios son los casos que señalan que se comprometieron con la tarea que eligieron. En este sentido muchos refieren a la opción de ETC como una oportunidad de mejor salario. El siguiente cuadro recoge las voces de los maestros respecto a su motivación y compromiso con la tarea escolar:

### Voces de los maestros sobre la motivación y el compromiso con la tarea docente y la elección de ETC

*“...me fui a estudiar a Montevideo, (...) volví. (...) trabajé en una librería. (...) mis padres me habían inscripto...” (ESEDA6:21); “...me gusta ser maestra...” (ESEDA6:21); “...todos los que estamos en Tiempo Completo es por la remuneración...” (ESEDA6:22); “...concurse porque quería trabajar en TC...” (ESEDA6:22).*

*“...mi propósito eran estudios universitarios...” (ESEDA7:25); “...me comprometí con lo que opté...” (ESEDA7:25); “...yo concurse para TC y fui más bien impulsada por amigas...” (ESEDA7:25); “...vi la necesidad de ir a TC por supuesto que por temas económicos...” (ESEDA7:25); “...mi periplo dentro de la carrera era buscar donde me pagaran más...” (ESEDA7:25).*

*“...fue una segunda opción... (ESEDA8:29); “...no podía quedarme sin nada...” (ESEDA8:29); “...acá estoy... en una escuela... es de lo que trabajo...” (ESEDA8:29); “La carrera en sí me ha dado alguna que otra alegría...” (ESEDA8:29); “...el sueldo no?...que me iba a rendir un poco más...” (ESEDA8:29).*

*“...yo sabía que tenía que estudiar, (...) era lo que había y por las dificultades económicas que las tenía...” (ESEDA9:33); “... a mí me sirve por lo económico mayormente, a pesar de lo pesado de la extensión horaria pero tengo que juntar mi sueldo con el de otro docente y debe dar para todo el mes” (ESEDA9:33).*

*“...la escuela la considero solo un trabajo que tengo que hacer...” (ESEDA1:1); “...estaba embarazada resulta que me quedé haciendo Magisterio...” (ESEDA1:1); “...no... tuve otra opción...” (ESEDA1:1).*

*“...para que no quedara sin hacer nada (...) mi mamá me inscribió en Magisterio...” (ESEDA2:4); “...algo importante es el sueldo (...) compensación por tantas horas! (ESEDA2:4); “...ya pasé por todos los tipos de escuela (...) a veces cuesta ...” (ESEDA2:4).*

*“...siempre quise hacer Magisterio...” (ESEDA3:9); “...me sirve porque es mejor sueldo...” (ESEDA3:9).*

*“...mis padres no me podían pagar una carrera (...) lo que te queda es hacer Magisterio...” (ESEDA4:12); “...si me gusta ser maestra... no se... fue lo que me quedó...” (ESEDA4:12); “...trato de cumplir mi labor con la mayor responsabilidad posible...” (ESEDA4:12); “...no es un trabajo que tenga muchas satisfacciones...” (ESEDA4:12); “...vos no ves el fruto de tu esfuerzo, de tu dedicación...” (ESEDA4:12); “...me preocupaba la parte enteramente económica (...) me servía más para mejorar un poco era eso” (ESEDA4:12).*

*“...yo no pensaba en Magisterio como una carrera...” (ESEDA5:18); “...antes de llegar acá trabajé (...) pero me veía mal...económicamente...” (ESEDA5:18); “...no es fácil conseguir otro trabajo y menos cambiar a esta altura de la vida... (ESEDA5:19); “...trabajamos en forma comprometida,... bueno hablo más por mí....” (ESEDA5:19).*

Asimismo los maestros expresaron actitudes y emociones entre las que destacan sentimientos de agobio o desgaste. También sale a la luz a través de las distintas expresiones un malestar docente latente. Se percibe un docente estresado y desvalorizado por la sociedad, incluso por el propio sistema, con una identidad desdibujada quien siente en ocasiones que no es un profesional que enseña sino depositario de niños que él sí cuida, pero a él nadie lo contiene o cuida. Se suma en esta línea el reclamo de la poca retribución económica. El siguiente recuadro recoge algunos de las expresiones de los maestros:

### Voces de los maestros emociones, actitudes y sentimientos.

*"...miseria del sueldo". (ESEDA1:1); "...el docente vive como en caos..." (ESEDA1:2).*

*"...considero que tuve mucha suerte..." (ESEDA2:4); "...yo particularmente estoy admirada como se desenvuelven nuestros niños..." (ESEDA2:6); "...a veces me veo muy sola..." (ESEDA2:6); "...yo a veces me siento como agobiada... como que siento que... yo vivo en la escuela..." (ESEDA2:6); "Es como agobiante..." (ESEDA2:7).*

*"...piensan que nosotros tenemos obligación, porque nos pagan para eso". (ESEDA3:10).*

*"...independiente de lo que significara estar en este tipo de escuela, con estos niños y con tantas horas..." (ESEDA4:13); "...el desgaste del docente (...), pero no puedo elegir." (ESEDA4:13); "...tendríamos que tener apoyo psicológico..." (ESEDA4:14); "...en este momento viste que el docente ante la sociedad está tan disminuido..." (ESEDA4:14); "...luchar y pedir que nos aumenten un poco el sueldo (...) genera esa falta de respeto y de consideración hacia el docente y su trabajo..." (ESEDA4:14).*

*"...sobrevivir, es lo que nos pasa a muchos de acá (...) vamos tirando hasta que no podamos más" (ESEDA5:18); "... apoyo familiar (...) cuesta (...) sentir que el compromiso (...) respaldo ya no lo tenemos..." (ESEDA5:19); "...no hay mucho más para hacer... te cansas y nada...es todo un dolor de cabeza." (ESEDA5:20).*

*"...me está costando bastante este año. No llega a ser un malestar... ahora no (...) pero al comienzo del año si..." (ESEDA6:21); "... ¿qué estoy haciendo acá? Me quiero ir! (ESEDA6:21); "...al principio me desequilibró un poco..." (ESEDA6:21); "... en febrero, es la angustia si elijo o no elijo en TC, por el tema económico..." (ESEDA6:22); "...es lo peor que pueden hacer... es un relajo... una falta de respeto a tu persona..." (ESEDA6:22).*

*"...la parte social... justamente la que yo detesto hoy dentro de la docencia..." (ESEDA7:25); "... después bueno no tuve más opción de que me empezara a gustar" (ESEDA7:25); "... son problemas sociales que no están a nuestro alcance... porque no somos... (...) somos Maestras..." (ESEDA7:27).*

*"...los niños se pelean y al otro día ahí si vienen los padres a reclamarte, por otra cosa no vienen pero por eso si, siempre están dispuestos a enfrentarte..." (ESEDA8:30).*

*"...no es fácil trabajar con niños (...) que tienen otros problemas... y que el aprender no ocupa un lugar." (ESEDA9:33); "... los padres de esos niños se olvidan de... de...que no es venir y dejarlos... se necesita un compromiso... una colaboración" (ESEDA9:34); "... me siento muy sola y bastante aislada." (ESEDA9:35).*

Respecto a la vida personal del docente y su trabajo; es recurrente la queja por la escasez de tiempo, también se visualizan dificultades para compaginar la profesión con vida personal, al respecto se recogen vivencias:

*"...maestra (...) saca licencia..." (ESEDA1:1).*

*"...llegamos a nuestra casa (...) no nos da el tiempo de hacer nada (...) el otro día ya "caemos" acá de nuevo." (ESEDA2:7); "...ya sé que cuando llegue a casa no me va a dar el tiempo (...) buscando material..." (ESEDA2:7); "...siempre quedan cosas..." (ESEDA2:7).*

*"...tanta carga horaria..." (ESEDA3:11).*

*"...yo no sé qué es estudiar sin hijos, sin estrés... sin complicaciones..." (ESEDA5:18).*

*"... no llevarme nada a mi casa porque ya que estoy todo el día acá...es el colmo que todavía arrastre trabajo para mi casa...mi hijo me reclama..." (ESEDA6:24).*

*"...cursos (...) no me anoté porque no puedo... aunque te paguen el pasaje vos igual gastas..." (ESEDA9:34).*

Las expresiones muestran un docente que tiene dificultades en su vida personal y que la amplia carga horaria laboral lo obliga a optar por dejar cosas por el camino o sacar licencia.

El aporte del director como gestor clave de la organización; que contiene, acompaña, y busca soluciones. Surge el reconocimiento del director como líder pedagógico que enseña y se ocupa de los docentes, que gestiona haciendo, al respecto se escuchan voces que expresan:

*“...grupo de Dirección muy responsable muy dedicado...” (ESEDA1:2).*

*“...la directora que me apoyó mucho...” (ESEDA2:8).*

*“...tenemos todo lo que tanto tiempo quisimos tener...” (ESEDA5:19)*

*“...está siempre dispuesta a que mejoremos en ese sentido...”. (ESEDA8:31).*

De los datos proporcionados por las 16 encuestas se pudieron identificar cuestiones de significatividad que ayudarán a dar profundidad al caso en cuestión, que se resumen a continuación: (véase Anexo N° 9).

**1-**Respecto al perfil personal se identifica que la mitad de los docentes tiene más de 41 años y que el 56% de los que encuestados (9 en 16) son jefes de hogares, y que el 81% (13 en 16) tiene personas a su cargo, a esto se suma que la mayoría cuenta con este salario como principal ingreso del núcleo familiar. **2-**Respecto al perfil docente los datos promediales señalan que la antigüedad es de 19 años, que el tiempo de permanencia en ETC no alcanza a los 4 años y en la escuela es de 4 años y meses. **3-**Respecto a las percepciones de los docentes sobre su satisfacción con la escuela se observa que la mayoría manifiesta sentirse a gusto y expresa agrado, a pesar de ello a la hora de preguntarles por su deseo de permanecer en la escuela, se observa que la mitad de los encuestados expresan que en algún momento se cambiaría de escuela. **4-**Respecto al trabajo docente el 87% (14 de 16) piensa que la labor cotidiana de la ETC es estresante: 9 señalan que es estresante y demandante y 5 un poco estresante, mientras que los 2 restantes (13%) no se estresan con la labor diaria. En referencia a cuan rutinaria son las tareas diarias en la escuela de los 16 encuestados el 38% declara que depende del día, un 25% dice que son ligeramente rutinarias, y el mismo porcentaje manifiesta que todos los días son diferentes, solo un 12% exterioriza que hace más o menos lo mismo que años anteriores. Considerando la organización y previsión de las actividades los que planifican son el 62% (10 en 16). No obstante 6 personas que representan el 38% manifiestan algún tipo de inconveniente con la planificación. Si se toma en cuenta que dos de

las personas que responden son personal de gestión, el porcentaje de personas que manifiestan algún inconveniente con la planificación es elevado. **5-**Respecto al desarrollo y mejoramiento profesional de los 16 docentes consultados, 9 de ellos (56%) expresa no haber realizado cursos de actualización o perfeccionamiento desde que está en la escuela por diferentes razones, entre ellas uno de los motivos más mencionado es por organización familiar.

De la valoración realizada por los 16 docentes sobre la posición que ocupa la escuela en determinados aspectos que tienen que ver con el clima escolar (véase Anexos N° 10 y N° 11) se interpreta que los encuestados perciben estar en una escuela que cuenta con todas las instalaciones acordes a las necesidades del modelo de ETC, valoran el contar con un director que cumple efectivamente con su rol de orientador y líder pedagógico, y que como principal dispositivo para gestionar el centro utiliza la reunión semanal de colectivo docente. Este instrumento es considerado un espacio de socialización de temas inherentes al quehacer educativo en todas las dimensiones propuestas por Frigerio, et. al., (1999). Pero que a pesar de ello, los acuerdos emanados de estos espacios dan cuenta que en la realidad institucional no se cumplen como deberían o todavía están en proceso de construcción. También persisten carencias en cuanto al logro del apoyo de la familia a la escuela y al maestro, existen dificultades en cuanto a la asiduidad y puntualidad del personal y se evidencia tensión en el clima organizacional. Cabe señalar que aspectos como el compromiso docente, la participación en la toma de decisiones, el trabajo en equipos y el apoyo entre docentes son bastante cuestionados por los propios docentes.

También el análisis documental (véase Anexo N° 12) aportó insumos al estudio de caso; se interpretaron datos a partir de la lectura de 17 Actas de reuniones de colectivo y 9 Formularios de visita de dirección.

Del análisis de las Actas de reunión de colectivo (véase Anexo N° 13) fechadas entre marzo y julio del presente año, se infirieron datos de interés:

**1-**La Reunión del Colectivo Docente puede verse como un instrumento o dispositivo de gestión escolar (véase Anexo N° 13, actas 1 a 17). **2-**Los temas tratados son multidimensionales debidamente planificados y con objetivos específicos (véase Anexo N° 13, actas 1 a 17). **3-**Es reiterada la solicitud de espacios para coordinar, se lee la necesidad del docente de apoyo para planificar (véase Anexo N° 13, actas N° 2-4-6-8-10-13). **4-**Con referencia a los acuerdos institucionales que emanan, se infiere que no siempre se llega a

consensos o no siempre se respetan como tal (anexo N° 13, actas N° 2-7-8). **5-**Que la participación a pesar de ser obligatoria no es total, se constata en las 17 actas analizadas que en ninguna hay asistencia completa, hay días en los cuales no asiste ningún tallerista o que no asisten casi maestros. **6-**En cuanto a la intervención docente, hay escuetos registros de socialización de experiencias, incluso aportes para la enseñanza de contenidos, otros registros dan cuenta de la participación de los talleristas (véase Anexo N°13 actas N° 4-11-15).

A partir de los registros en el Formulario de Visita de Dirección (véase Anexo N°14) de los 9 que fueron relevados también se infieren datos significativos:

**1-**La directora en un actor cotidiano en las clases, que realiza visitas para ver el estado de situación de los distintos grupos y la realidad de sus actores. **2-**Desde su rol de líder pedagógico con un profundo conocimiento de la diversidad docente enseña y orienta, estimula fortalezas y ayuda a superar las dificultades. **3-**Actúa como profesional ético, realiza visitas de orientación donde hace sugerencias orales y escritas, pero pasado un tiempo prudencial supervisa exigiendo resultados. **4-**La formación de los docentes en algunos casos resulta deficitaria frente a los desafíos de la educación actual y en especial frente a los múltiples del modelo de ETC y de la organización escolar. **5-**Con respecto a la planificación hay evidencias reiteradas sobre carencias, irregularidades o falta de planificación áulica (véase Anexo N° 14, VDD1-2-6-9). **6-**Algunos docentes no consideran las observaciones y sugerencias dadas en las visitas de orientación y aparentemente son apáticos a la supervisión (véase Anexo N° 14, VDD6-9).

De la observación no participante surgen cuestiones que se interpretan como recurrentes, de los 16 docentes están presentes 11 y 2 de ellos son maestros a la orden. La directora es quien dirige la reunión, hay un orden del día leído por un maestro con temas surgidos en la semana conocidos por todos. Las intervenciones voluntarias son limitadas y hay una actitud de indiferencia y/o timidez hacia los planteamientos aunque se mantiene una cordialidad formal. La directora convoca en todo momento a participar, una docente es la que aporta en todos los temas. Se percibe que puede haber tensiones latentes y explícitas (véase Anexo N° 16).

Triangulando los datos aportados por las diferentes técnicas aplicadas, se corrobora que el escenario de estudio se presenta como altamente complejo y cambiante, con demandas sustantivas tanto organizacionales como didáctico-pedagógicas y sociales; se evidencia

además que desde la institución no siempre se cuenta con estrategias eficaces o herramientas suficientes para dar respuesta a esta nueva realidad organizacional.

Se considera que en la interna de la institución se hacen necesarios ciertos replanteamientos: el deber ser del docente como profesional de la educación, las cuestiones a resolver desde la formación y el desarrollo profesional, las dificultades en la implementación de las prácticas de aula y en la participación en la toma de decisiones de la escuela. Asimismo, en algunos casos la movilidad, las inasistencias y la escasa puntualidad forman parte de lo cotidiano. Todas estas situaciones cuestionan las representaciones tradicionales de la profesión docente; se identifica una escuela con diversidad de conductas, con docentes que presentan distintas maneras de posicionarse, de vincularse y de responder frente a la carrera, provocando ciertas tensiones y fisuras institucionales que dificultan el aprendizaje enlenteciendo el avance.

A través de las evidencias recogidas en la entrevista, la encuesta, y la observación no participante se interpreta que la mayoría de los docentes conocen su nuevo rol en el modelo de ETC, reconocen además que su trabajo no se limita al aula, sino que también fuera de ella junto a sus colegas, valoran estos espacios institucionales pagos de reunión del colectivo docente y tienen conocimiento que todo el colectivo debe asistir y participar en la toma de decisiones, co-gestionando la escuela a través de acuerdos multidimensionales. No obstante ello, pretenden y reclaman que la reunión semanal de colectivo docente sea un espacio destinado mayoritariamente a la coordinación; de posibilidad de aprendizaje, de reflexión de las prácticas, intentando pasar a un segundo plano su cometido principal como dispositivo para conducir la escuela. Hay allí una tensión entre el discurso y la práctica cotidiana, entre lo que perciben como un valor del modelo de ETC y la implementación en la práctica cotidiana. Se observa que si bien en estas instancias se pautan acuerdos sobre cuestiones inherentes al quehacer educativo y social, la asistencia es limitada y entre los presentes las decisiones no son unánimes, luego no siempre en la interna de la clase o en el actuar cotidiano el docente los considera totalmente. Lo dicho se evidencia en los registros de visita del director a la clase, o en la observación no participante, incluso en las propias voces de los docentes; esta falta de criterios produce de alguna manera cierto quiebre que afecta a la coherencia institucional acarreado una posible crisis en la cohesión de la institución.

Se considera que las responsabilidades, la participación y la cooperación no se alcanzan a determinar ni son aceptadas o tenidas en cuenta de igual manera por todos. A través de las voces de la entrevista, de los registros de la encuesta y análisis de documentos se constata que por mandato o por normativa se involucran en las actividades pero que no todos se comprometen significativamente. Algunos aparecen vinculados a la institución en una relación estrictamente funcional, otros porque les reditúa más beneficios económicos, también hay casos que son ejecutores de una práctica en cuya concepción o consenso participan a veces o están ausentes cuando se toman las decisiones.

Se interpreta también a partir de las entrevistas, encuestas y formularios de visita a la clase que otros se encuentran superados por el trabajo, mostrándose débiles, o no preparados para hacer frente a la diversidad de tareas, al horario extendido y/o a las necesidades educativas y sociales que subyacen del modelo de escuela y realizan su labor con cansancio irritación o depresión, asimismo que algunos la salida inmediata que encuentran es el de llegar tarde, no concurrir a las reuniones o la solicitud de licencia. La necesidad de reconocimiento social, en el presupuesto de la profesión, y de desarrollo y mejoramiento profesional es otro tema que también contribuye a la incertidumbre de no saber año a año adónde se está yendo produciendo desasosiego, desmotivación, baja autoestima e inestabilidad familiar.

En cambio se evidencia un equipo de dirección sólido con un marcado sentido de pertenencia y con una concepción compartida tanto en los aspectos pedagógicos-didácticos como en los de gestión del centro. Este equipo presenta un extenso conocimiento e involucramiento con la institución ya que son parte de la escuela desde hace años.

### **III-IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES**

Finalizado el análisis de los datos es posible detectar las necesidades de esta ETC que requieren mayor atención. Seguramente hay muchas pero el interés en este estudio es atender aquellas que resulten prioritarias para poder lograr elaborar un plan de mejora.

#### **1-Niveles y lógicas en juego**

Para identificar las distintas lógicas que orientan a la organización se procedió al uso de la técnica del Iceberg. Según Vázquez (2011) este dispositivo permite avanzar en el conocimiento institucional desde los aspectos más explícitos a los más implícitos. Los elementos cohesivos que se ubican en la base estructural del problema, arrojan luz sobre las cuestiones a atender a la hora de proporcionar un plan de mejora institucional.

**CUADRO N°6- Lógicas internas de una ETC.**

<b>LO VISIBLE</b>	<b>LAS PRIORIDADES</b>	<b>LO SUBYACENTE</b>
<b>DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Institución rica en recursos humanos, bibliográficos y tecnológicos.</li> <li>-Infraestructura nueva, amplia y acondicionada a las necesidades del modelo pedagógico de ETC.</li> <li>-Equipo de dirección con antigüedad calificada en la escuela.</li> <li>-Horario de ETC.</li> <li>-Movilidad docente</li> <li>-Reuniones semanales luego del horario escolar.</li> <li>-Asistencia parcial a las reuniones de colectivo.</li> <li>-Poca participación en la toma de decisiones en las reuniones de colectivo.</li> <li>-Talleristas que entran y salen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contar con espacios de coordinación conjunta de maestros de aula, talleristas y profesores especiales dentro del horario escolar.</li> <li>-Organizar la tarea del aula junto con los talleristas y profesores especiales.</li> <li>-Buscar nuevas estrategias para difundir el material bibliográfico disponible en la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acuerdos institucionales desde la retórica o en el papel.</li> <li>-Problemas de identidad y pertenencia.</li> <li>-Escasos indicios de cultura colaborativa.</li> <li>-Tensiones entre docentes</li> <li>-Indicios de malestar docente y estrés laboral.</li> <li>Planificación estratégica poco eficaz.</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Práctica docente de 4º año de Magisterio</li> <li>-Orientación, liderazgo y apoyo de la directora.</li> <li>-Docentes con dificultades para planificar.</li> <li>-Casos puntuales de resistencia a la planificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaborar proyectos en equipos con temáticas que atraviesan todo el ciclo escolar y luego desarrollarlos en cada grado de acuerdo al perfil y necesidades.</li> <li>-Necesidad de formación para contemplar a la diversidad y elevar la calidad de la educación.</li> <li>-Resolver el tema del tratamiento a la diversidad con estrategias de aula que impacten en el aprendizaje y en la vida de los niños.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expectativas limitadas frente a los logros del modelo de ETC.</li> <li>-Diferentes grados de compromiso frente a la tarea docente.</li> <li>-Desarrollo profesional limitado.</li> <li>-Docentes con competencias limitadas para el cumplimiento de la función.</li> <li>-Cultura de trabajo docente individualista.</li> <li>-Dificultad de organización de tiempos laborales y personales.</li> <li>-Escaso aprovechamiento de cursos.</li> <li>-Autoestima profesional y personal baja.</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Frecuentes inasistencias docentes.</li> <li>-Escasa puntualidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contar con docentes a la orden en caso de licencia por el día o con suplentes en caso de licencias prolongadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cierta resistencia a la norma en el cumplimiento de algunas disposiciones.</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN COMUNITARIA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relación conflictiva entre docentes y padres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Convocar a la familia para participar en la organización y toma de decisiones de diferentes actividades socio-comunitarias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ausencia de estrategias novedosas para traer el padre a la escuela</li> </ul>

Fuente: elaboración propia Técnica del Iceberg

## 2-Aproximación diagnóstica

La sociedad ha cambiado y la diversidad entre los docentes está presente, ya no se ejerce la profesión solo por vocación sino como salida laboral y en muchos casos son sostenes de la familia, tampoco provienen de contextos socioeconómicos culturales similares como antes. Desde esta perspectiva la manera de posicionarse frente a la carrera a la hora de entender la cohesión en torno a metas, objetivos, propuestas, compromisos y responsabilidades con la escuela también ha cambiado, incluso es diferente entre los propios docentes de una misma organización. Tomando en cuenta esta realidad a continuación se presenta un cuadro con aspectos positivos que habrá que sostener y potenciar y de aspectos ausentes o impedimentos al aprendizaje organizacional que habrá que trabajar como colectivo.

**CUADRO N°7-Aspectos positivos y negativos de la escuela**

<b>FORTALEZAS</b>	<b>DEBILIDADES</b>
-Equipo de dirección autónomo con solidez de gestión y con fuerte presencia en la institución.	-Plantel docente diverso y cambiante, con nuevas figuras que implica un continuo proceso de reacomodación.
- Liderazgo pedagógico innovador.	- Docentes que presentan dificultades para planificar.
-Dedicación y compromiso de la directora como profesional	-Falta de planificación sistemática en algún docente
-Apoyo de la dirección al accionar docente	-Relación de dependencia con la directora (necesidad de orientación constante).
-Buena comunicación entre dirección y docentes.	-Docentes aislados física e intelectualmente
-Establecimiento de diálogos frecuentes entre algunos docentes.	-Espacios para coordinación de actividades de aula considerados insuficientes.
-Buen relacionamiento docentes y niños.	-Responsabilidad pedagógica relativa frente al tratamiento de la diversidad de niños.
-Talleristas y profesores especiales de distintas áreas.	-Docentes con planificaciones propias que no siempre coinciden con los contenidos tratados en el aula.
-Reunión de colectivo semanal como dispositivo de co-gestión y desarrollo profesional	-Asistencia irregular a las reuniones de colectivo por trabajar en otras instituciones o por problemas personales.
. Grupos pequeños.	- Desmotivación docente, estrés laboral.
Edificio con amplios espacios cerrados y abiertos ambientado de acuerdo al modelo de enseñanza.	-Posibilidad de individualización de funciones y acciones (espacios muy separados entre inicial y primaria).

**Fuente: Elaboración propia**

El tema de las responsabilidades, está fuertemente ligado a las soluciones. En la medida de que existen diferentes grados de compromiso frente a la situación planteada, aunada a que en algunos casos los docentes no están lo suficientemente formados para atender a todas las demandas intelectuales y sociales del modelo de ETC, ni preparados psicológicamente para

darle respuesta a las necesidades e intereses de estos niños, se autoexcluyen de la solución. La directora en su accionar se enfrenta con un doble desafío, por un lado crear espacios de coordinación con otras estrategias de planificación, a partir de una construcción teórica actualizada que obligue éticamente a una lectura situada y al aprendizaje docente, y por el otro convocar, motivar y fortalecer vínculos entre los actores, con la familia y la institución. Sería importante entonces reelaborar y aplicar una política educativa escolar que contemple la realidad y necesidad docente y que a su vez acompañe y considere los fines de ETC. Ambos aspectos pueden provocar conflictos y oposición, (Ball, 1989) se hace necesario un director que desde su rol de orientador y líder intelectual y emocional: apoye a los docentes y los incentive a la realización de cambios significativos, que asegure su prolongación en el tiempo y que habilite sus prácticas. El autor antes mencionado, sostiene que el objetivo más importante del director debe ser transformar la cultura de la escuela.

## **4-ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN**

Cabe destacar que desde que se inició el trabajo se contó con una excelente disposición y colaboración del equipo de dirección quienes, han brindado sus tiempos así como las instalaciones y documentación solicitada.

### **1-Referencias para el Plan de Mejora:**

Se ha reconocido el escenario de estudio observado a sus actores y su contexto institucional y social encontrándose algunas debilidades en la organización que a criterio del investigador son susceptibles de mejora. Desde esta perspectiva se entiende que la organización presenta tres grandes núcleos problemáticos que resultan relacionados y sobre los cuales se propone acordar estrategias de mejora:

- La planificación pedagógica
- La coordinación y consolidación de acuerdos en el colectivo docente
- El fortalecimiento de vínculos entre el colectivo docente y con la comunidad escolar.

En primer término se entiende como prioritario lograr una política educativa escolar compartida que dote de coherencia a la institución y genere aprendizaje individual y organizacional. En ese sentido se cree conveniente trabajar con el colectivo en instancias de planificación como forma de lograr consensos teóricos que habiliten prácticas compartidas, congruentes con el modelo pedagógico de ETC. Dentro de este marco sería pertinente realizar planificaciones conjuntas, integrando grados, llevándolas a la práctica a través del desarrollo de proyectos por áreas curriculares. Se considera también que sería importante efectivizar esta perspectiva de planificación conjunta, implementando instancias de docencia compartida entre docentes de distintos grados, intercambiando docentes, entre docentes y talleristas, entre talleristas entre sí, y entre profesores especiales con otras modalidades. También se calibra la posibilidad de trabajo con otras ETC a través de talleres, encuentros y visitas que permitan considerar el intercambio de propuestas pedagógicas. Asimismo la construcción de expectativas comunes resulta fundamental para promover una cultura institucional colaborativa, con una efectiva toma de decisiones conjunta desde el nuevo rol docente de ETC

como parte del cogobierno de la institución. Se piensa que también provocará otro tipo de motivación en el docente, contribuyendo a descender los niveles de estrés, logrando así profundizar las relaciones interpersonales vinculándolos más afectivamente a la escuela y a la comunidad.

# ANEXOS

Anexo N° 1:

Cuadro que muestra en números el funcionamiento de la institución, sus integrantes, las instalaciones y los recursos informáticos con que cuenta.

Funcionamiento		N°	Carga horaria semanal
Turnos	Tiempo completo	1	Lunes a viernes 8:00-16:00
Cursos de Primaria	Inicial cuatro a sexto año	8	
Docencia indirecta	Directora	1	40 horas
	Secretaria	1	40 horas
Docencia directa	Docentes de aula	9	40 horas
	Tallerista Literatura	1	10 horas
	Tallerista Educación Musical	1	10 horas
	Maestra de apoyo a CEIBAL(MAC)	1	20 horas
	Profesor Educación Física	1	20 horas
	Docente de Portugués	1	20 horas
	Docentes remotos de Inglés ( contratados)	3	10 horas
	Practicantes de 4° año de Magisterio	9	lunes a jueves 8:00-12:00
	Matrícula	Alumnos	164
Número de grupos	Grupos	9	
No Docentes	Equipo multidisciplinario	2	A requerimiento
	Policía Comunitario	1	A requerimiento
	Funcionarios de Servicio	7	40 horas
	Peón de campo	1	20 horas
	Comisión Fomento y de egresados	9	
Terreno	Extensión	12 há	
Instalaciones	Dirección /Secretaria	1	
	Salones con laboratorio y terraza	3	
	Salones con terraza	3	
	Baños	12	
	Salones Inicial con baños	2	
	Salón multiuso	1	
	Sala de reuniones	1	
	Biblioteca	1	
	Salón Comedor	1	
	Cocina	1	
	Cocina de docentes	1	
	Depósito	1	
	Patios	2	
	Canchas para deportes	2	
	Cancha de futbol	1	
	Pista de atletismo	1	
	Rincón con juegos infantiles	2	
Areneros	2		
Comunicaciones	Conexión a Internet tipo wifi		
	Sistema de videoconferencias	1	
Recursos informáticos	Computadoras	4	
	Laptops para docentes	16	
	XO niños	164	
	XO practicantes	9	

Fuente: Elaboración propia

.....

## **Anexo N° 2:**

### **Pauta para la Entrevista Exploratoria**

#### **Entrada al campo de investigación**

- Marcar una entrevista con el Director de la Institución asignada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- Ponerlo en conocimiento del propósito de la investigación
- Especificarle el rol a desempeñar como investigador
- Comunicarle que en todas las instancias de recolecta de información se procederá con rigor ético-metodológico y conforme al principio de confidencialidad.
- Solicitar permiso para grabar.

#### **Objetivo**

- Recabar información general sobre el centro educativo

#### **Planteo de preguntas**

- 1- ¿Qué cargo desempeña usted en esta institución?
- 2- ¿Hace cuánto tiempo?
- 3- ¿Cuáles serían las características que describen la institución a su cargo?
- 4- ¿Qué problemas y/o dificultades de funcionamiento puede enumerar en orden de prioridad?
- 5- ¿Qué actores o sectores están implicados en dicha situación?
- 6- ¿Qué percepción tiene usted en relación a las causas de estas problemáticas?
- 7- ¿Qué acciones se han implementado para abordar la cuestión planteada desde los diferentes ámbitos institucionales?

#### **Agradecimiento por el tiempo y la colaboración**

OBSERVACIONES: Se usan códigos para el análisis;

EED1: Entrevista exploratoria Directora

EED2: Entrevista exploratoria Secretaria

EEM1: Entrevista exploratoria Maestra

Anexo N° 3:

Matriz de análisis de datos recolectados en la entrevista exploratoria

CENTRO EDUCATIVO	DIMENSIONES				VINCULACIONES	
ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO	ORGANIZATIVA	ADMINISTRATIVA	PEDAGÓGICA	COMUNITARIA	SECTORES / ACTORES	TEMAS RELACIONADOS
<b>EED1</b>	<p>Convivencia  <i>"...tratamos de fortalecer la convivencia. ¿Por qué (...)? (...) son muchas horas (...) aprender a eliminar digamos las dificultades (...) a luchar juntas, a fortalecernos y unirnos como equipo..."</i> (EED1:1).</p> <p>Diversidad y liderazgo  <i>"...la diversidad está presente en todos...la dirección tiene que verse con todo. Lo mismo que decía que el maestro debe hacer en la escuela hace también la directora de sus docente"</i>(EED1:2).</p>	<p>Falta de respeto a la norma  <i>"...se resisten incluso a cumplir con los compromisos que involucra la carrera..."</i> (EED1:2).</p> <p>Diversidad alumnos  <i>"...les contemplamos también el horario..."</i>(EED1.2).</p> <p>Tecnología obsoleta  <i>"...transición que estamos viviendo de los registros en papel al uso del Programa Gurí y digo que es una dificultad en el sentido de la conectividad..."</i> (EED1:5).</p>	<p>Aptitud docente  <i>"...tenemos también docentes excelentes (...) más tradicional"</i> (EED1:2).</p> <p>Antigüedad  <i>"...hay maestras con pocos años de trabajo ..."</i>(EED1:2).</p> <p><i>"...con más de 25 años de trabajo..."</i> (EED1:3).</p> <p>Profesionalización docente  <i>"...la planificación de las actividades es algo que como lo toman a la ligera..."</i> (EED1:3).</p> <p>Planificación como previsión  <i>"Si quieren impartir</i></p>	<p>Matrícula  <i>"... nos vimos obligados a reducir los grupos..."</i> (EED1:2).</p> <p>Radio escolar  <i>"El alumnado viene de diferentes zonas (...) alejadas..."</i> (EED1:2).</p> <p>Diversidad docente  <i>"...tenemos de todo (...) docentes..."</i> (EED1:3).</p> <p><i>"...se desempeñaban en otras escuelas (...) digamos tuvieron que venir a ocupar su cargo..."</i> (EED1:3).</p> <p><i>"...buscaban por situación económica otras escuelas..."</i></p>	<p>Equipo de Dirección Docentes</p> <p>Docentes Alumnos Padres Comunidad</p> <p>Docentes</p> <p>Formación Docente Alumnos Practicantes</p> <p>Docentes Tallerista No docentes</p>	<p>Clima escolar</p> <p>Desarrollo profesional</p> <p>La escuela como organización</p>

	<p><b>Incumplimiento a la norma</b>  <i>"...como que creen que lo hacen si quieren..."</i>  (EED1:3).</p> <p><b>Resistencia al cambio</b>  <i>"...es difícil incidir para promover cambios, como que mover sus estructuras resulta un trabajo día a día..."</i> (EED1:2).</p> <p><b>¿Docente o funcionario?</b>  <i>"...nosotros sabemos (...) que no puede optar, que no tiene otro camino como por ejemplo planificar sus actividades"</i>(EED1:2).</p> <p><b>Colectivo docente nuevo</b>  <i>"...equipo docente que se está fortaleciendo como equipo con muy poco tiempo de digamos trabajo conjunto..."</i>(EED1:3)</p>		<p><i>una educación de calidad la previsión(...), eso es imprescindible..."</i>(EED1:3)</p> <p><b>Recursos</b>  <i>"...biblioteca riquísima (...) con material muy actualizado..."</i>  (EED1:5).</p> <p><i>"...el uso de la XO (...) no son aprovechadas"</i>  (EED1:3).</p> <p><b>Dificultades de aprendizaje</b>  <i>"... la huerta orgánica va a ser nuestra excusa didáctica para fortalecer la parte de escritura"</i> (EED1:5).</p> <p><b>Atención a la diversidad</b>  <i>"...acordamos acciones (...) pero (...) propuestas (...) pensando en un grupo homogéneo"</i>  (EED1:5).</p> <p><b>Actualización</b></p>	<p>(EED1:3).</p> <p><i>"...luchando (...) esa postura cómoda del docente..."</i>  EED1:5).</p> <p><i>"...pensamos que lo va a involucrar (...) participar."</i>(EED1:6).</p> <p><b>Tarea docente</b>  <i>"... la mente, la cabeza del maestro cambie (...) con la familia."</i> (EED1:5).</p> <p><b>Ausentismo de padres</b>  <i>"...no lo veo que en realidad el padre no se acerque (...) replantear estrategias..."</i>  (EED1:7).</p>	<p><b>Docentes</b>  <b>Padres</b>  <b>Comunidad</b></p> <p><b>Docentes</b></p> <p><b>Docentes</b>  <b>Padres</b></p> <p><b>Equipo de dirección</b>  <b>Docentes</b></p>	
--	--	--	---	---	---	--

	<p>“...poco tiempo viabilizar todos los acuerdos que en realidad son necesarios...” (EED1:3).</p> <p>Biblioteca no explotada “...la utilización (...) no alcanzamos los resultados que queremos...” (EED1:5).</p> <p>Cursos de Tiempo Completo “...actualizar y capacitar a nuestros docentes...” (EED1:6).</p>		<p>docente “... noto como que la lectura bibliográfica es algo que al maestro le cuesta...” (EED1:7)</p> <p>Relacionamiento con la familia “...postura cómoda del docente que dice - haa pero los padres no apoyan, los padres no vienen...” (EED1:5).</p> <p>Ética docente “... compromiso que cada docente pueda asumir la problemática, el involucramiento que tengan, las ganas que pongan” (EED1:6).</p>			
	<p>Puntualidad “...exigirle al niño que sea puntual ya que el docente no lo hace” (EED2:10).</p> <p>Ausentismo “...tenemos que cubrir el cargo con la 662” (EED2:10).</p>	<p>Normativa “...puntualidad de los maestros...” (EED2:10).</p> <p>“...Tenemos un cuaderno de firmas (...) que firmen a la hora que llegan...” (EED2:12).</p>	<p>Ausencia de planificación “...lo que he visto en algunos casos, es que el maestro no planifica...” (EED2:10).</p> <p>“...hay un material variado en la escuela y no lo utilizan.(...)”</p>	<p>“...llegadas tardes se les ha hablado y a veces las respuestas no la dicen con palabras...” (EED2:12).</p> <p>Movilidad docente “...los padres han</p>	<p>Políticas Educativas Normativa Docentes Padres</p> <p>Docentes Padres</p> <p>Docentes Alumnos Comunidad</p>	

<b>EED2</b>	<p><b>Asiduidad</b>  <i>"... ya se han perdido niños..."</i> (EED2:11).</p> <p><i>"... porque todos los días viene una "cara nueva"</i>(EED2:10).</p> <p><b>Profesionalización docente</b>  <i>"... aduce que siente como un trauma, que es superior a él la planificación..."</i> (EED2:10).</p> <p><b>Trabajo colaborativo</b>  <i>"...formación de equipos si bien todos integramos pero no todos tenemos la misma responsabilidad en participar..."</i> (EED2:10).</p> <p><b>Actualización docente</b>  <i>"...biblioteca (...) en la escuela no es utilizada por los maestros..."</i> (EED2:10).</p> <p><b>Convivencia</b>  <i>"La convivencia es</i></p>	<p><b>Ausentismo docente</b>  <i>"El excesivo uso de licencias..."</i> (EED2:10).</p> <p><b>Vacios en la norma</b>  <i>"... la maestra solicita licencia (...) en forma cortada..."</i> (EED2:10).</p> <p><i>"... Inspectora (...) tampoco tiene las herramientas..."</i>(EED2:10).</p> <p><b>Disminución de matrícula</b>  <i>"...se han ido a otras escuelas..."</i>. (EED2:11).</p> <p><b>Políticas Educativas</b>  <i>"...perdamos un cargo y después para recuperarlo es muy difícil."</i> (EED2:11).</p> <p><i>"...carga horaria es muy pesada..."</i> (EED2:11).</p>	<p><i>tienen miedo..."</i>  <b>EED2:11).</b></p> <p><i>"...no se acercan"</i>  <b>(EED2:12).</b></p> <p><b>Aptitud docente</b>  <i>"...poco dominio..."</i>  <b>(EED2:11).</b></p> <p><i>"...los niños no quieren concurrir a clase porque no se adaptan a la nueva docente..."</i>  <b>(EED2:10).</b></p> <p><b>Dificultades de aprendizaje</b>  <i>"... escritura que es la deficiencia que se ha encontrado en la parte de evaluación..."</i>  <b>(EED2:11).</b></p> <p><b>Actualización y perfeccionamiento docente</b>  <i>"...veo que como los maestros se han quedado en el tiempo..."</i>  <b>(EED2:11).</b></p> <p><i>"...no sé cómo sería ese docente como</i></p>	<p><i>demostrado su inquietud..."</i>  <b>(EED2:10).</b></p> <p><b>Rol docente</b>  <i>"...los padres también han cuestionado..."</i>  <b>(EED2:11).</b></p> <p><i>"...nuestros vecinos se han ido a otras escuelas..."</i>  <b>(EED2:11).</b></p> <p><b>Involucramiento con la comunidad</b>  <i>"Para formar la Comisión (...) es una lucha..."</i> (EED2:11).</p>	<p><b>Docentes</b> <b>Comunidad</b></p> <p><b>Comunidad</b></p> <p><b>Docentes</b></p> <p><b>Padres</b> <b>Docentes</b></p> <p><b>Alumnos</b></p>	
-------------	--	---	--	--	---	--

	<i>buena pero tampoco hay mucha iniciativa...</i> ” (EED2:11).		<i>adscriptor...</i> ” (EED2:11).			
<b>EEM1</b>	<p>Falencias en la formación “...me dicen si las puedo ayudar en la planificación...” (EEM1:14).</p> <p>Competencias docentes “...algo en ese camino no marcha bien...” (EEM1:15).</p> <p>Convivencia “...lo primero que tratamos de trabajar, la convivencia entre los docentes...” (EEM1:16).</p> <p>Diversidad docente “...así como hay diversidad en los grupos también hay en el grupo de docentes...” (EEM1:17).</p> <p>“...pero te tranca un poco el hecho de que</p>	<p>Ausentismo docente “...maestra (...) con poca asistencia” (EEM1:14).</p> <p>Formación inicial “... maestras suplentes que vienen...” (EEM1:14).</p> <p>Políticas Educativas “...este año me anoté para hacer el curso de Tiempo Completo y no me aceptaron...” (EEM1:15).</p> <p>“... el problema es que a veces no da (...) los tiempos” (EEM1:18).</p>	<p>Dificultades de aprendizaje “A nivel aula una de las mayores dificultades es en Oralidad, si bien la dificultad a nivel escuela se detecta a nivel Lectura y Escritura...” (EEM1:13).</p> <p>“El niño (...) se expresa poco, su lenguaje es muy pobre...” (EEM1:13).</p> <p>“... grupo (...) tan débil que es como que recibo un 4 a principio de año” (EEM1:14).</p> <p>Falencias en la Formación Inicial “...les cuesta un montón la parte de planificación, la parte de Didáctica”</p>	<p>Ausentismo familiar “...se detecta un problema de trabajo con padres” (EEM1:13).</p> <p>Realidad docente “...nos preguntamos muchas veces quien nos cuida...” (EEM1:16).</p> <p>“...pasamos más horas entre compañeros que con los propios miembros de nuestra familia”. (EEM1:16)</p> <p>“A veces uno se levanta mejor que otros días...” (EEM1:16)</p> <p>“...tenemos que aceptarnos...” (EEM1:17).</p> <p>“...estoy sola entonces es como que</p>	<p>Docentes Alumnos</p> <p>Docentes Alumnos</p> <p>Docentes</p> <p>Docentes</p> <p>Alumnos Docentes Practicantes</p> <p>Docentes</p>	

	<p><i>vos querés (...) y no puedes” (EEM1:16).</i></p> <p><b>Organización de tiempos pedagógicos</b>  <i>“...la planificación la realizamos acá...pero se acumula mucha cosa...” (EEM1:17).</i></p> <p><i>“... nunca es posible terminar la planificación acá.” (EEM1:17).</i></p> <p><b>Rol del maestro adscriptor</b>  <i>“...el trabajo en dupla pedagógica con la practicante (...) planificación en conjunto...” (EEM1:18).</i></p> <p><i>“...en un trabajo en equipo, porque sola es imposible” (EEM1:18).</i></p>		<p>(EEM1:14).</p> <p><b>Diversidad escolar</b>  <i>“Planificamos tratando de atender a la diversidad...” (EEM1:15).</i></p> <p><b>Competencias docente</b>  <i>“...veo todo ese entusiasmo del niño por leer, escribir (...) y después escucho que no sabe...” (EEM1:15).</i></p> <p><b>Interés- Motivación</b>  <i>“... biblioteca a nivel niños marcha mejor que la biblioteca para docentes”. (EEM1:17).</i></p> <p><b>Trabajo con padres</b>  <i>“No es un trabajo que exija más de lo que ya tenemos,...”(EEM1:17)</i></p>	<p><i>tengo que ver lo de la casa, apoyar a mis hijos en el estudio...” (EEM1:17).</i></p> <p><i>“...me es casi imposible llevar libros” (EEM1:17).</i></p> <p><i>“...llegamos a nuestra casa y tenemos (...) de la escuela...” (EEM1:17).</i></p> <p><i>“...no hicieron cursos porque realmente no les interesa...” (EEM1:16).</i></p> <p><b>Trabajo con la familia</b>  <i>“...lazo de confianza y de compromiso entre el docente y el padre...” (EEM1:18)</i></p>	<p><b>Docente Familia</b></p> <p><b>Docente</b></p> <p><b>Docentes</b></p> <p><b>Docentes</b></p>	
--	--	--	---	--	---	--

.....

**Anexo N°4: Perfil docente; datos suministrados por la Secretaria de la escuela**

ACTORES INSTITUCIONALES	EDAD	JEFATURA DE HOGAR	HIJOS/PERSONAS A CARGO	MENORES	MAYORES	3° EDAD	CLASE A CARGO	HORAS SEM. DE AULA FRONTAL	HORAS SEM. EN LA	DIAS TRABAJADOS	AÑOS DE TRABAJO					ANTIGÜEDAD EN LA ESCUELA	GRADO DOCENTE	ESPECIALIZACIÓN /CURSOS	OTROS TRABAJOS
											E.T.C	E.P.	E.C.	E.C.S.C.	E.R.				
D1	56	Compartida	No	-	2	-	-	-	40	74/75	2	-	8	17	5	19	7ª	Dirección- Áreas Integradas-TC	-
D2	60	Compartida	No	-	2	-	-	-	40	74/75	2	-	10	15	8	22	7º	Módulo 1 TC	-
M1	26	Compartida	Si	1	-	-	I-4	34	40	40/42	1	-	1	2	2	2m	2º	-	-
M2	38	A cargo	Si	2	-	-	I-5	34	40	70/75	2	-	5	8	3	14	5º	CSCC- Módulo 1 y 2 TC-inicial	-
M3	40	Compartida	Si	1	1	-	1º	34	40	71/75	1	1	2	5	4	1	3ª	CSCC- TC-	si
M4	42	A cargo	Si	4	-	1	2º	34	40	69/75	2	2	4	8	4	5	5º	CSSC- Módulo 1 y 2 TC	-
M5	42	Compartida	Si	1	1	-	3ª	32	40	73/75	6	3	-	1	2	2	3º	Maestros adscriptores	-
M6	52	A cargo	Si	2	-	1	4ª	30	40	74/75	7	5	1	9	6	2	7º	Maestros Adscriptores Módulo 1 y 2 TC	-
M7	40	Compartida	Si	3	1	-	5º	30	40	68/75	3	-	7	7	4	5	5º	Módulo 1 y 2 TC	-
M8	55	A cargo	Si	2	-	1	6º	30	40	69/75	6	7	3	7	2	2	6º	Áreas Integradas Módulo 1 y 2 TC	-
M9	37	Compartida	Si	2	-	-	1º	30	40	69/75	4	1	-	7	2	1	3º	CSCC- TC- curso de inglés	si
M10	38	A cargo	Si	3	-	-	-	20	20	72/75	4	2	4	5	-	2	4º	Informática- CEIBAL	si
M11	38	A cargo	Si	2	-	-	-	15	15	30/30	2	-	-	-	-	4m	1º	----	si
M12	32	Compartida	No	-	-	-	-	15	15	26/30	3	1	5	-	-	1	2º	Profesora de piano -	si
M13	41	Compartida	No	-	-	-	-	10	10	16/16	4	2	3	4	-	4m	3º	Cursos de Ed Física	si
M14	36	A cargo	Si	3	-	-	-	10	10	14/16	4	1	4	3	-	2	3º	Cursos de portugués	si

Fuente: Elaboración propia ETC: Escuela de Tiempo Completo, E.P: Escuela de Práctica, E.C: Escuela Común, E.C.S.C.C. Escuela de Contexto Sociocultural Crítico. E.R: Escuela Rural

**Dimensiones implicadas**

- Organizacional
- Pedagógico-didáctica'

**Sectores involucrados**

- Dirección-Secretaría
- Docentes-Practicantes

**Actores involucrados**

- Directora-Secretaria
- Maestros de Inicial y Primaria
- Talleristas
- Eventualmente la Inspectora

**Posibles factores causales**

- Conflicto latente con algunos actores.
- Falta de cohesión en el colectivo docente.
- Diversidad de realidades docentes: motivacional, profesionalización, compromiso, laboral.
- Casos de incumplimiento de obligaciones laborales.
- Casos de indiferencia frente a orientaciones y observaciones de dirección.
- Situaciones de resistencia ante la autoridad.
- Casos de inasistencias reiteradas e impuntualidad.
- Discurso de atención pedagógica a la diversidad y prácticas de enseñanza homogéneas.
- Casos de falta sistemática de planificación didáctica.

## **Anexo N° 6:**

### **Entrevista Semiestructurada**

#### **Guión**

Cuestiones previas:

- Grabar
- Indicar que las preguntas se refieren al grupo de docentes de aula
- Estar atento a si responde varias preguntas en una y si realiza comentarios en todos los puntos de referencia
- Comunicar a todos los entrevistados que en todas las instancias de recolecta de información se procederá con rigor ético-metodológico y conforme al principio de confidencialidad.

#### **Objetivo**

Recabar información sobre motivaciones e implicancia docente con el Modelo Pedagógico de Tiempo Completo

#### **Planteo de preguntas**

1- ¿Qué motivaciones te llevaron a ser maestro/a?

Puntos de referencia

¿Qué hace? ¿Quién es? ¿Qué le interesa? ¿Cuál es su vida actual? ¿Familia?

Vida después de la escuela

¿Qué es lo que más disfruta de su trabajo? ¿Y lo que menos?

2- ¿Cómo llegaste a Tiempo Completo?

Puntos de referencia

Diversidad de vidas docente

Cambio de identidad como maestro.

3- ¿Cómo definirías al modelo de escuela de Tiempo Completo?

Tres palabras que lo definirían

Puntos de referencia

¿Cómo valoras este modelo?

¿Qué es lo que más valoras o te parece mejor de la propuesta?

Y lo que menos

4- ¿Cómo organizas tu actividad laboral?

Puntos de referencia

¿Cómo organiza el tiempo de aula y prepara sus clases?

Responsabilidad como maestro para implicarse

Utilización de tiempo escolar

Planificación

5- ¿Cómo caracterizas a esta escuela?

Puntos de referencia

Problemas, necesidades y puntos fuertes.

Fortalezas y debilidades de este modelo en comparación con Práctica o Común.

Valores, pensamientos o sentimientos de la institución

6- ¿Desearía agregar algo más sobre el tema?

### **Agradecimiento por el tiempo y la colaboración**

OBSERVACIONES: Se usan códigos para el análisis

ESEDA1: Entrevista semiestructurada Maestra de aula 1

ESEDA2: Entrevista semiestructurada Maestra de aula 2

ESEDA3: Entrevista semiestructurada Maestra de aula 3

ESEDA4: Entrevista semiestructurada Maestra de aula 4

ESEDA5: Entrevista semiestructurada Maestra de aula 5

ESEDA6: Entrevista semiestructurada Maestra de aula 6

ESEDA7: Entrevista semiestructurada Maestra de aula 7

ESEDA8: Entrevista semiestructurada Maestra de aula 8

ESEDA9: Entrevista semiestructurada Maestra de aula 9

Anexo N° 7:

Matriz de datos relevados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a maestros de ETC

	CLIMA ESCOLAR		IDENTIDAD Y PROFESIONALIZACIÓN		LA ESCUELA	
	MOTIVACIÓN	CULTURA	VOCACIÓN	ESTABILIDAD LABORAL	MODELO PEDAGÓGICO	ORGANIZACIÓN
<b>ESEDA 1</b>	<p>“...la escuela lo considero solo un trabajo que tengo que hacer...” (ESEDA1:1).</p> <p>“...tengo un nene (...) es mi prioridad sobre todo que mi pareja está lejos...” (ESEDA1:1).</p> <p>“...cuando tengo tiempo pregunto a alguien...” (ESEDA1:3).</p>	<p>“...el docente vive como en caos...” (ESEDA1:2).</p> <p>“...Padres (...) hice una actividad y vinieron solamente tres (...) no perderse la hora de la novela.” (ESEDA1:2).</p> <p>“...dejan a los hijos en la escuela y está... acá comen (...). y el maestro tiene que cuidarlos...” (ESEDA1:2).</p>	<p>“...como no había maestras..., elegí esta escuela... pero fue pura casualidad” (ESEDA1:1).</p>	<p>“...miseria del sueldo” (ESEDA1:1).</p> <p>“...no... tuve otra opción...” (ESEDA1:1)</p> <p>“...estaba embarazada resulta que me quedé haciendo Magisterio...” (ESEDA1:1).</p> <p>“...tuve la oportunidad de trabajar todo el año en (...) pero preferí suplencias (...) en la ciudad...” (ESEDA1:19).</p> <p>“...ya he trabajado en unas cuantas...”</p>	<p>“...a veces le pregunto algo (...) pero ella (...) no tiene tiempo... no me gusta molestarla.” (ESEDA1:3).</p> <p>“...plan anual ya estaba hecho (...), no le voy a hacer cambios ...” (ESEDA1:3).</p> <p>“...cuando tengo tiempo pregunto a alguien...” (ESEDA1:3).</p> <p>“...me resultó trabajar con otra compañera (...) que me explicó...” (ESEDA1:3).</p> <p>“...planificación (...) sola (...) poco tiempo acá, aparte tampoco tengo compañera...” (ESEDA1:3).</p>	<p>“...mayor tiempo (...) pedagógico la alimentación (...) la escuela se ocupa...” (ESEDA1:2).</p> <p>“maestra (...) saca licencia...” (ESEDA1:1).</p> <p>“...poco tiempo para cumplir con el programa...” (ESEDA1:2).</p> <p>“...grupo de Dirección muy responsable muy dedicado...” (ESEDA1:2).</p>

				(ESEDA1:1). “Acá es mejor el sueldo...” (ESEDA1:1).	“...planificación (...)no me es fácil...” (ESEDA1:3).	
<b>ESEDA</b>  <b>2</b>	<p>“... a veces me veo muy sola...” (ESEDA2:6)</p> <p>“...el docente (...) ver mucho más en ocho horas...” (ESEDA2:59)</p> <p>“... yo a veces me siento como agobiada,... como que siento que... yo vivo en la escuela...” (ESEDA2:6).</p> <p>“... hay que buscar actividades (...) para tener a un niño (...) siete horas y medias en la escuela...” (ESEDA2:6).</p> <p>“...llegamos a nuestra casa (...) no nos da el tiempo de hacer nada (...) el otro día ya “caemos” acá de nuevo.”</p>	<p>“...pasamos más horas con la los hijos que ellos mismos...” (ESEDA2:5)</p> <p>“...estoy las siete horas y media al lado de ellos, (...) o sea es todo el día...” (ESEDA2:5).</p> <p>“...el poco apoyo de los padres (...) alguna compañera tiene problemas...” (ESEDA2:6).</p> <p>“...venimos luchando en la parte de la convivencia...” (ESEDA2:7).</p> <p>“...a veces no se logra tener una amistad...”</p>	<p>“...considero que tuve mucha suerte ...” (ESEDA2:4)</p> <p>“...elegí la efectividad en esta escuela...” (ESEDA2:4).</p> <p>“...hace muchos años que estoy en esta escuela...” (ESEDA2:6).</p>	<p>“...algo importante es el sueldo (...) compensación por tantas horas!(ESEDA2:4)</p> <p>“...para que no quedara sin hacer nada (...) mi mamá me inscribió en Magisterio...” (ESEDA2:4).</p>	<p>“...ya pasé por todos los tipos de escuela (...)veces cuesta ...” (ESEDA2:4)</p> <p>“Si bien trata de equiparar (...) igualdad (...) no es suficiente (ESEDA2:5).</p> <p>“...decir que no sabemos (...) preguntarle al compañero...” (ESEDA2:8).</p> <p>“...los talleres quedan cortados...” (ESEDA2:5).</p> <p>“...el tiempo se vuelve corto para hacer todo lo que uno quisiera”. (ESEDA2:7).</p> <p>“...yo planifico como a mí me queda bien...” (ESEDA2:8).</p> <p>“...hay cosas que yo... sacaría de la planificación...”</p>	<p>“...tengo (...) practicantes y tengo que tener espacio para planificar con ellas...” (ESEDA2:5).</p> <p>“...la escuela tiene todo...” (ESEDA2:4).</p> <p>“...tiene (...) tiempo de convivencia...” (ESEDA2:5).</p> <p>“...la directora que me apoyó mucho...” (ESEDA2:8).</p> <p>“...siempre quedan cosas...” (ESEDA2:7).</p> <p>“Intento planificar diariamente con la practicante (...) es un poco hablar...”(ESEDA2:7,8).</p> <p>“...proyecto (...) lo hicimos algunas</p>

	<p>(ESEDA2:7).  <i>“Es como agobiante...”</i>  (ESEDA2:7).  <i>“...ya sé que cuando llegue a casa no me va a dar el tiempo (...) buscando material...”</i>  (ESEDA2:7).</p>	<p>(ESEDA2:7).</p>			<p>(ESEDA2:8).  <i>“... los contenidos (...) otra copia de lo mismo...”</i>(ESEDA2:8)  <i>“...trato de planificar y organizar lo mejor que pueda los tiempos...”</i>  (ESEDA2:7).</p>	<p><i>durante las coordinaciones...”</i>  (ESEDA2:8).</p>
<p><b>ESEDA</b>  <b>3</b></p>	<p><i>“...soy bastante nerviosa...”</i>  (ESEDA3:11).  <i>“...como que estamos encaminando...”</i>  (ESEDA3:11).  <i>“...mi madre (...) había dado otro infarto (...) surgió un reajuste de cargo para acá y yo me vine...”</i> (ESEDA3:9).</p>	<p><i>“...niños que son carentes (...) vienen y te hablan y te cuentan alguna cosa...”</i>  (ESEDA3:9).  <i>“...son mas referente como una persona afectiva...”</i>  (ESEDA3:10).  <i>“...piensan que nosotros tenemos obligación, porque nos pagan para eso”.</i>  (ESEDA3:10).  <i>“...el otro que viene no tienen</i></p>	<p><i>“Siempre quise hacer Magisterio...”</i>  (ESEDA3:9).  <i>“...tengo un montón de cursos...”</i>  (ESEDA3:11).  <i>“...la practicante (...) ella tiene muchas ideas y yo como quien dice se las copio”</i>  (ESEDA3:11).  <i>“...soy muy de informarme...”</i>  (ESEDA3:11).</p>	<p><i>“... me sirve porque es mejor sueldo...”</i>  (ESEDA3:9).</p>	<p><i>“...tanta carga horaria...”</i>  (ESEDA3:11).  <i>“...hacemos alguna actividad juntas...”</i>  (ESEDA3:11).  <i>“...miro alguna planificación vieja para andar y no perderme...”</i>  (ESEDA3:11).  <i>“Planifico a veces sola...”</i>  (ESEDA3:11).  <i>“...planificación anual que uso la misma de otros años...”</i> (ESEDA3:11).  <i>“...no me gusta tener planificaciones atrasadas...”</i>  (ESEDA3:11).</p>	<p><i>“... hoy hay un docente, mañana viene otro...”</i>  (ESEDA3:10).  <i>“...las coordinaciones están siendo más interesantes que otros años...”</i> (ESEDA3:11).  <i>“Esta escuela en la parte de proyectos, en la parte de talleres está muy buena...”</i>  (ESEDA3:11).  <i>“...ahora hay otra que está haciendo un poco de apoyo...”</i>  (ESEDA3:11).  <i>“... sé que alguna compañera tiene otra manera de trabajar</i></p>

		<p><i>idea del trabajo del otro”.</i> (ESEDA3:10).</p> <p><i>“...nuestra escuela es muy especial...”</i> (ESEDA3:9).</p> <p><i>“...vos de repente sos más referente para el niño que el padre...”</i> (ESEDA3:9).</p> <p><i>“...toman que la escuela es asistencialista...”</i> (ESEDA3:10).</p>			<p><i>“...en los momentos de taller me dedico a planificar...”</i> (ESEDA3:11).</p>	<p><i>pero yo siempre planifico”</i> (ESEDA3:11).</p>
	<p><i>“...no es un trabajo que tenga muchas satisfacciones...”</i> (ESEDA4:12).</p> <p><i>“...vos no ves el fruto de tu esfuerzo, de tu dedicación...”</i> (ESEDA4:12).</p> <p><i>“Soy la base de mi familia, pero además tengo a mi madre a mi cargo...”</i> (ESEDA4:12).</p>	<p><i>“...trato de cumplir mi labor con la mayor responsabilidad posible...”</i> (ESEDA4:12).</p> <p><i>“...el desgaste del docente (...), pero no puedo elegir.”</i> (ESEDA4:13).</p> <p><i>“...el niño que tiene problemas de asistencias es porque sale... sale</i></p>	<p><i>“...si me gusta ser maestra... no se... fue lo que me quedó...”</i> (ESEDA4:12).</p> <p><i>“...trato de superarme, de ir a cursos...”</i> (ESEDA4:12).</p> <p><i>“...no conseguí gente que me acompañara en el estudio...”</i> (ESEDA4:13).</p> <p><i>“...tenés que informarte, (...) que</i></p>	<p><i>“...mis padres no me podían pagar una carrera (...) lo que te queda es hacer Magisterio...”</i> (ESEDA4:12).</p> <p><i>“...me preocupaba la parte enteramente económica (...) me servía más para mejorar un poco era eso”</i> (ESEDA4:12).</p> <p><i>“Me han dicho que yo y mi planificación</i></p>	<p><i>“...independiente de lo que significara estar en este tipo de escuela, con estos niños y con tantas horas...”</i> (ESEDA4:13).</p> <p><i>“...me cuesta un poco es jerarquizar contenidos...”</i> (ESEDA4:16).</p> <p><i>“...yo siempre trabajé en contextos críticos...”</i> (ESEDA4:12).</p> <p><i>“...modelo bastante completo y complejo (...)</i></p>	<p><i>“... 2012 me vine a mi cargo efectivo acá...”</i> (ESEDA4:12).</p> <p><i>“...trabajás cómoda...”</i> (ESEDA4:14).</p> <p><i>“...directora (...) muy abierta en ese sentido de darnos apoyo...”</i> (ESEDA4:16).</p> <p><i>“Tenemos también la hora de coordinación...”</i> (ESEDA4:16)</p>

# ESEDA

## 4

	<p>“...soy madre, hija y docente (...) la mujer...” (ESEDA4:12).</p> <p>“soy imprescindible...” (ESEDA4:12).</p> <p>“...en este momento viste que el docente ante la sociedad está tan disminuido...” (ESEDA4:14).</p> <p>“...luchar y pedir que nos aumenten un poco el sueldo(...) genera esa falta de respeto y de consideración hacia el docente y su trabajo, ...”(ESEDA4:14).</p> <p>“...cuidar más al docente, contenerlo...” (ESEDA4:14).</p> <p>“...tendríamos que tener apoyo psicológico...” (ESEDA4:14).</p>	<p>a pedir... o sale a delinquir. ...” (ESEDA4:13).</p> <p>“...mejorar la convivencia que es difícil...” (ESEDA4:13).</p> <p>“Talleristas pienso que todos tenemos una buena comunicación, una buena relación...” (ESEDA4:15).</p> <p>“...en casa estaba todo muy complicado y tampoco no hice mucho hincapié...” (ESEDA4:16).</p>	<p>estudiar...” (ESEDA4:15).</p> <p>“...me inscribí para el de Ciencias Naturales pero no me aceptaron...” (ESEDA4:16).</p>	<p>somos muy estructuradas...” (ESEDA4:15).</p> <p>“...no puedes venir a improvisar...” (ESEDA4:15).</p> <p>“...nadie está haciendo curso...” (ESEDA4:16).</p> <p>“...Sociales, muy interesante... te cambia la manera de pensar, te cambia la manera de ver (...) el trabajo en la clase que nada que ver con la manera de que yo daba...” (ESEDA4:16).</p>	<p>niños que no tienen ningún apoyo de la casa...” (ESEDA4:12).</p> <p>“... por suerte tengo un módulo bastante amplio en cuanto al horario...” (ESEDA4:14).</p> <p>“... no tengo una paralela para planificar en la escuela, eso fue otra cosa que extrañé cuando me vine para esta escuela (...) eso me queda en solitario.” (ESEDA4:15).</p> <p>“...cursos que me ayudan, (...) el de Convivencia (...) que es necesario, sino no podría estar acá.” (ESEDA4:16).</p>	<p>Me costó (...) la manera de trabajar entre los docentes y la dirección (...) pero bueno (...) adaptando, (...) acostumbrando y ahora marcha bien (...) pero...” (ESEDA4:14).</p>
--	--	--	---	--	--	---

# ESEDA

## 5

<p>“...soy una agradecida a la vida (...)por las que me tocó pasar porque de todas aprendía algo” (ESEDA5:18).  “...como son muchas horas no salgo a consultar afuera de la escuela, eso es una cuestión de organización familiar...” (ESEDA5:20).  “Tengo cuatro hijos de diferentes edades que también me implican tiempo...” (ESEDA5:18).</p>	<p>“...yo no sé qué es estudiar sin hijos, sin estrés... sin complicaciones...” (ESEDA5:18).  “...ciertas frustraciones que tenemos nosotros...” (ESEDA5:19).  “...trabajamos en forma comprometida,... bueno hablo más por mí...” (ESEDA5:19).  “... se logran cosas con los niños... aún sin mucho interés, sin motivación,” (ESEDA5:19).  “...apoyo familiar (...) cuesta (...) sentir que el compromiso (...) respaldo ya no lo tenemos...” (ESEDA5:19).  “...no hay mucho más para hacer... te cansas y nada...es todo un dolor de cabeza.”</p>	<p>“...yo no pensaba en Magisterio como una .carrera...” (ESEDA5:18)  “...no llegué a TC por ese medio...” (ESEDA5:18).</p>	<p>“...no es fácil conseguir otro trabajo y menos cambiar a esta altura de la vida...” (ESEDA5:19).  “Antes de llegar acá trabajé (...) pero me veía mal...económica-mente...” (ESEDA5:18).  “...nosotros estamos pensando con la cabeza del siglo pasado...” (ESEDA5:19).</p>	<p>“...sobrevivir, es lo que nos pasa a muchos de acá (...) vamos tirando hasta que no podamos más” (ESEDA5:18).  “...teniendo todos los cursos, (...) no tengamos los logros...” (ESEDA5:19).  “... si no se digo, no me da vergüenza, siempre recurro a los libros o revistas, leo la Didáctica del área...” (ESEDA5:19).  “... el material humano con el que se trabaja es lo que frena el modelo (...) aunque el modelo fue pensado para eso”. (ESEDA5:19).  “La planificación la hago sola, por ahí quizás viene el problema...” (ESEDA5:20).</p>	<p>“...trabajamos en dupla pedagógica, trabajamos por áreas...” (ESEDA5:19).  “...pido ayuda a la Directora” (ESEDA5:19).  “...la verdad que la experiencia es bien linda también, porque la chica me aporta lo nuevo del Instituto que yo ya me quede como quien dice” (ESEDA5:19).  “... tenemos que... arreglarnos cómo podemos.” (ESEDA5:19).  “...asistencialista que a la escuela se va a comer... que la escuela está obligada a esto (...) porque lo dicen en la tele que no se desprende...” (ESEDA5:19).  “...tenemos todo lo que tanto tiempo quisimos tener...” (ESEDA5:19).  “...el centro tiene autonomía... para... para adecuar los formatos...” (ESEDA5:19).</p>
--	--	---	--	--	---

		<p>(ESEDA5:20).  <i>"...tratamos al menos que es lo importante... si se logra o no... el tiempo dirá"</i>  (ESEDA5:20).  <i>"...las reuniones a pesar de que son obligatorias... algunos no se quedan..."</i>  (ESEDA5:20).  <i>"... no vienen el miércoles... que es el día de 10 horas en la escuela..."</i>  (ESEDA5:20).</p>				<p><i>"...espacios de coordinación, son muy valiosos (...) y ahora más interesantes (...) los que estamos(...) faltan compañeros...tratamos de intercambiar experiencias ..."</i>  (ESEDA5:19).  <i>"... hay que planificar, eso dicen... que es esencial (...) que me gusta hacer, ahora me resulta más fácil, antes tuve algunos problemas..."</i>  (ESEDA5:20).  <i>"...tengo por primera vez una practicante y planifico en dupla pedagógica..."</i>  (ESEDA5:20).</p>
	<p><i>"...disfruto trabajando con los grandes..."</i>  (ESEDA6:21).</p> <p><i>"...me está costando bastante este año. No llega a ser un malestar... ahora no... Pero al comienzo del año si..."</i></p>	<p><i>"...no llevarme nada a mi casa porque ya que estoy todo el día acá...es el colmo que todavía arrastre trabajo para mi casa...mi hijo me reclama..."</i>  (ESEDA6:24).</p>	<p><i>"...me gusta ser maestra...(ESEDA6:21 )."</i></p> <p><i>"...estoy haciendo el curso de egreso escolar... (...) está bárbaro,..."</i>  (ESEDA6:21).</p> <p><i>"... concursé porque quería trabajar en</i></p>	<p><i>"...me fui a estudiar a Montevideo, (...) volví. (...) trabajé en una librería. (...) mis padres me habían inscripto..."</i>  (ESEDA6:21).</p> <p><i>"...todos los que estamos en TC es por la remuneración..."</i></p>	<p><i>"...primer año en primer año y me está costando bastante."</i> (ESEDA6:21).</p> <p><i>"...trabajo con otra compañera (...)eso si está siendo apoyo..."</i>  (ESEDA6:22).</p> <p><i>"...no tengan en cuenta todo lo que tengo yo..."</i>  (ESEDA6:22).</p>	<p><i>"... ¿qué estoy haciendo acá? Me quiero ir!!."</i>  (ESEDA6:21).</p> <p><i>"... no te alcanza el tiempo para todas las cosas que tenés que hacer..."</i>  (ESEDA6:22).</p> <p><i>"...obviamente que tiene muchas</i></p>

<p><b>ESEDA</b></p> <p><b>6</b></p>	<p>(ESEDA6:21).</p> <p>“...al principio me desequilibró un poco...” (ESEDA6:21).</p> <p>“...tengo un hijo que está estudiando en Montevideo... (...) lo estoy extrañando bastante...”(ESEDA6::21).</p> <p>“...voy a visitarlo seguido...” (ESEDA6:21).</p>	<p>“...es poco el material fungible (...) esperar que el padre se digne y traiga o sino como casi siempre ponerlo nosotros...” (ESEDA6:23).</p> <p>“... tenés más posibilidades como que tenés que hacerlo más rápido en una escuela Común...” (ESEDA6:24).</p>	<p>TC...” (ESEDA6:22).</p> <p>“...los cursos que hacemos en base a proyectos, eso me parece fantástico...” (ESEDA6:22).</p>	<p>(ESEDA6:22).</p> <p>“...en febrero, es la angustia si elijo o no elijo en TC, por el tema económico...” (ESEDA6:22).</p> <p>“...es lo peor que pueden hacer... es un relajo... una falta de respeto a tu persona...” (ESEDA6:23).</p>	<p>“... llenaron la escuela con gente que nunca había trabajado en TC (...) ,eso es una gran debilidad de las políticas... me parece... y una gran injusticia.” (ESEDA6:23).</p> <p>“... los talleristas es otra fortaleza de la escuela (...) hacemos actividades en común. (ESEDA6:23).</p> <p>“...diferente tu planificación, pero a mí por módulos me parece bien, me da algunos resultados.” (ESEDA6:24).</p> <p>“La planificación la trato de hacer acá...” (ESEDA6:24).</p> <p>“... tenés más cosas pero que las necesitas por el tipo de niño que atendés. (ESEDA6:24).</p>	<p>debilidades no es la escuela perfecta.” (ESEDA6:22).</p> <p>“... tenés posibilidades de hacer cosas (...) que en otra escuela no tenés...” (ESEDA6:23).</p> <p>“Es una escuela pequeña... (...) los grupos no son tan numerosos...” (ESEDA6:23).</p> <p>“...tener practicantes también es una fortaleza...” (ESEDA6:23).</p>
-------------------------------------	--	---	---	--	---	---

# ESEDA

## 7

<p>“...dos hijas grandes (...) están en Montevideo, (...) se adaptaron... cosa que su madre no hizo, (...) están yendo (...) pesar de la adversidades del camino...” (ESEDA7:25).</p> <p>“...actualmente vivo con mi madre que tiene 84 años... bueno trato de sobrellevar (...) el caso...” (ESEDA7:25).</p> <p>“...no puedo acompañar a todos...” (ESEDA7:27).</p>	<p>“...vos compartís (...), vos te sentás con ellos, vos estás estableciendo un diálogo (...) que en la casa ni por asombro o equivocación la tienen”. (ESEDA7:26).</p> <p>“...la clase no está ni ahí, no quiere saber nada”. (ESEDA7:27).</p> <p>“... la concentración de hoy es muy vaga, muy difusa, yo no lo puedo mantener más de treinta minutos con una actividad porque tengo que cambiar inmediatamente para otra...” (ESEDA7:26).</p> <p>“... toda instancia de T C es de aprendizaje, que no es el aprendizaje</p>	<p>“...mi propósito eran estudios universitarios...” (ESEDA7:25)..</p> <p>“...me comprometí con lo que opté...” (ESEDA7:25).</p> <p>“...después bueno no tuve más opción de que me empezara a gustar.” (ESEDA7:25).</p>	<p>“... vi la necesidad de ir a TC por supuesto que por temas económicos...” (ESEDA7:25).</p> <p>“mi periplo dentro de la carrera era buscar donde me pagaran más...” (ESEDA7:25).</p> <p>“... yo concursé para TC y fui más bien impulsada por amigas...” (ESEDA7:25).</p>	<p>“...la parte social... justamente la que yo detesto hoy dentro de la docencia...” (ESEDA7:25).</p> <p>“...sirve para sacar al niño de la calle...si... pero queda a cargo nuestro...” (ESEDA7:26).</p> <p>“...se descuida la parte académica por la parte social que no es nuestro cometido...” (ESEDA7:25).</p> <p>“...yo tengo un programa de buen peso para trabajar, (...) yo voy a trabajar esto y esto porque es lo que yo puedo trabajar...” (ESEDA7:27).</p> <p>“...programa, (...) recién lo voy conociendo. Me encuentro de repente con contenidos que no se qué hacer exactamente...” (ESEDA7:28).</p> <p>“... escuelas de corte totalmente asistencialista en todo sentido...” (ESEDA7:26).</p>	<p>“...me siento muy cómoda trabajando en esta escuela...” (ESEDA7:27).</p> <p>“...tomo decisiones que las consideren. No es que no me sienta respetada, pero que haya más apoyo” (ESEDA7:27).</p> <p>“Pienso que actualmente está sobrepasado que (...) el sustento que era el Acta 90 de modelo pedagógico de TC necesita una actualización, (...) unificar criterios en como tomamos la escuela...” (ESEDA7:25).</p> <p>“... me gustaría más flexibilidad en comprender de que... si nosotros tomamos decisiones a nivel clase... bueno porque...” (ESEDA7:27).</p> <p>“...respetar mi toma de</p>
--	--	---	---	--	---

		<p>académico...” (ESEDA7:26).</p> <p>“...el niño está muchas horas en la escuela.” (ESEDA7:26).</p>			<p>“... son problemas sociales que no están a nuestro alcance... porque no somos (...)somos Maestras ...” (ESEDA7:27)..</p> <p>“Actualmente no planifico con nadie, en este momento trabajar en TC me ocupa mucho tiempo...” (ESEDA7:27)..</p> <p>“...hago una periódica pero la hago en la cabeza...” (ESEDA7:28).</p> <p>“...desde el punto de vista ético yo necesito planificar (...) la planificación la necesito, aunque sea tres renglones...” (ESEDA7:28).</p>	<p>decisiones... yo resuelvo para mi clase...” (ESEDA7:27).</p> <p>“...yo se que en el momento me visita (...) a yo le voy a comentar, bueno acá no lo registre con... escrito pero para mí es relevante esto que puse acá...” (ESEDA7:28).</p>
	<p>“...acá estoy... en una escuela... es de lo que trabajo...” (ESEDA8:29).</p> <p>“La carrera en sí me ha dado alguna que otra alegría...” (ESEDA8:29).</p> <p>“...compartir (...) posibilidades de</p>	<p>“...yo no pienso que a las ocho y media falta mucho todavía para irme así que...” (ESEDA8:30).</p> <p>“...cuando los niños están en los talleres es mi tiempo de</p>	<p>“...fue una segunda opción...” (ESEDA8:29).</p> <p>“...me reta y me manda a estudiar...” (ESEDA8:31).</p> <p>“nosotros ya pasamos a otra parte, al menos yo y algunas compañeras...”</p>	<p>“...no podía quedarme sin nada...” (ESEDA8:29).</p> <p>“...el sueldo no? que me iba a rendir un poco más...” (ESEDA8:29).</p> <p>“El sueldo se necesita... ayuda a mi</p>	<p>“...paso comprando revistas para ver qué voy a hacer, eso si me encanta...” (ESEDA8:30).</p> <p>“...antes tenía más tiempo para eso... para presentar bien en el papel ante quien estaba trabajando (...) para que ellas quedaran satisfechas con aquello...” (ESEDA8:31).</p>	<p>“...paso el tiempo y si no lo aprovechas no llegas y la directora exige cosas.” (ESEDA8:30).</p> <p>“...ayudarte a darte material bibliográfico y a enseñarte como dar los temas...” (ESEDA8:31).</p>

<p><b>ESEDA</b></p> <p><b>8</b></p>	<p><i>trabajar y de hablar de otras cosas...</i>” (ESEDA8:29).</p> <p><i>“...ya me acostumbre a este tiempo...”</i> (ESEDA8:30).</p>	<p><i>tranquilidad...”</i> (ESEDA8:30).</p> <p><i>“... ajetreo que te insumen el cuidado de estos niños (...) los padres los mandan para eso, si aprenden algo bien (...) ellos no se responsabilizan...”</i> (ESEDA8:30).</p> <p><i>“...los niños se pelean y al otro día ahí si vienen los padres a reclamarte, por otra cosa no vienen pero por eso si, siempre están dispuestos a enfrentarte...”</i> (ESEDA8:30).</p> <p><i>“...son pocas las cosas que los entretienen, busco cosas para que aprendan (...), saco muchas cosas...”</i> (ESEDA8:30).</p>	<p>(ESEDA8:31).</p> <p><i>“...cuando yo estaba haciendo Magisterio, me gustaba hacer eso de la planificación”</i> (ESEDA8:31).</p>	<p><i>marido en la casa... “</i> (ESEDA8:29).</p> <p><i>“A veces no sé un contenido que tengo que enseñar y... bueno lo dejo... quizás para más adelante...”</i> (ESEDA8:31).</p> <p><i>“...detesto planificar... que no quiere decir que yo no esté...”</i> (ESEDA8:30).</p> <p><i>“...cuando tengo que colocar eso en un papel me parece que es feo... no sé cómo hacerlo.”</i> (ESEDA8:30).</p>	<p><i>“...ahora estoy en otra parte,(...) ahora se me presenta como un obstáculo (...) digo hay... tengo que escribir...”</i> (ESEDA8:31).</p> <p><i>“...no tengo una paralela, lo cual es un problema...”</i> (ESEDA8:31).</p> <p><i>“...por ahí me puede pasar que paso el año y no sé qué voy a hacer...”</i> (ESEDA8:32).</p> <p><i>“...el niño está siempre saliendo de la clase (...) el maestro a veces se pierde...”</i> (ESEDA8:30).</p> <p><i>“...yo tengo una practicante y con esto de la planificación es bien difícil...”</i> (ESEDA8:31).</p>	<p><i>“...está siempre dispuesta a que mejoremos en ese sentido...”</i> (ESEDA8:31).</p> <p><i>“Acá yo tengo mis propios tiempos... no corro...”</i> (ESEDA8:30).</p> <p><i>“...dicen que es una de las mejores... la que más recursos tiene...”</i> (ESEDA8:30).</p> <p><i>“Acá adentro se trata de cumplir con todo lo que se pide, (...)”</i> (ESEDA8:30).</p> <p><i>“...es una exigencia porque es una forma de controlarnos...”</i> (ESEDA8:31).</p> <p><i>“...quiero cambiar, (...), empecé a detestar esa parte...”</i> (ESEDA8:32).</p>
-------------------------------------	--	---	--	--	--	---

	<p>“... hay dificultades sobre todo por falta de apoyo...” (ESEDA9:35).</p> <p>“...soy abuela...” (ESEDA9:33).</p> <p>“...no me anoté porque no puedo... aunque te paguen el pasaje vos igual gastas...” (ESEDA9:34).</p> <p>“...me siento muy sola y bastante aislada. Planificar sola lo encuentro muchas veces como una debilidad...” (ESEDA9:35).</p>	<p>“...no es fácil trabajar con niños (...) que tienen otros problemas... y que el aprender no ocupa un lugar...” (ESEDA9:33).</p> <p>“... los padres de esos niños se olvidan de... de...que no es venir y dejarlos... se necesita un compromiso... una colaboración”. (ESEDA9:34).</p> <p>“...no me fijo tanto en el contenido sino en las necesidades que tiene el grupo...” (ESEDA9:35).</p>	<p>“...amo Artigas,(...), así que es desde aquí que ejerzo la profesión” (ESEDA9:33).</p> <p>“...mi esposo también es maestro, lo que lleva que el tema de la profesión sea el cotidiano de la casa (...) tengo más carga horaria que él”. (ESEDA9:33).</p> <p>“...hice los primeros cursos... el de convivencia estuvo bueno...” (ESEDA9:33).</p>	<p>“...yo sabía que tenía que estudiar, (...) era lo que había y por las dificultades económicas que las tenía...”(ESEDA9:33).</p> <p>“...a mí me sirve por lo económico mayormente, a pesar de lo pesado de la extensión horaria, pero tengo que juntar mi sueldo con el de otro docente y debe dar para todo el mes” (ESEDA9:33).</p> <p>“...estuve por varias escuelas, di tres veces concurso...” (ESEDA9:33).</p>	<p>“...querés coordinar con algún tallerista alguna de tus actividades y nunca se puede (...) queda medio divorciado.” (ESEDA9:34).</p> <p>“La anual la hice sola (...) vi las redes y más o menos me orienté...”(ESEDA9:35).</p> <p>“...la mayor fortaleza que tenemos en TC son los cursos que tiene...” (ESEDA9:33)</p> <p>“...nos encontramos con una realidad que no es la del papel...”(ESEDA9:34)</p> <p>“...es el sistema que llevó a esto que... no permite organizarte con tus niños (...) es un ir y venir a veces sin sentido ni sustento “ (ESEDA9:34).</p> <p>“...planifico sola... tenía un grupo (...) nos reuníamos y (...) Había maestras con mucha experiencia... maestras con poca experiencia... pero lo dejé... dejé de</p>	<p>“...siempre estamos encontrándonos y dialogando sobre las dificultades que enfrentamos y tratamos entre todos de solucionar” (ESEDA9:34).</p> <p>“...el acta 90 es una cosa pero si llegamos acá a la escuela es totalmente diferente...” (ESEDA9:34).</p> <p>“...las coordinaciones que nos permiten reunirnos una vez por semana que nos permite plantearnos temas de escuelas...” (ESEDA9:34).</p> <p>“... tengo la posibilidad de llevar mis dudas al día de la coordinación...” (ESEDA9:35).</p> <p>“... tratamos de hacer una dupla pedagógica...” (ESEDA9:35).</p> <p>“...los talleres pero bueno a veces no</p>
--	---	--	--	--	---	--

					<b><i>concurrir...” (ESEDA9:35).</i></b>	<b><i>resulta... le preguntas al niño que hizo en uno y otro y dice... cantamos... bailamos... o hicimos relajo...” (ESEDA9:34).</i></b>
--	--	--	--	--	--	--

## **Anexo N° 8:**

### **Encuesta**

#### **Pauta para la elaboración de las preguntas del cuestionario**

- Tener presente los objetivos de la investigación.
- Formulación de preguntas con lenguaje claro y accesible a la población objetivo.
- Cada pregunta debe referirse a un solo tema o aspecto.
- Cuidar la coherencia global de todas las preguntas.
- Las preguntas deben ser concretas para poder observar los indicadores observacionales de la variable.
- En el enunciado de las preguntas no incluir ideas valorativas.
- No usar abreviaturas ni siglas.
- Para evitar confusiones, no formular preguntas negativas.

#### **Objetivo Específico:**

- Conocer como se relaciona la comunidad educativa y cómo influye en el desempeño y organización de la escuela

-----

## Encuesta Anónima

Estimado docente:

Como estudiantes del Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT, estamos realizando esta encuesta a fin de conocer aspectos de la vida escolar.

Te recordamos que los datos que nos proporcionas se utilizarán exclusivamente como insumos para este trabajo de investigación, por lo cual te aseguramos la confidencialidad y el anonimato que corresponde.

### Formulario de Encuesta a Docentes

<p>1.- Edad: <u>20 a 30</u> - <u>31 a 40</u> - <u>41 a 50</u> - <u>51 a 60</u>      Sexo:    F__M__      Jefatura de Hogar _____ Hijos/personas a cargo SI__NO__      Si tu respuesta es SI      marca lo que corresponde: Menores__Mayores__ 3° edad __Otras situaciones _____</p>
<p>2.- Antigüedad docente: _____      Antigüedad en TC: _____      En esta escuela: _____</p>
<p>3- Cargo _____      Horas de aula: _____      Horas semanales en la escuela: _____</p>
<p>4-¿Qué tan a gusto te sientes en la escuela? Marca tu opción con una X __Muy insatisfecho. __Insatisfecho. __Ni satisfecho ni insatisfecho. __Satisfecho. __Muy satisfecho.</p>
<p>5- Si tuvieras la posibilidad de cambiarte a otra escuela de la misma categoría: ¿qué harías? Marca con una X tu elección __Me cambiaría inmediatamente. __Lo pensaría pero creo que me cambiaría. __Me quedaría un tiempo más y después me cambiaría. __No me cambiaría. __Ni se me ocurre la idea de cambiarme.</p>
<p>6-¿Qué tan cordiales son tus colegas de la escuela? Marca con una X lo que corresponde __Nada cordiales. __Un poco cordiales. __Indiferentes. __Cordiales. __Sumamente cordiales.</p>
<p>7-¿Cómo consideras que es tu trabajo como docente en esta escuela? Marca con una X tu elección __Muy estresante y caótico. __Estresante y demandante. __Un poco estresante. __No estresante. __Muy desestresante</p>

<p><b>Fundamenta la elección</b></p> <hr/> <hr/>
<p><b>8-¿Qué tan rutinarias son las tareas que realizas en tu clase? Marca con una X lo que corresponda</b></p> <p><input type="checkbox"/> Muy rutinarias.</p> <p><input type="checkbox"/> Trato de hacer más o menos lo mismo que años anteriores.</p> <p><input type="checkbox"/> Ligeramente rutinarias.</p> <p><input type="checkbox"/> Depende del día.</p> <p><input type="checkbox"/> Todos los años es diferente.</p>
<p><b>9-¿Cómo profesional que necesitas para organizar tu tarea cotidiana en el aula? Marca con una X tu opción</b></p> <p><input type="checkbox"/> No la organizo. Trabajo partir de las ocurrencias diarias de la escuela y del niño.</p> <p><input type="checkbox"/> Tengo problemas para organizarla. Tengo ideas pero no sé cómo plasmarlas en el papel.</p> <p><input type="checkbox"/> No siento necesidad de organizarla. Elaboro un diagrama mental de las actividades que voy a desarrollar.</p> <p><input type="checkbox"/> Planifico brevemente, copio los contenidos y objetivos del bimensual y elaboro actividades.</p> <p><input type="checkbox"/> Planifico diariamente en base a propósitos considerando los distintos momentos de la jornada.</p>
<p><b>10- ¿Qué tan accesibles son las oportunidades que tenés en la clase para ser innovador/a? Marca con una X lo que corresponda</b></p> <p><input type="checkbox"/> Escasa oportunidad, desmotivación general.</p> <p><input type="checkbox"/> Poco accesibles, los niños son en ocasiones indiferentes.</p> <p><input type="checkbox"/> Ligeramente accesibles, los niños aceptan los cambios de acuerdo a sus intereses.</p> <p><input type="checkbox"/> Accesible, los niños están interesados.</p> <p><input type="checkbox"/> Muy accesible, los niños son receptivos y participativos.</p>
<p><b>11-¿Has realizado curso de capacitación y perfeccionamiento desde que estás en esta escuela? Marca con una X lo que corresponda</b></p> <p><input type="checkbox"/> No he participado.</p> <p><input type="checkbox"/> No me interesan, no aportan nada.</p> <p><input type="checkbox"/> No puedo por organización familiar.</p> <p><input type="checkbox"/> Estoy actualmente realizando curso/s.</p> <p><input type="checkbox"/> Todos los de Tiempo Completo.</p>
<p><b>12-La organización de la escuela, ¿en qué medida afecta tu capacidad para convertirte en un miembro exitoso del cuerpo docente? Marca con una X lo que corresponda</b></p> <p><input type="checkbox"/> Perjudica significativamente- Limita y dificulta mi capacidad</p> <p><input type="checkbox"/> Perjudica levemente- Apenas me permite actuar.</p> <p><input type="checkbox"/> Ni perjudica ni beneficia- No la afecta</p> <p><input type="checkbox"/> Beneficia levemente - Me permite cierta creatividad</p> <p><input type="checkbox"/> Beneficia significativamente .Aumenta mi actitud proactiva</p>
<p><b>13-¿Cuál es tu nivel de satisfacción en cuanto al desempeño del equipo de gestión de la escuela? Marca con una X tu elección</b></p> <p><input type="checkbox"/> Insatisfecho.</p> <p><input type="checkbox"/> Un poco insatisfecho.</p> <p><input type="checkbox"/> En ocasiones satisfecho.</p> <p><input type="checkbox"/> Satisfecho.</p> <p><input type="checkbox"/> Muy satisfecho.</p>

14-¿Cómo calificarías a la directora en su rol como gestor organizacional? Marca con una X tu elección

Incompetente

Poco competente

Indecisa

Bastante competente

Fundamenta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15-¿Qué apreciación te merece la visión que tiene la directora sobre la escuela? Marca con una X tu opción

No tiene una visión clara y actúa con incoherencias.

Es muy cambiante, no está guiando hacia la dirección correcta.

Demasiado benévola y no se considera.

Su visión es acertada.

Conoce en profundidad la realidad y problemática imperante.

16	Siendo 1 nada, mínimo o muy malo, y, 5 mucho, máximo o muy bueno, en qué nivel situarías a la escuela en relación a los siguientes aspectos. Indica con una X el valor que consideres oportuno para cada caso	1	2	3	4	5
1	La cooperación entre colegas					
2	El trabajo en equipos					
3	La orientación, liderazgo y apoyo del directivo escolar					
4	El acuerdo docente en objetivos y enfoques pedagógicos					
5	El apoyo entre maestros					
6	La confianza y amistad entre compañeros					
7	El reconocimiento del trabajo docente					
8	El compromiso docente con la escuela y el aprendizaje de los niños					
9	El vínculo con la familia					
10	Las oportunidades de profesionalización docente					
11	La utilización de la reunión del colectivo docente					
12	La puntualidad y asistencia del personal escolar					
13	La coordinación entre docentes					
14	La comunicación entre la dirección y los docentes					
15	Descontento, malestar o conflicto entre los actores escolares					
16	La planificación diaria de las actividades de aula					
17	El apoyo de las familias a la escuela y al maestro					
18	La convivencia entre alumnos					
19	Las instalaciones escolares					
20	El relacionamiento entre alumnos y maestros					
21	La satisfacción de los maestros con su trabajo					
22	El tiempo destinado a las reuniones de colectivo.					
23	Una visión compartida sobre la escuela					
24	La participación en la toma de decisiones del centro					

17- ¿Desearías agregar algo más?

\_\_\_\_\_

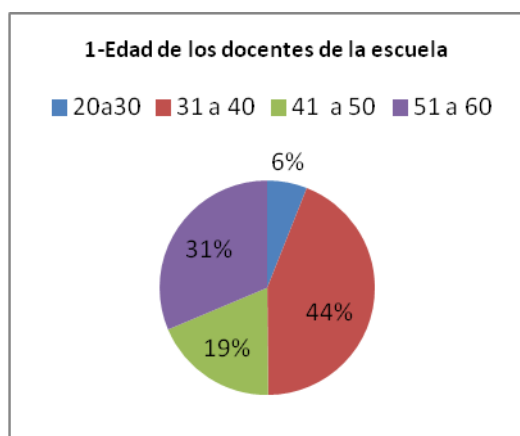
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¡Muchas gracias por tu colaboración!

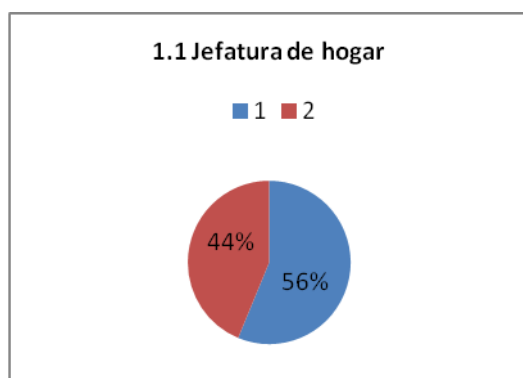
**Anexo N° 9:**

**Matriz de análisis del cuestionario de encuestas aplicado a 16 docentes de una ETC  
(preguntas 1 a 15)**



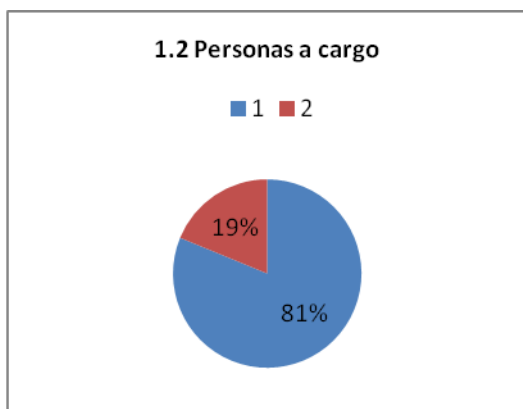
Pregunta 1- Edad de los encuestados		
	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)
Opción 1. 20 a 30	1	6%
Opción 2. 31 a 40	7	44%
Opción 3. 41 a 50	3	19%
Opción 4. 51 a 60	5	31%
No contesta	0	0%
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

Respecto a la edad de los 16 encuestados se observa que el 44% tiene entre 31 y 40 años, el 31% son adultos mayores que tiene entre 51 y 60 años, el 19% la edad oscila entre 41 y 50 años y solo un 6% no alcanza los 30 años.



Pregunta 1.1 - Jefatura de hogar		
	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)
Opción 1. SI	9	56%
Opción 2. NO	7	44%
No contesta	0	0%
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

Los registros muestran que el 56% de los que encuestados (9 de los 16) son jefes de hogares y que el 44% comparte la tarea con otra persona, la mayoría entonces cuenta con este ingreso como principal componente, lo que se agrega que la casi totalidad tiene personas a su cargo.



<b>Pregunta 1.2 - Personas a cargo</b>		
	<b>Frecuencia (F)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>Opción 1. SI</b>	<b>13</b>	<b>81%</b>
<b>Opción 2. NO</b>	<b>3</b>	<b>19%</b>
<b>No contesta</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

Haciendo referencia a los años de trabajo de los 16 docentes el promedio es de 19 años, tienen una antigüedad promedio en escuelas de TC de casi 4 años y en esta escuela de 4 años y meses.

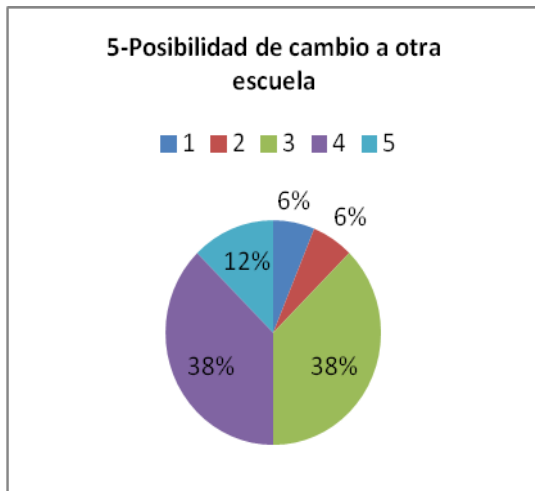
<b>Pregunta 2. Años de trabajo. PROMEDIO</b>	
<b>Antigüedad docente</b>	<b>19,375</b>
<b>Antigüedad en TC</b>	<b>3,875</b>
<b>Antigüedad en la escuela</b>	<b>4,3125</b>

<b>Pregunta 3 - Cargo que ocupa</b>		
	<b>Frecuencia (F)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>Opción 1. Docente de aula</b>	<b>9</b>	<b>56%</b>
<b>Opción 2. Docente tallerista.</b>	<b>5</b>	<b>32%</b>
<b>No contesta</b>	<b>2</b>	<b>12%</b>
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>



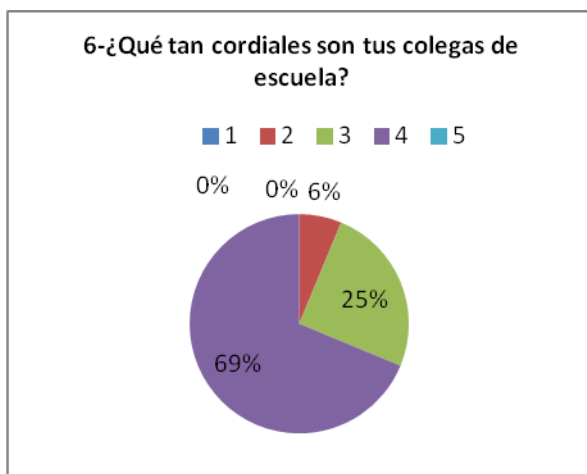
<b>Pregunta 4: ¿Qué tan a gusto se siente en la escuela?</b>		
	<b>Frecuencia (F)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>1-Muy insatisfecho.</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>2-Insatisfecho.</b>	<b>1</b>	<b>6%</b>
<b>3-Ni satisfecho ni insatisfecho.</b>	<b>3</b>	<b>19%</b>
<b>4-Satisfecho.</b>	<b>9</b>	<b>56%</b>
<b>5-Muy satisfecho</b>	<b>3</b>	<b>19%</b>
<b>No contesta</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

Respecto a las percepciones de los docentes sobre su satisfacción con la escuela se observa que de los 16 encuestados, la mayoría (75%) manifiesta sentirse a gusto y expresa satisfacción: 9 se expresan satisfechos y 3 muy satisfechos, mientras que solo 4 personas expresan algún nivel de insatisfacción.



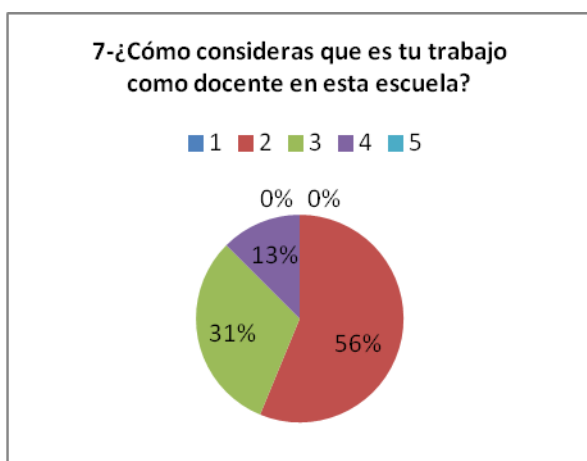
<b>Pregunta 5. Si tuvieras la posibilidad de cambiarte a otra escuela de la misma categoría ¿qué harías</b>		
	<b>Frecuencia (F)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>1-Me cambiaría inmediatamente.</b>	<b>1</b>	<b>6%</b>
<b>2-Lo pensaría, pero creo que me cambiaría</b>	<b>1</b>	<b>6%</b>
<b>3-Me quedaría un tiempo más y después me cambiaría.</b>	<b>6</b>	<b>38%</b>
<b>4-No me cambiaría</b>	<b>6</b>	<b>37%</b>
<b>5-Ni se me ocurre la idea de cambiarme</b>	<b>2</b>	<b>13%</b>
<b>No contesta</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

A pesar de ello a la hora de preguntarles por su deseo de permanecer en la escuela, se observa que la mitad de los encuestados (8 de 16) expresan que se cambiarían de escuela, el otro 50% señala que permanecería en la escuela.



Pregunta 6: ¿Qué tan cordiales son tus colegas de la escuela?		
	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)
1-Nada cordiales	0	0%
2-Un poco cordiales	1	6%
3-Indiferentes	4	25%
4-Cordiales	11	69%
5-Sumamente cordiales	0	0%
No contesta	0	0%
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

Haciendo referencia a la cordialidad de los maestros hay diversas concepciones el 69% (11 en 16) opina que son cordiales, el 25% piensa que son indiferentes y un 6% cree que son un poco cordiales.



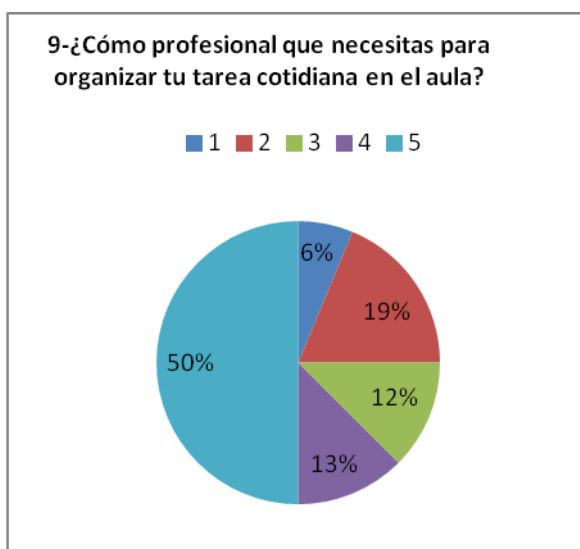
Pregunta 7: ¿Cómo consideras que es tu trabajo como docente en esta escuela?		
	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)
1-Muy estresante y caótico	0	0%
2-Estresante y demandante	9	56%
3-Un poco estresante	5	31%
4-No estresante	2	13%
5-Muy desestresante	0	0%
No contesta	0	0%
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

Con respecto al trabajo docente la amplia mayoría (87%) piensa que es estresante: 9 señalan que es estresante y demandante y 5 un poco estresante, y un 13% no se estresa con la labor.



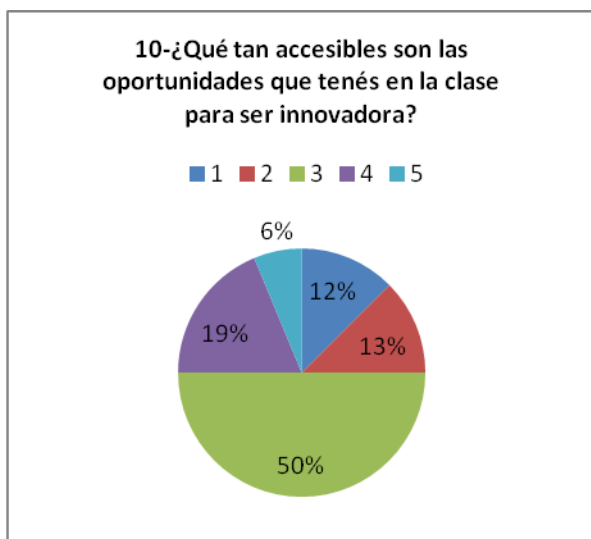
Pregunta 8: ¿Qué tan rutinarias son las tareas que realizas en tu clase?		
	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)
1-Muy rutinarias	0	0%
2-Trato de hacer más o menos lo mismo que años anteriores	2	12%
3-Ligeramente rutinarias	4	25%
4-Depende del día	6	38%
5-Todos los años diferentes	4	25%
No contesta	0	0%
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

Con referencia a cuan rutinaria son las tareas diarias el 38% manifiesta que depende del día, un 25% dice que son ligeramente rutinarias, y el mismo porcentaje manifiesta que todos los días son diferentes, solo un 12% manifiesta que hace más o menos lo mismo que años anteriores.



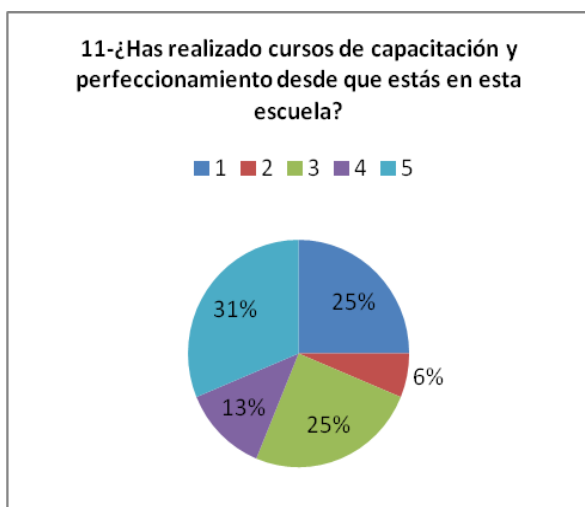
Pregunta 9 ¿Cómo profesional que necesitas para organizar tu tarea cotidiana en el aula??		
	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)
1-No la organizo	1	6%
2-Tengo problemas para organizarla	3	19%
3-No siento necesidad de organizarla	2	12%
4-Planifico brevemente	2	13%
5-Planifico diariamente en base a propósitos	8	50%
No contesta	0	0%
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

Con respecto a la organización y previsión de las actividades los que planifican son la mayoría (10 en 16, 62%), mientras que 6 personas manifiestan algún tipo de inconveniente con la planificación.( 6 en 16, 38%). Si se considera que dos de las personas que responden son personal de gestión, el porcentaje de personas que manifiestan algún inconveniente con la planificación es elevado.



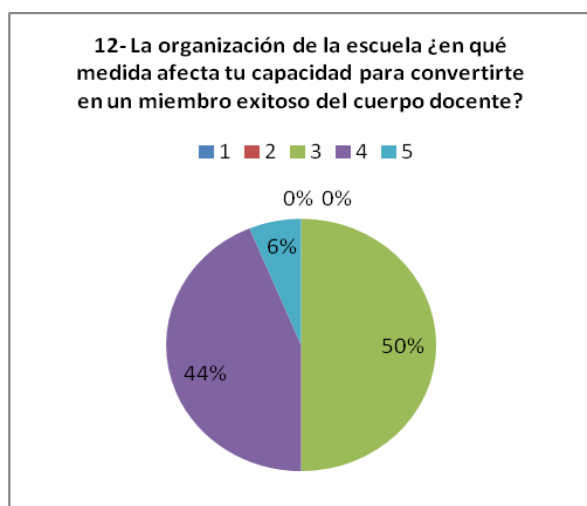
<b>Pregunta 10; ¿Qué tan accesibles son las oportunidades que tienes en la clase para ser innovadora?</b>		
	<b>Frecuencia (F)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>1-Escasa oportunidad</b>	<b>2</b>	<b>12%</b>
<b>2-Poco accesibles</b>	<b>2</b>	<b>13%</b>
<b>3-Ligeramente accesibles</b>	<b>8</b>	<b>50%</b>
<b>4-Accesibles</b>	<b>3</b>	<b>19%</b>
<b>5-Muy accesibles</b>	<b>1</b>	<b>6%</b>
<b>No contesta</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

Haciendo referencia a la innovación docente la mitad de los encuestados manifiesta que tiene alguna oportunidad de ser innovador, el 19% dice que hay accesibilidad para el cambio, en cambio un 13% encuentra que hay poca accesibilidad y el 12% dice que es escasa la oportunidad de renovación, en contrapartida una docente de las 16 se manifiesta que tiene mucha accesibilidad para innovar.



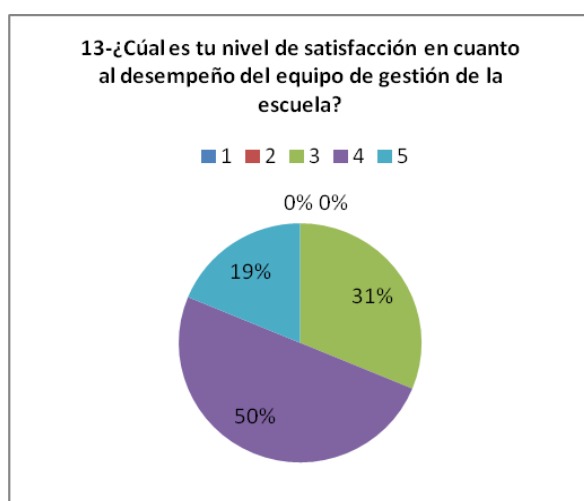
<b>Pregunta 11; ¿Has realizado cursos de capacitación y perfeccionamiento desde que estás en esta escuela?</b>		
	<b>Frecuencia (F)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>1-No he participado</b>	<b>4</b>	<b>25%</b>
<b>2-No me interesan, no me aportan nada</b>	<b>1</b>	<b>6%</b>
<b>3-No puedo por organización familiar</b>	<b>4</b>	<b>25%</b>
<b>4-Estoy actualmente realizando cursos</b>	<b>2</b>	<b>13%</b>
<b>5-Tengo todos los de ETC</b>	<b>5</b>	<b>31%</b>
<b>No contesta</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

De los resultados se lee que 9 personas en 16, más del 56% expresa no haber realizado cursos de perfeccionamiento desde que está en la escuela por diferentes razones.



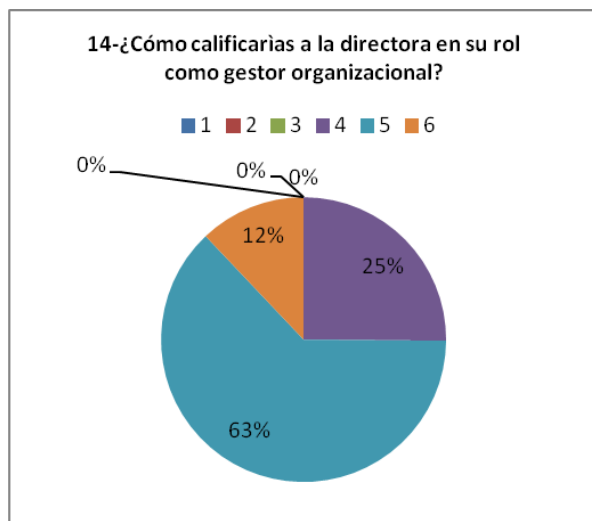
<b>Pregunta 12: ¿La organización de la escuela ¿en qué medida afecta tu capacidad para convertirte en un miembro exitoso del cuerpo docente?</b>		
	<b>Frecuencia (F)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>1-Perjudica significativamente</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>2-Perjudica levemente</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>3-Ni perjudica ni beneficia</b>	<b>8</b>	<b>50%</b>
<b>4-Beneficia levemente</b>	<b>7</b>	<b>44%</b>
<b>5-Beneficia significativamente</b>	<b>1</b>	<b>6%</b>
<b>No contesta</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

Con respecto a posibilidades de éxito dentro del cuerpo docente, se recoge que de los 16 docentes un 50% siente que ni los perjudica ni beneficia, un 44% en cambio encuentra que beneficia levemente y a un 6% piensa en cambio que lo beneficia ampliamente.



<b>Pregunta 13: ¿Cuál es tu nivel de satisfacción en cuanto al desempeño del equipo de gestión de la escuela?</b>		
	<b>Frecuencia (F)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>1-Insatisfecho</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>2-Un poco satisfecho</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>3-En ocasiones satisfecho</b>	<b>5</b>	<b>31%</b>
<b>4-Satisfecho</b>	<b>8</b>	<b>50%</b>
<b>5-Muy satisfecho</b>	<b>3</b>	<b>19%</b>
<b>No contesta</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

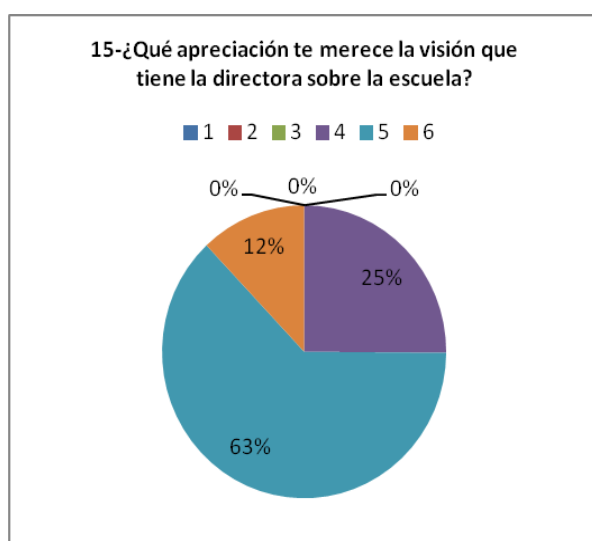
Con respecto al desempeño del equipo de gestión un puede decirse que ninguno de los encuestados se manifestó poco o totalmente insatisfecho con la gestión escolar. La mayoría expresó estar muy satisfecho o satisfecho. Ello incluye al personal de gestión que también contestó la pregunta.



**Pregunta 14: ¿Cómo calificarías a la directora en su rol como gestor organizacional?**

	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)
1-Incompetente	0	0%
2-Poco competente	0	0%
3-Indecisa	0	0%
4-Bastante competente	4	25%
5-Competente	10	63%
6-No contesta	2	12%
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

Se recogen opiniones de la directora como gestora organizacional donde la mayoría un 63% (10 en 16 docentes) piensa que es competente, y un 25% bastante competente un 12% se reserva el derecho de no contestar.



**Pregunta 15 ¿Qué percepción te merece la visión que tiene la directora sobre la escuela?**

	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)
1-No tiene una visión clara y actúa con incoherencias	0	0%
2-Es muy cambiante, no está guiando hacia la dirección correcta	0	0%
3-Demasiado benévola y no se considera	0	0%
4-Su visión es acertada	4	25%
5-Conoce en profundidad la realidad y problemática imperante	10	63%
6-No contesta	2	12%
<b>Total</b>	<b>16 (total de casos)</b>	<b>100%</b>

En esta oportunidad los encuestados hacen referencia a la visión de la directora sobre la escuela, la mayoría (10 de los 16) encuestados asevera que conoce la realidad de la escuela y su problemática en profundidad, algunos dicen que tiene una visión acertada y un 12% se reserva el derecho de no contestar.

## Anexo N° 10:

### Matriz de análisis :valoraciones de los 16 docentes sobre los 24 ítems de la pregunta 16 del cuestionario de encuesta.

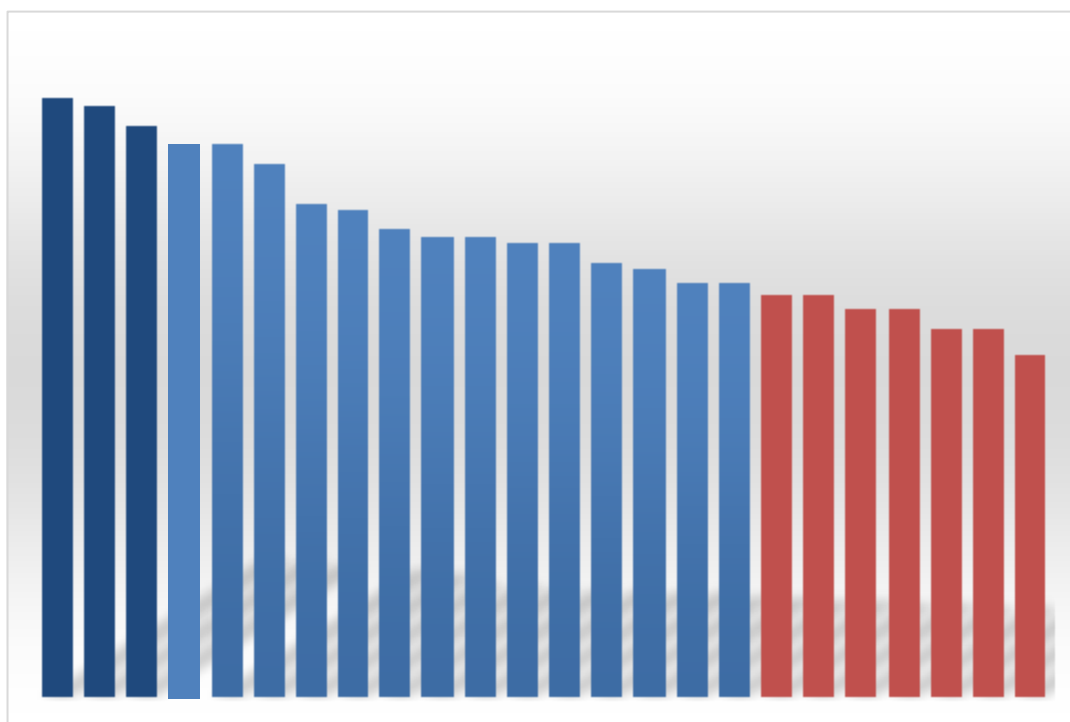
#### Consigna:

Siendo 1 nada, mínimo o muy malo, y, 5 mucho, máximo o muy bueno, en qué nivel situarías a la escuela en relación a los siguientes aspectos. Indica con una X el valor que consideres oportuno para cada caso.

	Aspectos de la escuela	Puntaje
1	La utilización de la reunión del colectivo docente	73p
2	La orientación, liderazgo y apoyo del directivo escolar	72p
3	Las instalaciones escolares	69p
4	El reconocimiento del trabajo docente	67p
5	La comunicación entre la dirección y los docentes	67p
6	Las oportunidades de profesionalización docente	65p
7	El tiempo destinado a las reuniones de colectivo.	60p
8	El relacionamiento entre alumnos y maestros	59p
9	La confianza y amistad entre compañeros	57p
10	El acuerdo docente en objetivos y enfoques pedagógicos	56p
11	El compromiso docente con la escuela y el aprendizaje de los niños	56p
12	La convivencia entre alumnos	55p
13	La participación en la toma de decisiones del centro	55p
14	Una visión compartida sobre la escuela	53p
15	El apoyo entre maestros	52p
16	El trabajo en equipos	50p
17	La planificación diaria de las actividades de aula	50p
18	La coordinación entre docentes	49p
19	La satisfacción de los maestros con su trabajo	49p
20	El vínculo con la familia	47p
21	La cooperación entre colegas	47p
22	Descontento, malestar o conflicto entre los actores escolares	45p
24	La puntualidad y asistencia del personal escolar	45p
24	El apoyo de las familias a la escuela y al maestro	42p

**Anexo N° 11:**

**Representación gráfica de las valoraciones que realizan los 16 docentes sobre los distintos aspectos de la escuela anteriormente registrados:**



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

.....

## Anexo N° 12:

### Análisis de Documental

#### Objetivos:

- Identificar actividades realizadas por los docentes en el aula y en las reuniones de coordinación de colectivo.
- Conocer las estrategias seguidas en ambos casos para el logro de los objetivos pedagógicos comunes.
- Determinar nivel de participación, e intervención en las distintas instancias.

#### Pauta

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS		
	REUNIÓN SEMANAL DE COLECTIVO	VISITA DE DIRECCIÓN
Fecha		
Asistencias		
Objetivos		
Temas tratados		
Actividades realizadas		
Acuerdos		
Consideraciones o sugerencias		
Observaciones		

OBERVACIONES: Se usan códigos para el análisis:

VDD1: Visita de dirección Maestro de aula 1

VDD2: Visita de dirección Maestro de aula 2

VDD3: Visita de dirección Maestro de aula 3

VDD4: Visita de dirección Maestro de aula 4

VDD5: Visita de dirección Maestro de aula 5

VDD6: Visita de dirección Maestro de aula 6

VDD7: Visita de dirección Maestro de aula 7

VDD8: Visita de dirección Maestro de aula 8

VDD9: Visita de dirección Maestro de aula 9

.....

Anexo N° 13:

Matriz de datos relevados de actas de Reunión de Colectivo Docente de una ETC

DOCUMENTO	FECHA	HORARIO	ASISTENCIA	OBJETIVOS PLANTEADOS	TEMAS TRATADOS	ACUERDOS	OBSERVACIONES
ACTA N°1	12-03-14	15:30-18:00	No concurre un tallerista y una maestra de clase.	-Socialización inicio de clases y situaciones apreciadas con la pareja pedagógica. . -Análisis del PEC.	-Encuentro con niños y familia. -Práctica escolar. -Proyecto de Centro _Red global de aprendizaje.	-Trabajo conjunto con practicantes. -PEC tema la huerta.	
ACTA N°2	19-03-14	15:30-18:00	No concurre la secretaria.	-Establecer acuerdos para el trabajo del año.	-Visionado de un video “La pretenciosa diversidad” (Carlos Skliar). -Comentario y reflexión.	-Trabajar juntos y colaborativamente -Aprovecharlas fortalezas docentes -Buscar espacios de creación de conocimiento. -Desarrollar un correcta planificación -Atender a la diversidad variando las propuestas	Está presente la Inspectora de zona quien aporta sus reflexiones sobre el video vinculándolos a diferentes marcos teóricos. NO HAY REGISTROS DE LA REUNIÓN DEL DÍA 26-03-14
ACTA N°4	2-04-14	15:30-18:00	No concurren dos maestros de clase y un tallerista.	-Mantener canales de comunicación entre Dirección y equipo docente. -Conocimiento de estado de situación.	-Uso sala de videoconferencias y de plataformas. -Resultados de Evaluación Diagnóstica. -Práctica docente.	-Entrevistas entre dirección y maestro por debilidades en los resultados de la evaluación.  -Trabajo diario con practicantes.	Trabaja la maestra MAC.

							-Unificar criterios de corrección de cuadernos. Llevar documentación con datos personales del alumno.	
ACTA N°5	9-04-14	15:30-18:00	No concurren una maestra de clase y un tallerista	-Acordar un enfoque colectivo sobre la repetición.  -Conocimiento de estado de situación	-Socializar información sobre repetición.  -Continuación de análisis de resultados de evaluación diagnóstica.	-Autonomía docente para situaciones de repetición.  -Estrategias de intervención.  -Trabajo colaborativo involucrando a los talleristas.		
ACTA N°6	23-04-14	15:30-18:00	No está presente ningún tallerista. Concorre la suplente de 2° año	-Participar en la Organización de la Junta de Directores -Colaborar en la mejora de redacción de indicadores de logro de evaluación. -Conocimiento sobre proyectos CEIBAL	-Junta de Directores.  -Indicadores de evaluación.  -Proyecto Aprender Todos.	-Se bosqueja planificación de junta. -Se modifican indicadores de la actual planilla de evaluación. -Se lee fundamentación del proyecto Aprender Todos.		
	30-04-14	15:30-18:00	No está presente una maestra de clase ni la Mac	-Socializar actividades socio-comunitarias con impacto general.	-Proyecto “Acercate conectate”	-Continuar apoyando el proyecto.	Hay disparidad de opiniones respecto a cómo trabajar en	

<b>ACTA N°7</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar fortalezas y debilidades de la escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Informe sobre Comisión Fomento”</li> <li>-Consejo de participación de integrantes</li> <li>-Foro “Como es una buena escuela”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>_Solicitar participación de padres de Inical en las comisiones.</li> <li>-Reforzar atención a la diversidad y favorecer la enseñanza de las ciencias</li> </ul>	ciencias 7
<b>ACTA N°8</b>	7-05-14	15:30-18:00	Faltan dos talleristas hay una maestra suplente	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reflexionar sobre las características de una escuela donde todos aprenden.</li> <li>-Promoción de una evaluación efectiva y eficiente.</li> <li>-Divulgar aspectos relevantes del curso de egreso escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Visionado de “7 recomendaciones para que los alumnos note olviden”.</li> <li>-Análisis de indicadores devaluación en todas las áreas.</li> <li>-MAC. Unidades en CREA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Socializar en otra coordinación estrategias de manejo de grupo.</li> <li>-No se llega a acuerdo con los indicadores propuestos.</li> <li>-Insistir en la enseñanza de la lectura.</li> <li>-Iniciar el agregado de unidades en CREA</li> </ul>	Se argumenta que los indicadores propuestos no son inclusores ni prácticos.
<b>ACTA N°9</b>	14-05-14	15:30-18:00	Faltan 6 docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promover avances en el eje administrativo</li> <li>-Analizar marcha del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aspectos organizativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reafirmar hábitos de higiene.</li> <li>-Revisar bibliografía de (CCNN-Lengua)</li> </ul>	

				PEC		-Continuar avanzando con actividades del PEC	
ACTA N°10	21-05-14	15:30-18:00	Faltan 4 docentes	-Evaluar las reuniones de colectivo a fin de replanificar.	-Análisis de las reuniones de colectivo  -Replanificar reunión de colectivo.  -Acordar y organizar actividades para la semana del libro.  -Anotar a la escuela para curso CREA	Implementar un espacio de reunión en el colectivo para planificar actividades escolares. -Dedicar una coordinación mensual para planificar unidades o acciones de PEC. -Realizar cursos de capacitación CEIBAL-CREA. -Registrar inquietudes cuando se pasa el cuaderno de comunicados	
ACTA N°11	28-05-14	15:30-18:00	No concurren cuatro docentes	-Enriquecer las prácticas con nuevas estrategias para enseñar a leer.  -Impulsar avances en el proyecto general de la escuela "Porque nos	-Socializar algunas premisas acerca de la enseñanza de la lectura.  -Revisión de los contenidos de educación sexual.	-Enseñar a escribir durante todo el ciclo.  -Estudiar juntos contenidos vinculados con gramática.	Trabaja la maestra de 1° año.  NO HAY REGISTROS DE LA REUNIÓN DEL

				<p>queremos cuidarnos”</p> <p>-Planificar actividades del PEC para junio</p>	<p>-Acordar la maestra referente de sexualidad para este año.</p> <p>-Seleccionar contenidos de lengua para el mes.</p>	<p>Realizar seguimiento PEC.</p> <p>-Pensar y analizar intervenciones en producción escrita.</p> <p>-Poner en marcha nuevas acciones</p>	<p>DÍA 4-06-14</p>
<p>ACTA N°13</p>	<p>11-06-14</p>	<p>15:30-18:00</p>	<p>Falta una docente</p>	<p>-Socializar el material recibido de seguridad vial.</p> <p>-Compartir aspectos relevantes del curso realizado por dos docentes.</p> <p>-Analizar resultados de la evaluación en línea (Matemática y Lengua)</p>	<p>-Decálogo para escribir una buena redacción.</p> <p>-Campaña de apoyo a la Educación Vial.</p> <p>-Acto _Actividades de la evaluación en línea.</p>	<p>-Rebajar el decálogo con los niños.</p> <p>-Entregar a todas las clases el cuestionario y aprovechar las láminas sobre tránsito.</p> <p>-Horario del acto</p> <p>-Se establecen los contenidos que presentaron mayor dificultad</p>	<p>-El 2ª objetivo pasa a la próxima jornada por falta de tiempo.</p> <p><b>NO HAY REGISTROS DE LA REUNIÓN DEL DÍA 18-06-14</b></p>
<p>ACTA N° 15</p>	<p>25-06-14</p>	<p>15:30-18:00</p>	<p>Faltan 4 docentes</p>	<p>-Circulación de saberes para la actualización docente.</p> <p>-Estimular la participación en la Red Global</p>	<p>-Proyecto de futbol.</p> <p>-Compartir algunos aspectos del curso Tránsito Educativo.</p> <p>-Socializar lo tratado en el</p>	<p>-Extremar cuidados por el dengue, campaña a nivel escuela</p> <p>-Establecer vínculos con otras</p>	

					encuentro regional de la Red Global.	instituciones -Organizar megaevento y actividad de portugués	
ACTA N° 16	16-07-14	15:30-18:00	Faltan 5 docentes incluida la Directora		-Evaluación -Educación en Finlandia. Ética Docente		
ACTA N° 17	23-07-14	15:30-18:00	No concurren dos docentes	-Analizar y reflexionar sobre los resultados de la evaluación del taller de E Musical y portugués.  -Identificar situaciones críticas para la intervención de la Asistente Social	-Reflexión sobre aspectos evaluativos	-Incorporar nuevas estrategias motivacionales en las clases superiores  -Citar a responsables para la entrevista con la Asistente Social	

.....

**Anexo N°14:**

**Análisis Documental**

**Matriz de datos relevados de registros de visita de dirección al aula**

<b>V I S I T A   D E   D I R E C C I Ó N</b>				
<b>VDD1</b>	<b>Fecha</b>	<b>20.3.14</b>	<b>30-04-14</b>	
	<b>Objetivos</b>	<b>Orientar a la docente en su primer año como maestra adscriptora</b>	<b>Orientar a la docente y observar secuencias en la planificación</b>	
	<b>Temas tratados/actividades realizadas</b>	<b>Trabajo con practicantes. Planificación en dupla pedagógica</b>	<b>Práctica docente. Rutina diaria para desarrollo de hábitos</b>	
	<b>Consideraciones o sugerencias</b>	<b>-Atender a la practicante y a los niños - Mejorar los registros escritos de esta tarea conjunta</b>	<b>-Planificar actividades cortas -Uso del juego como principal estrategia. -Divulgación de bibliografía existente</b>	
	<b>Observaciones</b>	<b>Docente receptiva</b>	<b>Se esperan buenos logros</b>	
	<b>Fecha</b>	<b>28-04-14</b>	<b>13-05-15</b>	<b>21-07-14</b>
	<b>Objetivos</b>	<b>Supervisar la marcha de la clase</b>	<b>Compartir el porfolio organizado por la maestra</b>	<b>Analizar resultados de la evaluación semestral</b>
	<b>Temas tratados/actividades</b>	<b>Revisión de documentación.</b>	<b>Análisis de la carpeta presentada</b>	<b>Actividades realizadas para evaluar los aspectos más</b>

VDD2	realizadas	Intercambio de opiniones sobre diferentes aspectos		deficitarios
	Consideraciones o sugerencias	-Documentación organizada y completa	-Enriquecer el registro	-Se deben trabajar contenidos del grado previo
	Observaciones	-Docente responsable y comprometida	-Se registran mejoras	Las continuas inasistencias de la docente del grado anterior repercutieron desfavorablemente en los aprendizajes.  Se valora el esfuerzo realizado
VDD3	Fecha	No se registra	No se registra	
	Objetivos	Entrevista sobre evaluación diagnóstica		
	Temas tratados/actividades realizadas	Intercambio sobre conceptos de lectura  Revisión planificación diaria y propuestas presentadas.  Análisis de situaciones que demandan mayor atención	Evaluar marcha de la clase-  Revisión de documentación docente	
	Consideraciones o sugerencias	-Trabajo con la diversidad.  -Excelente clima de trabajo	-Continuar con estrategias diferentes para avanzar en lectura y escritura	
	Observaciones	-Se auspician excelentes logros	Adelante!	
	Fecha	No se registra	No se registra	
	Objetivos	Observar la clase y el trabajo con	Participación en actividades	

VDD4		practicantes	planificadas en la semana del libro	
	Temas tratados/actividades realizadas	Intervención docente en el registro diario de los alumnos	Organización del ambiente de trabajo	
	Consideraciones o sugerencias	-Mayor intervención para superar inadecuaciones  -Planificación bien presentada.  -Trabajar en pequeños grupos. Atender a la diversidad.	-Buen desempeño de propuestas	
	Observaciones	Se auspician buenos logros	Felicitaciones a la docente	
VDD5	Fecha	3-06-14	23-06-14	
	Objetivos	Observar la gestión de la clase y la propuesta de la docente	Socializar la evaluación realizada a la practicante	
	Temas tratados/actividades realizadas	Actividades de aula	Fortalezas y debilidades de la propuesta	
	Consideraciones o sugerencias	-Entusiasta frente a incorporar la XO a la propuesta.  -Prever con tiempos  - Los recursos a utilizar y trabajar en equipo con la practicante	-Orientar a la practicante desde lo disciplinar y lo didáctico.  -Bibliografía a consultar	
	Observaciones	Receptiva a las sugerencias	Acomodar el tono de voz para favorecer la escucha	

<b>VDD6</b>	<b>Fecha</b>	<b>28-03-14</b>	<b>No se registra</b>	<b>4-14</b>	<b>26-05-14</b>	<b>15-06-14</b>	<b>01-07-14</b>
	<b>Objetivos</b>	Entrevista a la docente	Orientar cómo planificar diariamente y en forma periódica	Orientación en la elaboración del informe bimensual de la practicante	Muestra de actividades	Orientaciones de enseñanza	Analizar resultados de la evaluación en línea.  Planificar las proyecciones
	<b>Temas tratados/actividades realizadas</b>	Resultados de la evaluación diagnóstica.  Pautas para la elaboración del informe.  Aportes para una planificación acorde al modelo de TC.  Elementos a considerar en la planificación.	Acordar elementos a tener en cuenta en la planificación diaria.  -Organizar la planificación periódica en unidades.	Análisis de los criterios de calificación	Se observa trabajar a la docente en una actividad de aula.	Explicación de cómo se enseña un contenido de matemática desde lo disciplinar y lo didáctico.	Identificar los ítems que ofrecieron mayor dificultad. Interpretarlos gráficamente
	<b>Consideraciones o sugerencias</b>	-Trabajar en pareja con la practicante.  -Planificación atendiendo a la realidad áulica.  -Identificar	-Tener en cuenta el nivel para elaborar planificaciones cortas y evaluables	-Necesidad de espacios conjuntos de planificación	-La propuesta presentada atendió a las sugerencias que recibió la docente	-Usar material de apoyo  -Realizar lectura bibliográfica	-Enseñar, revisar y/o ejercitar los contenidos que presentaron mayores dificultades.

		<p>contenidos del programa y seleccionar la metodología adecuada.</p> <p>-Planificar atendiendo la coordinación de áreas</p>					
	Observaciones	Compartir las inquietudes y dudas para crecer profesionalmente.	Se valoriza el esfuerzo	Se brinda apoyo en todo momento	Felicitaciones	No usa los recursos de la escuela para informarse	Aprovechar recursos.
VDD7	Fecha	24-04-14		26-05-14		04-06-14	
	Objetivos	Presenciar una dramatización		Participación en una muestra de actividades		Participar en la evaluación de conocimientos en Lengua, Ciencia y Matemática.	
	Temas tratados/actividades realizadas	<p>Organización del ambiente.</p> <p>Actuación de los niños con la supervisión de la docente.</p>		Presentación de distintas actividades.		Trabajo en equipos	
	Consideraciones o sugerencias	-Muy buena estrategia para elevar la autoestima		<p>-Excelente actuación de los niños.</p> <p>-Se resalta la creatividad de los niños para redactar los guiones.</p>		-La conexión a Internet fue un obstáculo y el desconocimiento de algunos contenidos del programa	
	Observaciones	Docente involucrada espontáneamente				Se sugiere revisar marco teórico sobre magnitudes.	
	Fecha	24-04-14		04-06-14		No se registra	

VDD8	<b>Objetivos</b>	Presenciar una dramatización	Evaluar los conocimientos adquiridos en Matemática	Evaluar la marcha de la clase
	<b>Temas tratados/actividades realizadas</b>	Actuación de los niños bajo la supervisión de la docente.	Trabajo en equipos.	-Planificación diaria y periódica.- Estrategias de enseñanza .-Bibliografía posible para las diferentes áreas.
	<b>Consideraciones o sugerencias</b>	-Todos los presentes disfrutaron de la obra.  -Se destaca el entusiasmo de la docente por participar en el encuentro.	-Se sugiere trabajar con contenidos de Geometría , y de Lengua	-Se aprecia el uso de variadas estrategias para la enseñanza.  Planificación prolija y actualizada
	<b>Observaciones</b>			En la planificación integrada falta agregar la evaluación
VDD9	<b>Fecha</b>	04-04-14	No se registra	No se registra
	<b>Objetivos</b>	Observación de la gestión de la clase y de la propuesta docente	Orientar a la docente para la organización de su planificación	Supervisar y entrevistar a la docente
	<b>Temas tratados/actividades realizadas</b>	Actividad de aula	Compartir una planilla que facilita el registro de actividades diarias	Supervisar la documentación diaria y periódica
	<b>Consideraciones o sugerencias</b>	-Sobre la propuesta de trabajo específica, como evacuar dificultades presentadas	-Se recuerda la importancia de la planificación para lograr aprendizajes de calidad. El diseño que librado a la creatividad docentes	- Continúa la problemática de no contar con registros escritos que posibiliten ver los avances, la frecuencia y la secuencia de los contenidos trabajados
	<b>Observaciones</b>	No se aprecia la secuencia de actividades	Se acuerdan elemento de la	La planificación debe ser diaria ,

		<p>porque la docente no presenta planificación diaria, solo una jerarquización de contenidos para el bimestre.</p> <p>Se reitera la importancia de planificar y tener el registro siempre en el salón, que no basta con “pensar” 7:30 horas de trabajo.</p>	<p>planificación.</p>	<p>como único camino hacia la calidad de los aprendizajes.</p>
--	--	---	-----------------------	--

.....

## Anexo N° 15:

### Observación No Participante

#### Objetivos Específicos:

- Presenciar el intercambio disciplinar y didáctico entre los participantes de la reunión de coordinación del colectivo docente.
- Documentar las propuestas tratadas y analizadas en dicho ámbito y su pertinencia.
- Registrar el nivel de participación, colaboración y compromiso docente en la interacción.
- Observar el clima de trabajo.
- Identificar la influencia del director en el contexto.

#### Pauta

<b>ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO REUNIÓN SEMANAL DE COLECTIVO DOCENTE</b>	
<b>Lugar de sesión</b>	
<b>Tiempo de duración</b>	
<b>Asistentes</b>	
<b>Temas tratados</b>	
<b>Tiempo con cada tema</b>	
<b>Acuerdos</b>	
<b>Cumplimiento de la norma</b>	
<b>Participación</b>	
<b>Colaboración</b>	
<b>Compromiso</b>	
<b>Motivación</b>	
<b>1°Percepción</b>	
<b>Observación descriptiva</b>	

**Anexo N° 16:**

**Matriz de observaciones realizadas y percepciones recogidas a través de la observación no participante a una instancia de reunión de colectivo docente**

<b>ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO REUNIÓN SEMANAL DE COLECTIVO DOCENTE</b>	
<b>Lugar de Sesión</b>	Sala de videoconferencia de la escuela.
<b>Tiempo de aplicación de la observación</b>	1 hora.
<b>Presentes</b>	Equipo de Dirección, maestra suplente de Inicial 4, 2 maestras de 1º, maestra de 3º, 5º y 6º dos maestras a la orden (circular 662) y tallerista de Literatura.
<b>Ausentes</b>	Maestras de: Inicial 5, 2ª y 4º año, Maestra MAC, Profesora de Portugués, de Educación Física y de Música
<b>Temas tratados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Jornada de Neurociencias en IFD</li> <li>-Feria de Clubes de Ciencia</li> <li>-Reunión de Comisión Fomento,</li> <li>-Asamblea de padres.</li> <li>-Uso de la cancha de fútbol.</li> <li>-Resultados de la evaluación en línea (Matemática, Lenguaje) fortalezas y debilidades encontradas en la pauta de la prueba.</li> <li>-Corrección de faltas de ortografía.</li> <li>-Niños que toman medicamentos</li> </ul>
<b>Acuerdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participación en la Feria de las clases superiores.</li> <li>-Mandar notificación de reunión a integrantes de C. Fomento.</li> <li>-“Reflotar” el cronograma existente de uso de la cancha.</li> <li>-Analizar las dificultades de la evaluación, resignificar los temas y volver a aplicar los ejercicios.</li> <li>-Trabajar con las inferencias de lectura de C Martínez.</li> <li>-Corregir las faltas antes de colgar carteles.</li> <li>-Solicitar por escrito al psiquiatra la suspensión de Ritalina en casos de dependencia.</li> </ul>
<b>Participación</b>	La participación es parcial, pero todos escuchan. Al comienzo se percibe cierta timidez o indiferencia. La intervención la hacen contando alguna experiencia de clase, positiva o negativa.
<b>Colaboración</b>	Dos docentes socializan la jornada en el IFD de “cómo aprenden los niños” destaca que “el niño si no quiere aprender no aprende”. Interviene la directora con “la necesidad de aprender”. Se socializan algunas situaciones de clase que hacen referencia al tema.
<b>Compromiso</b>	Grupo bastante pasivo, miran la hora en reiteradas ocasiones, algunos distraídos con el celular
<b>Motivación</b>	Quejas sobre falta de apoyo de la familia “que cada uno asuma su responsabilidad”
<b>1ºPercepción</b>	La sala está ambientada para la reunión, con sillas colocadas en círculo y al costado una mesa puesta y servida con chocolate y torta para que cada uno se sirva.
<b>Observación descriptiva</b>	El ambiente generado es ameno pero no todos participan. Es la directora quien dirige la reunión, e invita a leer el orden del día a una maestra, la secretaria hace intervenciones. Una maestra realiza aportes en todos los temas, las otras a requerimiento o permanecen calladas escuchando. La directora busca la participación de todos haciendo preguntas puntuales sobre resultados de la evaluación y dificultades que se encontraron. Cuestiona a una maestra sobre como enseñó un concepto matemático y repercusiones en la prueba. La maestra de 6ª dice que no hay contenidos propios del grado.

# **ANEXO II**

**Universidad ORT Uruguay**

**Instituto de Educación**

**Master en Gestión Educativa**

**Plan de Mejora Organizacional**

**Investigador: Laura Isabel Elhordoy dos Santos 189.458**

**Tutor: Mag. Gabriela Bernasconi Piñeyrúa**

**Fecha: diciembre 2014**

## ÍNDICE

<b>I-ANTECEDENTES.....</b>	<b>244</b>
<b>1.Aproximación diagnóstica .....</b>	<b>244</b>
<b>2.Acuerdos con la organización.....</b>	<b>245</b>
<b>II- PLAN DE MEJORA .....</b>	<b>246</b>
<b>2.1. Objetivos.....</b>	<b>246</b>
<b>2.2. Líneas de Actividad .....</b>	<b>247</b>
<b>2.2.1. Líneas de Actividad vinculadas al objetivo específico N° 1 .....</b>	<b>247</b>
<b>2.2.2. Líneas de Actividad vinculadas al objetivo específico N° 2 .....</b>	<b>248</b>
<b>2.2.3. Líneas de Actividad vinculadas al objetivo específico N° 3 .....</b>	<b>249</b>
<b>2.3. Logros proyectados .....</b>	<b>250</b>
<b>2.4. Personas implicadas .....</b>	<b>251</b>
<b>2.5. Recursos.....</b>	<b>251</b>
<b>2.6. Diagrama de Gantt .....</b>	<b>252</b>
<b>2.7. Planilla integradora.....</b>	<b>253</b>
<b>2.7.1. Esquema de trabajo.....</b>	<b>253</b>
<b>2.7.2. Sustentabilidad .....</b>	<b>257</b>
<b>2.8. Bibliografía.....</b>	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>259</b>

# I-ANTECEDENTES

## 1-Aproximación diagnóstica

El presente proyecto se enmarca en el proceso de asesoría pedagógica organizacional que se realizará en una Escuela de Tiempo Completo (ETC) del interior del país. El punto de partida emerge a partir de los discursos y como intersección de estos de quienes explicitan problemáticas como ser; problemas de convivencia y vínculos entre maestros, negación a planificar de algunos maestros, el ausentismo de algunos docentes, la dificultad para establecer y cumplir acuerdos, etc. Identificándose como diversidad de compromisos con la tarea docente y dificultad para establecer acuerdos sobre la tarea escolar.

Desde esta perspectiva se realizó un estudio diagnóstico cuyos resultados fueron registrados en un Informe de Avance entregado a la institución en el mes de septiembre donde se entiende que la organización presenta tres núcleos problemáticos;

- La planificación pedagógica
- La coordinación y consolidación de acuerdos en el colectivo docente
- El fortalecimiento de vínculos entre el colectivo docente y con la comunidad escolar.

En resumen y en virtud de lo expresado se puede afirmar que la dimensión organizacional fue la más comprometida, con una fuerte incidencia de ésta en la pedagógico-didáctica. Asimismo se interpreta que los aspectos diagnosticados como problemáticos, están estrechamente relacionados entre sí. Esta etapa diagnóstica que *“refiere al proceso de analizar un determinado contexto organizativo y a formarse una imagen válida de sus necesidades y problemas como base para la acción”* Saxl, Miles y Lieberman (1989), en Bolívar, A (2002) resultó clave para abordar la mejora. Se entiende conveniente entonces iniciar un proceso con el propósito de sumar esfuerzos para profundizar más en los significados que se le atribuyen a algunos de los conceptos señalados y darle sentido desde otro lugar.

Se pondera que estos aspectos, que aparecen como negativos en la institución, tienen como contrapartida otros que le pueden dar sustentabilidad al Proyecto Educativo del Centro y que permiten que la escuela hoy igualmente obtenga logros a pesar de las dificultades. Por ejemplo, elementos como un Equipo de Dirección con antigüedad, trayectoria calificada y

fuerte presencia en la gestión de la institución, que se conjuga con una Directora que se ocupa y preocupa por sus docentes que ejerce un liderazgo intelectual innovador. Estas características del centro se asumen como ganancia y oportunidad para el cambio en el proceso de diseño del Plan de Mejora que, como expresa González (1992), es *“un proceso de explorar reflexiva y colaborativamente dónde se está, por qué, valorar la situación y determinar hacia dónde ir de cara a mejorar la vida organizativa y pedagógica del centro”* (González, 1992:28).

## **2-Acuerdos con la organización**

A partir de la lectura y reflexión del informe el Equipo de Dirección coincidió con la aproximación diagnóstica realizada. Sin embargo, en acuerdo con el investigador se consideró pertinente que del núcleo problemático presentado para el Plan de Mejora se opte por priorizar y desarrollar dos líneas de acción: la planificación pedagógica y la coordinación y consolidación de acuerdos en el colectivo docente. Los argumentos presentados fueron dos; que el centro está en proceso de atención a la problemática vincular detectada en el diagnóstico, y la necesidad de optimizar los tiempos.

Se estableció la conformación del equipo impulsor del plan con la Directora del centro, una maestra de clase y la maestra de apoyo Ceibal (MAC). Dichos actores institucionales se consideran como agentes significativos porque además de presentar aptitudes, compromiso y perspectiva de permanencia acorde al escenario prospectivo donde se aspira al desarrollo del aprendizaje organizacional, también se muestran abiertos a promover la mejora institucional. Cabe señalar que la maestra MAC es además un personaje fundamental para la logística del plan. Estas fortalezas identificadas serán utilizadas como puntos de apalancamiento (Senge, 1998) para afrontar y revertir las debilidades que fueron definidas en el diagnóstico y luego jerarquizadas en acuerdo con la organización. Se hace referencia a la planificación pedagógica y la coordinación y consolidación de acuerdos en el colectivo docente.

Este plan que se plantea como un proceso en el que se presentan varias fases a implementar en forma cíclica (una vez que se llega a un determinado paso, se vuelve a comenzar con la

retroalimentación de lo acontecido y el enriquecimiento de las experiencias adquiridas) apunta a unificar los objetivos de manera que la vida institucional tenga coherencia y a consolidar una cultura colaborativa fomentando el diálogo pedagógico entre los docentes. La práctica de reflexión conjunta genera identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional (Vaillant, 2007).

## **II-PLAN DE MEJORA**

Las líneas de acción del Plan de Mejora fueron priorizadas en acuerdo en la primera reunión realizada en la institución el 3 de octubre. Asimismo se acordó un equipo de trabajo que colaborará con el investigador en el diseño del plan y posteriormente será el impulsor y responsable de su ejecución, seguimiento y evaluación. La tarea de diseño se desarrolló en cuatro encuentros (véase anexo N° 1, actas N° 1, 2, 3 y 4). Y a los efectos de su presentación se estructuró a través de la Planilla Integradora (véase pág.N° 8). A continuación se describen y justifican los principales aspectos del diseño.

### **2.1. Objetivos**

**General:** Potenciar el uso de espacios de participación colectiva como medio de cogestión, desarrollo profesional y planificación estratégica.

**Específicos:** 1-Resignificar el sentido de los acuerdos como estrategia de gestión, participación y orientación pedagógica de la escuela.

2-Fortalecer y dinamizar la Reunión del Colectivo Docente como espacio que se encamina a instalar nuevas prácticas de participación generando aprendizaje organizacional renovado.

3-Promover estrategias de planificación conjunta y articulada que motiven a la búsqueda de una concepción epistemológica compartida y actualizada que contemple, atienda y favorezca el aprendizaje y la diversidad del alumnado.

## **2.2. Líneas de Actividad**

El desarrollo del Plan se articulará sobre quince líneas de actividad, cinco vinculadas a cada objetivo específico; a continuación se señalan las mismas.

### **2.2.1. Líneas de Actividad vinculadas al objetivo específico N° 1**

*1.1-Seminario-taller de análisis y reflexión sobre la función de la Reunión del Colectivo Docente en ETC, la misión del colectivo escolar y el sentido pedagógico y ético de la tarea docente a partir de ello.* Descripción: En el inicio del año lectivo -febrero- reunión de colectivo para evaluar los resultados de este espacio 2014, la Inspectora realizará una retroalimentación y un análisis más en profundidad de las pautas del Modelo pedagógico de ETC. Se prevé un taller de reflexión y debate con todo el plantel docente sobre el lugar relevante que debe ocupar dentro de la organización la Reunión Semanal de Colectivo como espacio de cogestión institucional y el rol protagónico de cada uno de los participantes en la toma de decisiones. Se producirá un documento que colectivice todos los acuerdos y orientaciones generales para el trabajo del año.

*1.2-Selección y tratamiento de temas relevantes de la escuela que impliquen mayor involucramiento docente en la toma de decisiones de la organización.* Descripción: El colectivo docente se reunirá para definir temas institucionales a tratar en los espacios pedagógicos colaborativos y elaborar la planificación de referencia. Se prevén cuatro reuniones, en las cuales se aborde el tema, en febrero, mayo, agosto y noviembre. La planificación se comenzará a considerar desde marzo y será flexible pues se tendrán que sumar los temas emergentes.

*1.3-Identificación de vínculos e implicancias entre nuevas teorías pedagógicas y nuevas formas de pensar e implementar la actividad escolar y la planificación didáctica.* Descripción: En la segunda quincena de marzo y durante la primera semana del mes de abril en las Reuniones de Colectivo Docente, previamente agendadas, se estudiará y analizará bibliografía que hace referencia a nuevas teorías para la enseñanza, por ejemplo “Pedagogías para el aprendizaje profundo” de Fullan, y el proyecto Red Global, asimismo

se calibrará la posibilidad de incorporarla en los diferentes proyectos en los que está participando la escuela y se debatirá sobre repercusiones en el aprendizaje de los niños.

*1.4-Definición de los objetivos del Proyecto de Centro y acuerdos en base a qué enseñar, cuándo enseñarlo, cómo hay que enseñar y qué hay que evaluar; contextualizando la propuesta al modelo de ETC y contemplando a la diversidad.* Descripción: Entre la última quincena de marzo y la primera de abril se propone realizar una síntesis de los aportes teóricos donde consten todos los acuerdos pedagógico-didácticos surgidos en las Reuniones de Colectivo Docente, para luego integrarlos al Proyecto de Centro y a los documentos de planificación por niveles y por clase. Los acuerdos realizados y sus fundamentos se recogerán en el Proyecto de Centro, documento que será de manejo institucional.

*1.5-Conceptualización y acuerdos de base en relación a lo que se entiende por “buenas prácticas” o “prácticas exitosas”.* Descripción: El Equipo de dirección realizará un taller en el mes de abril para que los maestros analicen prácticas exitosas patentadas y debatan sobre su injerencia en la escuela consensuando un enfoque institucional ante las mismas.

## **2.2.2. Líneas de Actividad vinculadas al objetivo específico N° 2**

*2.1- Implementación de un curso de capacitación sobre uso de recursos y herramientas de comunicación y colaboración Web 2.0 orientado a fortalecer las competencias del colectivo docente.* Descripción: Todo el colectivo docente realizará un curso de cuatro instancias, a efectos de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para navegar en la web, trabajar en espacios virtuales, e intervenir en foros académicos. El curso estará a cargo de la maestra MAC en horario extraclase a convenir.

*2.2-Creación de un espacio virtual propio para todo el colectivo docente disponiendo de herramientas de comunicación interactiva sincrónica y asincrónica aptas para el trabajo colaborativo.* Descripción: Durante el mes de abril la maestra MAC trabajará en la creación del espacio interactivo. Habilitará la plataforma, matriculará a todos los docentes como usuarios y les proporcionará una contraseña para poder acceder al sitio.

*2.3-Participación del colectivo docente en el espacio virtual intercambiando ideas, interrogantes, opiniones, mejores prácticas.* Descripción: Entre mayo y diciembre se realizará el intercambio entre todos los docentes a través del espacio virtual.

*2.4-Publicación de algunas prácticas de enseñanza que ofrecen dificultades abriéndola a las sugerencias de los colegas.* Descripción: A partir de mayo se publicarán actividades y los demás colegas podrán intervenir, opinar y colaborar. La Maestra MAC se encargará de administrar y actualizar el espacio virtual publicando actividades enviadas a tal fin.

*2.5-Creación de “Foros temáticos de discusión” a través del espacio virtual invitando a docentes de las didácticas específicas del IFD abiertos durante una semana.* Descripción: Durante una semana en mayo, agosto y noviembre se creará un foro de discusión académica sobre tópicos seleccionados en relación con temas considerados significativos, tutorado por un profesor de las didácticas específicas del IFD en el que intervendrán todos los docentes de la escuela. La maestra MAC será la encargada de administrarlo. Se producirá una cartilla por cada uno de los tres foros sobre lo más relevante de la temática tratada que será de uso institucional.

### **2.2.3. Líneas de Actividad vinculadas al objetivo específico N° 3**

*3.1- Proposición de actividades que efectivamente se vinculen al Proyecto de Centro.*

Descripción: Se realizarán cuatro reuniones bimensuales para rever el Proyecto de Centro. A partir de los objetivos definidos se seleccionará, debatirá y acordará por niveles actividades que sean consideradas motivadoras e innovadoras por los docentes y favorezcan los aprendizajes de los niños.

*3.2-Realización de planificaciones orientadoras por niveles e intercambio docente por parte de los pares de maestras de aula respectivas.* Descripción: Desde el mes de abril los docentes formarán equipos de trabajo por niveles para planificar por áreas de conocimiento y posterior adecuación individual al grado. Para efectivizar esta perspectiva de planificación conjunta, también se implementarán instancias de docencia compartida y otras de intercambio de grado entre éstos docentes en algunas actividades que lo ameriten.

*3.3- Integración y uso efectivo de la red global de aprendizajes en profundidad de la cual forma parte la escuela.* Descripción: Desde el primer bimestre todos los docentes serán usuarios sistemáticos de la plataforma educativa e introducirán en sus planificaciones los aportes considerados enriquecedores. A su vez aplicarán alguna de las prácticas sugeridas.  
*3.4-Construcción de un banco electrónico de experiencias de aula difundiendo orientaciones y prácticas exitosas a disposición de todos los docentes.* Descripción: A

partir del mes de mayo en el espacio virtual del colectivo docente se publicarán por nivel experiencias en distintas áreas del conocimiento con resultados probados. El espacio será administrado por la maestra MAC.

*3.5-Intercambio y socialización de prácticas exitosas entre docentes de la escuela y con otras ETC.* Descripción: En agosto se realizará una “Feria departamental de experiencias en ETC”. Se invitará a todos los docentes del área a participar y exponer sus prácticas. Finalizado el evento se compilarán todas las experiencias en un video para uso institucional y departamental. Se proporcionarán copias a la Inspección departamental y a las escuelas que participaron. Como resultado se seleccionarán las experiencias más innovadoras para socializarlas en You Tube.

### **2.3. Logros proyectados**

Los logros proyectados, relacionados con los objetivos específicos se detallan en la Planilla Integradora (véase pág.Nº 8). Entre los que se consideran más relevantes se encuentran:

- El 90% de los docentes participa en el Seminario taller sobre la función de la Reunión del Colectivo Docente en ETC y como resultado produce un documento que colectiviza todos los acuerdos y orientaciones generales para el trabajo del año.
- El 80% de los docentes participa en la definición de objetivos y lineamientos pedagógico-didácticos del Proyecto de Centro y lo plasma en un documento.
- El 90% de los docentes participa en el espacio virtual de la escuela en torno a actividades de planificación conjunta, planteando dudas y consultas e intercambiando prácticas y bibliografía.
- El 80% planifica por niveles, integrando áreas con posterior adaptación al grado.
- El 70% de los docentes de un mismo nivel realiza actividades de docencia compartida e intercambio de aulas respectivas.
- El 50% de los docentes participa en la “Feria departamental de experiencias en ETC” socializando alguna práctica de aula considerada exitosa.

## 2.4. Personas implicadas

El Plan de Mejora implica a todo el colectivo docente y eventualmente a la Inspectora de zona y a los Practicantes de la escuela. Los responsables de su ejecución serán el equipo impulsor integrado por la Directora, una Maestra de aula, y la maestra MAC. En el apoyo directo a su desarrollo estará implicada la totalidad del colectivo docente.

## 2.5. Recursos

A continuación se detallan los recursos necesarios para implementar la propuesta. Se deja constancia que las reuniones agendadas serán realizadas en el espacio semanal pago que cuenta la escuela y en las tres instancias anuales de Asamblea Técnico Docente (ATD).

**Cuadro N° 1 Recursos Plan de Mejora**

<b>Tiempo/ Trabajo.</b>	<b>Horas para las reuniones semanales de Colectivo Docente 2015. Sin costo adicional.</b>	<b>Horas para capacitación en informática a todo el colectivo docente. Con costo expresado en Planilla Integradora</b>	<b>Horas para intervenir en el espacio virtual y en los foros de discusión. Sin costo adicional.</b>	<b>Horas para la planificación en duplas pedagógicas. Sin costo adicional.</b>	<b>Horas para la organización de la “Feria departamental de experiencias en ETC”. Con costo expresado en Planilla Integradora</b>
<b>Soportes informáticos y electrónicos.</b>	Proyector. Pantalla. Computadoras. Existentes en la institución.	Acceso a Internet. Computadoras XO individuales. Existentes en la institución.	Sala con sistema de videoconferencias. Existentes en la institución.	Fotocopiadora. Escaner. Grabador. Existentes en la institución.	Filmadora. Cámara fotográfica. Equipo de audio y video. Existentes en la institución.
<b>Material bibliográfico y fungible.</b>	Lapiceras. Hojas. Carpetas. Existentes en la institución.	Rotafolios. Papel. Marcadores. Existentes en la institución.	Tonner Cartuchos, negro y de color. Con costo expresado en Planilla Integradora.	Libros. Existentes en la institución.	
<b>Contrato a empresas y a expertos.</b>	Impresión de Boletín y documentos. Con costo expresado en Planilla Integradora.	Maestra MAC como encargada del diseño y mantenimiento del espacio virtual. Sin costo adicional.	Técnico para mantenimiento y arreglo de equipos informáticos. Con costo expresado en Planilla Integradora.	Docentes tutores de los foros pedagógicos de discusión. Con costo expresado en Planilla Integradora.	

Fuente: elaboración propia

## 2.6. Diagrama de Gantt

El plan se extenderá durante un año iniciándose en febrero de 2015. Por sus características, algunas de las actividades se realizarán en simultáneo con pequeñas diferencias en la fecha de inicio, según consta en el cronograma siguiente. Las mismas serán supervisadas a través de una planilla de monitoreo (véase anexo N° 2 dispositivo N° 1).

**Cuadro N° 2 Diagrama de Gantt**

Actividades	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1.1											
1.2											
1.3											
1.4											
1.5											
2.1											
2.2											
2.3											
2.4											
2.5											
3.1											
3.2											
3.3											
3.4											
3.5											

Fuente: elaboración propia

## 2.7. Planilla integradora

A continuación se presenta un cuadro con el esquema de trabajo donde consta toda la información sistematizada y su sustentabilidad.

### 2.7.1. Esquema de trabajo

OBJETIVO GENERAL: Potenciar el uso de espacios de participación colectiva como medio de cogestión, desarrollo profesional y planificación estratégica.		
O B J E T I V O S	ESPECÍFICOS	METAS
	1-Resignificar el sentido de los acuerdos como estrategia de gestión, participación y orientación pedagógica de la escuela.	<p><b>METAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El 90% de los docentes participan en el Seminario-taller sobre la función de la Reunión del Colectivo Docente en ETC y como resultado producen un documento que colectiviza los acuerdos y orientaciones generales para el trabajo del año.</li> <li>-Planificación anual y bimensual de la Reunión de Colectivo Docente a febrero, mayo, agosto, noviembre 2015.</li> <li>-100% del colectivo docente considera la reunión semanal como un espacio de desarrollo profesional en el primer bimestre del año lectivo.</li> <li>-El 80% de los docentes participan en la elaboración del Proyecto de Centro a abril de 2015.</li> <li>-El 90% de los acuerdos y orientaciones se cumplen durante todo el año lectivo.</li> </ul>
	2-Fortalecer y dinamizar la Reunión del Colectivo Docente como espacio que se encamina a instalar nuevas prácticas de participación generando aprendizaje organizacional renovado	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Espacio virtual para el colectivo docente creado a marzo 2015.</li> <li>-Un docente integrante del equipo institucional de apoyo al PMO capacitado para la administración del entorno virtual a marzo 2015.</li> <li>-100% de los docentes capacitados para hacer uso de herramientas de comunicación y colaboración Web 2.0.abril 2015.</li> <li>-El 90% de los docentes participan en el espacio virtual de la escuela durante todo el año lectivo 2015.</li> <li>-El 90% de los docentes participan en los foros temáticos comentando, intercambiando opiniones, argumentando, debatiendo en mayo, junio y noviembre 2015.</li> </ul>
	3-Promover estrategias de planificación conjunta y articulada que motiven a la búsqueda de una concepción epistemológica compartida y actualizada que contemple, atienda y favorezca el aprendizaje y la diversidad del alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El 80% del colectivo propone actividades consideradas innovadoras en sintonía con los lineamientos pedagógicos didácticos del Proyecto de Centro a partir de abril 2015.</li> <li>-El 80% de los docentes planifican por niveles.</li> <li>-El 70% realizan actividades de docencia compartida e intercambio de aulas respectivas a mayo 2015.</li> <li>-Un banco con cinco buenas prácticas de aula por nivel (1 por área) probadas, seleccionadas, documentadas y compartidas a través del espacio virtual.</li> <li>-Una propuesta por nivel escolar de planificación didáctica y de práctica orientada por nuevas teorías pedagógicas identificadas y sistematizadas a setiembre 2015.</li> <li>-El 50% de los docentes de la escuela son ponentes en la “Feria departamental de experiencias en ETC”.</li> </ul>

A	<b>OBJETIVO N°1-Resignificar el sentido de los acuerdos como estrategia de gestión, participación y orientación pedagógica de la escuela.</b>
C T I V I	<p>1.1-Seminario-taller de análisis y reflexión sobre la función de la Reunión del Colectivo Docente en ETC, la misión del colectivo escolar y el sentido pedagógico y ético de la tarea docente a partir de ello.</p> <p>1.2-Selección y tratamiento de temas relevantes de la escuela que impliquen mayor involucramiento docente en la toma de decisiones.</p> <p>1.3-Identificación de vínculos e implicancias entre nuevas teorías pedagógicas y nuevas formas de pensar e implementar la actividad escolar y la planificación didáctica.</p> <p>1.4-Definición de los objetivos del Proyecto de Centro y acuerdos en base a qué enseñar, cuándo enseñarlo, cómo hay que enseñar y qué hay que evaluar; contextualizando la propuesta al modelo de ETC y contemplando a la diversidad.</p> <p>1.5-Conceptualización y acuerdos de base en relación a lo que se entiende por “buenas prácticas” o “prácticas exitosas”.</p>
D A	<b>OBJETIVO N°2-Fortalecer y dinamizar la Reunión del Colectivo Docente como espacio que se encamina a instalar nuevas prácticas de participación generando aprendizaje organizacional renovado.</b>
D E S	<p>2.1- Implementación de un curso de capacitación sobre uso de recursos y herramientas de comunicación y colaboración Web 2.0 orientado a fortalecer las competencias del colectivo docente.</p> <p>2.2-Creación de un espacio virtual propio para el colectivo docente disponiendo de herramientas de comunicación interactiva sincrónica y asincrónica aptas para el trabajo colaborativo.</p> <p>2.3-Participación del colectivo docente en el espacio virtual intercambiando ideas, interrogantes, opiniones, mejores prácticas.</p> <p>2.4-Publicación de algunas prácticas de enseñanza que ofrecen dificultades abriéndola a las sugerencias de los colegas.</p> <p>2.5-Creación de “Foros temáticos de discusión” a través del espacio virtual invitando a docentes de las didácticas específicas del IFD abiertos durante una semana.</p>
	<p><b>OBJETIVO N°3- Promover estrategias de planificación conjunta y articulada que motiven a la búsqueda de una concepción epistemológica compartida y actualizada que contemple, atienda y favorezca el aprendizaje y la diversidad del alumnado.</b></p> <p>3.1- Proposición de actividades que efectivamente se vinculen al Proyecto de Centro.</p> <p>3.2- Realización de planificaciones orientadoras por niveles e intercambio docente por parte de los pares de maestras de aula respectivas.</p> <p>3.3- Integración y uso efectivo de la red global de aprendizajes en profundidad de la cual forma parte la escuela.</p> <p>3.4- Construcción de un banco electrónico de experiencias de aula difundiendo orientaciones y prácticas exitosas a disposición de todos los docentes.</p> <p>3.5- Intercambio y socialización de prácticas exitosas entre docentes de la escuela y con otras ETC.</p>

ACTIVIDADES	¿QUIÉN/QUIÉNES?	¿CUÁNDO?	¿QUÉ SE NECESITA?
1.1	Inspectora de la escuela, equipo de dirección, maestros, profesores especiales y talleristas.	2015 febrero.	Agendar una reunión de 90 minutos con el colectivo docente. Planificar la instancia. Video como disparador. Documentación sobre el Modelo pedagógico de ETC (bibliografía y normativa). Carpeta con material impreso para cada participante. Sala con recursos informáticos, proyector, computadora, fotocopidora, video, audio, cámara fotográfica.
1.2	Equipo de dirección, maestros, profesores especiales y talleristas.	2015 febrero, mayo, agosto, noviembre.	Agendar cuatro reuniones de 60 minutos. Preparar un guión de trabajo. Sala de reuniones. Juego rompehielo. Documento de evaluación planificación anual 2014. Computadora individual (XO). Impresora. Material de oficina.
1.3	Directora, maestros, maestra MAC y practicantes de 4° año Magisterio que realizan sus prácticas en la escuela.	2015 marzo, abril.	Agendar tres reuniones de 60 minutos. Sala con recursos informáticos (proyector, computadora, audio). Bibliografía de referencia: “Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje en Profundidad” Michael Fullan y Maria Langworthy. Documento informativo sobre el Proyecto Red Global. Rotafolio. Material de oficina.
1.4	Equipo de dirección, maestros, profesores especiales, talleristas, y practicantes de 4° Magisterio.	2015 marzo, abril.	Agendar dos reuniones de 90 minutos. Programa de Educación Inicial y Primaria (2008). Propuesta del modelo de ETC. Proyecto de Centro 2014. Informe de dirección sobre la evaluación diagnóstica 2015. Computadora (XO). Fotocopidora. Impresora. Rotafolio. Material de oficina.
1.5	Equipo de dirección, maestros y practicantes de 4° Magisterio.	2015 marzo, abril.	Agendar dos reuniones de 60 minutos. Sala con recursos informáticos, video y audio. Proyectar un video con prácticas consideradas exitosas. Bibliografía de referencia. Presentar prácticas existentes en la escuela. Todos los docentes registrados como usuarios de la red global de aprendizajes en profundidad que integra la escuela.
2.1	Maestra MAC, profesores especiales, talleristas y maestros.	2015 abril.	Agendar cuatro jornadas de capacitación fuera del horario escolar. Designar a la Maestra MAC como referente informática. Acceso a Internet. Sala de videoconferencias. Computadora individual (XO). Tener conocimientos básicos en Informática. Cámara fotográfica.
2.2.	Equipo de dirección y maestra MAC.	2015 febrero, marzo.	Agendar una jornada de 60 minutos. Designar a la Maestra MAC como diseñadora de herramientas virtuales para la confección de una Plataforma Virtual. Acceso a Internet. Sala de videoconferencias. Computadoras (XO). Inscribirse como usuarios. Correo electrónico activo.
2.3	Equipo de Dirección, maestros, talleristas y profesores espaciales.	2015. mayo a diciembre.	Acceso a Internet. Computadoras (XO). Registrarse como usuario. Tener un código individual para el acceso. Introducirse en el uso del espacio. Intervenir en el espacio virtual.
2.4	Equipo de Dirección, maestros,	2015 mayo a	Acceso a Internet. Computadoras (XO). Estar familiarizado con el uso del espacio.

	talleristas y profesores espaciales.	diciembre.	Intervenir en los espacios. Publicar planificaciones.
2.5	Profesores del Instituto de Formación Docente, maestros y talleristas.	2015 mayo, agosto, noviembre.	Contratar a tres profesores del IFD como tutores de los foros. Hacerlos usuarios del espacio virtual. Intervenir, plantear dudas y necesidades. Acceso a Internet. Computadoras (XO). Elaborar una cartilla por cada foro. Socializarla virtualmente.
3.1	Equipo de Dirección, colectivo docente y practicantes de 4° Magisterio.	2015 febrero, mayo, agosto, noviembre.	Programa 2008 de CEIP. Redes conceptuales elaboradas por los docentes. Proyecto de Centro. Banco de prácticas consideradas exitosas como guía y ejemplo. Bibliografía de apoyo didáctico y disciplinar.
3.2	Maestros de aula y talleristas.	2015 mayo a diciembre.	Programa 2008 de CEIP. Redes conceptuales. Proyecto de Centro. Plan anual, unidades de aula. Bibliografía de referencia actualizada. Revistas de apoyo didáctico. Recursos didácticos. Seleccionar actividades para docencia compartida. Intercambiar grados entre docentes.
3.3	Equipo de Dirección y colectivo docente.	2015 marzo, abril .	Agendar una reunión informativa de 60 minutos. Matricularse como usuario de la plataforma educativa. Acceso a Internet. Computadoras (XO).
3.4	Directora, docentes y maestra MAC.	2015 mayo a diciembre.	Todos los docentes como usuarios del espacio virtual. Realizar una carpeta del aula virtual alimentarla y renovarla. Mantenimiento y monitoreo del espacio. Internet. Computadoras (XO).
3.5	Inspectora, directores y docentes de la 6 ETC que funcionan en la ciudad, maestros MAC, practicantes de las escuelas intervinientes, técnicos y operarios.	2015 agosto.	Autorización de autoridades de CEIP. Organizar “Feria departamental de experiencias en ETC”. Difundir el evento en la prensa. Invitar a participar con experiencias. Llamar a inscripciones durante un mes, registrar a los docentes que participarán (individual o por escuela). Constancias para los ponentes y asistentes. Local adecuado a las necesidades del evento. Equipos informáticos, audio, video filmadora, cámara fotográfica. Material fungible. Transporte para el traslado de equipos. Armado de un stand por cada escuela que participa. Compilar las experiencias en un video. Realizar copias y distribuir las entre las escuelas participantes y la Inspección de escuelas. Seleccionar alguna/s experiencia/s y difundirla en YouTube.

## 2.7.2. Sustentabilidad

DISPOSITIVOS PROPUESTOS PARA EL SEGUIMIENTO	TÉCNICAS PROPUESTAS (instrumentos en Anexos)	MOMENTO DE APLICACIÓN	INDICADOR/ES DE AVANCE
	Planilla de Monitoreo. (Anexo N° 2).	Al finalizar cada actividad.	90 % de los docentes cumplen con todas las actividades programadas en el marco del PMO.
	Matriz de valoración (rúbricas). (Anexo N° 3).	Marzo, agosto, noviembre.	80% del colectivo docente percibe cambios “Intermedios” y “Avanzados” que contribuyen a enriquecer los procesos de cogestión, desarrollo profesional y planificación estratégica vinculados a los aspectos considerados en el PMO, en la segunda aplicación de rúbricas.
	Encuestas. (Anexo N°4)	Marzo, noviembre.	Más del 70 % de los docentes conocen y enumeran los principales aspectos que aborda el PMO y considera “Bastante” o “Mucho” los beneficios logrados a partir de la ejecución.
	Buzón de sugerencias. (Anexo N°5)	Cumplidas las cinco actividades que conforman cada uno los objetivos.	El 80 % del colectivo docente realiza comentarios positivos sobre los cambios operados a nivel de organización. El 60 % de los maestros hacen sugerencias susceptibles de ser usadas como insumos para la fase de retroalimentación del PMO.

SISTEMA DE INFORMACIÓN	ESTRATEGIAS PARA SOCIALIZAR LA INFORMACIÓN	MOMENTOS DE DIFUSIÓN E INTERCAMBIO	DESTINATARIOS
	Reuniones presenciales. Seminario-Taller. Materiales en soporte papel. Porfolios. Boletín institucional. Medios de comunicación oral y escrita. Correo electrónico. Espacio virtual de la escuela. Ferias. You Tube.	Reunión del Colectivo Docente. Asambleas Técnico Docentes. Reuniones con profesores del IFD. Intercambios virtuales. Intercambios con docentes de otras escuelas de ETC.	Colectivo docente. Colectivo docente de otras ETC. Practicantes de 4° Magisterio.

	RECURSOS QUE SE DEBEN ADQUIRIR	GASTOS DE INVERSIÓN	GASTOS DE OPERACIÓN
<b>PRESUPUESTO</b>	Proyector. Pantalla de proyección. Filmadora. Cámara fotográfica. Equipo de audio y video. Fotocopiadora. Escaner. Impresora. Computadora. Grabador. Libros. Material didáctico y de oficina.	1 Proyector, costo estimado \$ 16.000. 1 Pantalla de proyección, costo estimado \$ 4.000. 1 Filmadora, costo estimado \$ 12.000. 1 Cámara fotográfica, costo estimado \$ 6.000. 1 Equipo de audio y video, costo estimado \$ 12.000. 1 Fotocopiadora, costo estimado \$ 8.000. 1 Escaner, costo estimado \$ 2.000. 1 Computadora, costo estimado \$15.000. Grabadores, costo estimado \$ 1.500. Libros, costo estimado \$ 20.000.	-Costo de cuatro jornadas destinadas a curso de capacitación para uso de herramientas informáticas. Gasto estimado \$ 8.000. -Contrato de profesores del IFD para realizar tutorías en foros costo estimado por cada uno \$ 6.000. Se presumen tres foros anuales durante una semana. Gasto estimado \$ 18.000. -Costo de tres impresiones de documentos institucionales derivados de los acuerdos de inicio de año \$300 por documento. Gasto estimado \$900. -Costo de tres impresiones de Cartillas derivadas de la temática tratada en los tres foros \$300 por Cartilla. Gasto estimado \$900. -Difusión y propaganda de Feria de experiencias \$ 5.000. Impresión de certificados y constancias \$ 1.000. Alquiler de local, audio, video, iluminación \$15.000. Contratación de técnicos y operarios para el evento \$10.000. Transporte de equipos \$ 2.000. Servicio de té, café, agua, galletitas \$5.000. Gasto total estimado \$ 38:000. -Contrato de técnicos para arreglo y mantenimiento de aparatos electrónicos y/o informáticos \$ 3.000 mensuales. Se estima 9 meses: Gasto total estimado \$ 27.000. Material didáctico y de oficina, tóner, cartuchos, costo estimado \$ 10.000.
	<b>TOTAL ANUAL:</b> <b>\$199.300</b>		

**Observaciones:** Se deja constancia que si bien se sumaron en el presupuesto los gastos de inversión necesarios para llevar adelante el PMO, en esta oportunidad no será necesario efectuarlo porque la escuela ya posee el equipamiento enumerado y la Directora manifestó que lo pondrá a disposición cuando se ejecute el PMO en 2015.

<b>SUPUESTOS DE REALIZACIÓN</b>	Respuesta favorable al PMO por parte de los docentes. Profesionalismo y compromiso de los involucrados en llevar adelante la propuesta. Colectivo docente estable durante todo el año 2015. Intervención de los practicantes de la escuela durante el proceso de ejecución. Asistencia semanal a la Reunión de Colectivo Docente de todo el colectivo. La realización por acuerdo institucional de cursos sobre manejo de herramientas informáticas fuera del horario escolar. La maestra MAC en un doble rol; como encargada de dictar los cursos con costo adicional, y como administradora del diseño, mantenimiento y actualización del espacio virtual dentro de su horario de trabajo. Colaboración de profesores de las didácticas específicas del IFD.
---------------------------------	--

# ANEXOS

## **Anexo N° 1**

### **Acta N° 1**

#### **ACTA DE REUNIÓN**

**Fecha:** 3 de octubre de 2014.

**Participan:** Maestra Directora, Maestra Secretaria, el investigador.

#### **1. Objetivos del encuentro:**

Comentar el informe de avance entregado a la institución el 25 de setiembre.

Reflexionar y discutir sobre el diagnóstico.

Establecer pautas de trabajo para el Plan de Mejora.

#### **2. Principales temáticas trabajadas:**

Aspectos del diagnóstico institucional: Técnica del Iceberg. Familiarizarse con los aspectos a considerar en el PMO. Se informa y consideran las distintas dimensiones a definir, particularmente objetivos y actividades. Debatir y acordar sobre el objetivo general y los objetivos específicos del PMO.

#### **3. Acuerdos establecidos:**

Integrantes del equipo impulsor que colaborarán con el PMO, se considera trabajar con agentes significativos de la Institución, una Docente, la Maestra de apoyo Ceibal (MAC) y la Directora.

Del núcleo problemático presentado se opta por priorizar y desarrollar dos: la planificación pedagógica y coordinación y consolidación de acuerdos en el colectivo docente.

Con relación al objetivo general se acuerda focalizar en la necesidad de participación de todo el colectivo docente en la toma de decisiones prevaleciendo la autonomía en los aspectos pedagógicos.

Con relación a los objetivos específicos se acuerda dar relevancia a los acuerdos que se establezcan en la reunión semanal, a los compromisos y responsabilidades mutuas, y a las instancias de formación y debate del cuerpo docente.

#### **4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

Leer y considerar para su aval el Acta de esta reunión.

Considerar la formulación concreta de los objetivos generales y específicos.

Iniciar el estudio de las actividades del PMO.

**5. Fecha de próxima reunión:**

9 de octubre de 2014. Hora 8:30.

**6. Otros comentarios:**

A partir de las instancias de presentación, individuales y colectivas se recogen valoraciones que acuerdan con el diagnóstico institucional que sustenta el PMO.

## ACTA DE REUNIÓN

### Acta N° 2

**Fecha:** 9 de octubre de 2014.

**Participan:** Maestra Directora, Maestra de aula, Maestra MAC, el investigador.

#### **1. Objetivos del encuentro:**

Analizar posibles objetivos generales y específicos que orientarán el PMO en función de las ideas primarias y reflexiones intercambiadas.

#### **2. Principales temáticas trabajadas:**

Considerar para su aprobación el Acta del encuentro del 03/10/14

Formulación de objetivos del PMO. Alcance de los mismos en relación con la operativización temporal.

Tener en cuenta que los problemas están relacionados.

#### **3. Acuerdos establecidos:**

Se da lectura y aprueba el Acta correspondiente al encuentro del 03/10/14 y se suscribe la misma.

Se avala que el objetivo general recoja la idea de realizar un proceso encaminado a un cambio en la cultura institucional. Se acuerda que ese proceso será una orientación a mediano plazo. El PMO se inscribe en esta intención pero no lo concreta por sí. Se lo considera como un paso en esa dirección.

En relación con los objetivos específicos se acuerda una formulación inicial sujeta a ajustes en el próximo encuentro.

Se realiza un intercambio sobre actividades, estableciendo un listado tentativo: creación de una plataforma virtual del centro para el intercambio de experiencias y aportes teóricos, salas de debate didacticopedagógico, elaborar un protocolo de compromisos mutuos.

Ponderar cuidadosamente el número de actividades a implementar en función de la disponibilidad de tiempo de los actores.

#### **4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

Leer y considerar para su aval el Acta de esta reunión.

Redactar los objetivos del PMO y considerar las actividades a realizar en el marco del mismo.

Plantear, analizar y definir las actividades correspondientes a dichos objetivos.

**5. Fecha de próxima reunión:**

16 de octubre de 2014. Hora 8:30.

## **Acta N° 3**

### **ACTA DE REUNIÓN**

**Fecha:** 22 de octubre de 2014.

**Participan:** Maestra Directora, Maestra de aula, Maestra MAC, el investigador.

#### **1. Objetivos del encuentro:**

Lectura y aprobación del acta anterior.

Definir los objetivos que orientarán el PMO y analizar las actividades a desarrollar.

#### **2. Principales temáticas trabajadas:**

Lectura y aprobación del Acta N° 2.

Formulación de objetivos, general y específicos.

Determinar las actividades vinculadas a los objetivos específicos.

#### **3. Acuerdos establecidos:**

Adecuación de las actividades a los espacios y tiempos de cogestión de que dispone el docente dentro de su carga horaria.

Considerar la posibilidad de comenzar a trabajar en la última semana de febrero de 2015 dedicada a tareas administrativas.

Efectivizar todas las actividades que hacer referencia al primer objetivo en los dos, tres, primeros meses del año lectivo.

Incorporar a la Inspectora de zona en algunas actividades puntuales.

Eventualmente involucrar a los Practicantes de 4° año Magisterio que asisten a la escuela.

Seleccionar en la biblioteca de la escuela la bibliografía de consulta.

En la Planificación anual 2015 la Directora considerará todos los objetivos propuestos en el PMO.

#### **4. Proyecciones previstas para el último encuentro:**

Lectura y aprobación de la presente Acta.

Análisis de metas vinculadas a los objetivos propuestos.

#### **5. Fecha de próxima reunión:**

3 de noviembre de 2014. Hora 8:30.

## ACTA DE REUNIÓN

**Fecha:** 3 de noviembre de 2014.

**Participan:** Maestra Directora, Maestra de aula, Maestra MAC, el investigador.

### **1. Objetivo del encuentro:**

Consideración de la metas del PMO.

### **2. Principales temáticas trabajadas:**

Lectura y aprobación del Acta anterior.

Consideración de las metas e indicadores del PMO.

Finalizar las tareas del equipo que trabaja en las líneas del PMO.

### **3. Acuerdos establecidos:**

Se da lectura y aprueba al Acta N° 3 de fecha 22.10.14.

En relación con las metas a establecer se fijarán; priorizando el grado de involucramiento del colectivo docente, la implementación efectiva de los instrumentos propuestos, como son el Boletín y la Plataforma Virtual, la Maestra MAC como la encargada fuera del horario escolar de la capacitación de los docentes, todos los integrantes del colectivo docente como usuarios de la misma, a su vez auspiciará como administradora de la plataforma y del uso del colectivo de esta herramienta.

En relación con el presupuesto se considera que el mayor gasto no programado desde el año anterior, 2014, puede radicar en contratar a profesores de las didácticas específicas del IFD, como tutores de los tres foros y el costo del curso de capacitación. La Directora expresa su disposición de analizar presupuestos en tal sentido.

Con respecto a la organización de la Feria Departamental de Experiencias en ETC manifiesta que solicitará recursos a la Inspección departamental.

El equipo de trabajo valora positivamente las instancias de trabajo realizadas.

Anexo N° 2

INSTRUMENTOS DISEÑADOS PARA EL SEGUIMIENTO DEL PLAN DE MEJORA

Dispositivo N° 1 Planilla de monitoreo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	FECHA	RESPONSABLES	METAS	CUMPLIMIENTO		OBSERVACIONES
					SI	NO	
Resignificar el sentido de los acuerdos como estrategia de gestión, participación y orientación pedagógica de la escuela.	Seminario-taller de análisis y reflexión sobre la función de la Reunión del Colectivo Docente en ETC, la misión del colectivo escolar y el sentido pedagógico y ético de la tarea docente a partir de ello.	Febrero de 2015.	Inspectora de la escuela y Equipo de dirección.	El 90% de los docentes participan en el Seminario-taller sobre la función de la Reunión del Colectivo Docente en ETC y como resultado producen un documento que colectiviza los acuerdos y orientaciones generales para el trabajo del año a febrero 2015.			
	Selección y tratamiento de temas relevantes de la escuela que impliquen mayor involucramiento docente en la toma de decisiones.	Febrero, mayo, agosto, noviembre de 2015.	Equipo de dirección.	Planificación anual y bimensual en profundidad de la reunión del colectivo docente a febrero, mayo, agosto, noviembre 2015.			
	Identificación de vínculos e implicancias entre nuevas teorías pedagógicas y nuevas formas de pensar e implementar la actividad escolar y la planificación didáctica.	Marzo, abril, de 2015	Directora.	100% del colectivo docente considera la reunión semanal como un espacio de desarrollo profesional en el primer bimestre del año lectivo.			

	Definición de los objetivos del Proyecto de Centro y acuerdos en base a qué enseñar, cuándo enseñarlo, cómo hay que enseñar y qué hay que evaluar; contextualizando la propuesta al modelo de ETC y contemplando a la diversidad.	Marzo, abril de 2015.	Directora, maestros, profesores especiales y talleristas.	El 80% de los docentes participan en la elaboración del Proyecto de Centro a abril de 2015			.
	Conceptualización y acuerdos de base en relación a lo que se entiende por “buenas prácticas” o “prácticas exitosas”	Marzo, abril de 2015.	Inspectora, Directora, maestros.	El 90% de los acuerdos y orientaciones se cumplen durante todo el año lectivo.			
2-Fortalecer y dinamizar la Reunión del Colectivo Docente como espacio que se encamina a instalar nuevas prácticas de participación generando aprendizaje organizacional renovado.	Implementación de un curso de capacitación sobre uso de recursos y herramientas de comunicación y colaboración Web 2.0 orientado a fortalecer las competencias del colectivo docente.	Abril de 2015.	Equipo de dirección y maestra MAC.	Espacio virtual para el colectivo docente creado a marzo 2015.			
	Creación de un espacio virtual propio para el colectivo docente disponiendo de herramientas de comunicación interactiva sincrónica y asincrónica aptas para el trabajo colaborativo.	Febrero, marzo de 2015.	Equipo de dirección y maestra MAC.	Un docente integrante del equipo institucional del PMO capacitado para la creación y administración del entorno virtual a marzo 2015.			
	Participación del colectivo docente en el espacio virtual intercambiando ideas, interrogantes, opiniones, mejores prácticas.	Mayo a diciembre de 2015.	Equipo de Dirección, maestra MAC, maestros, talleristas y profesores espaciales.	100% de los docentes capacitados para hacer uso de herramientas de comunicación y colaboración Web 2.0.abril 2015.			
	Publicación de algunas prácticas de enseñanza que ofrecen dificultades abriéndola a las sugerencias de los colegas.	Mayo a diciembre 2015.	Equipo de Dirección, maestra MAC, maestros, talleristas y profesores espaciales.	El 90% de los docentes participan en el espacio virtual durante todo el año lectivo 2015			

	Creación de “Foros temáticos de discusión” a través del espacio virtual invitando a docentes de las didácticas específicas del IFD abierto durante una semana.	Mayo, agosto, noviembre 2015.	Maestra MAC, Profesores del IFD, maestros y talleristas.	El 90% de los docentes participan en los foros temáticos comentando, intercambiando opiniones, argumentando, debatiendo en mayo, junio y noviembre 2015.			.
3-Promover estrategias de planificación conjunta y articulada que motiven a la búsqueda de una concepción epistemológica compartida y actualizada que contemple, atienda y favorezca el aprendizaje y la diversidad del alumnado	Proposición de actividades que efectivamente se vinculen al Proyecto de Centro.	Febrero, mayo, agosto, noviembre 2015.	Directora y todo el colectivo docente.	El 80% del colectivo propone actividades consideradas innovadoras en sintonía con los lineamientos pedagógicos didácticos del Proyecto de Centro a partir de abril 2015.			
	Realización de planificaciones orientadoras por niveles e intercambio docente por parte de los pares de maestras de aula respectivas.	Mayo a diciembre 2015.	Maestros de aula y eventualmente talleristas.	El 80% planifica por niveles. El 70% realiza actividades de docencia compartida e intercambio de aulas respectivas a mayo 2015.			
	Integración y uso efectivo de la red global de aprendizajes en profundidad de la cual forma parte la escuela.	Marzo, abril 2015.	Equipo de Dirección, maestra MAC y colectivo docente.	Una propuesta por nivel escolar de planificación didáctica y de práctica orientada por nuevas teorías pedagógicas identificadas y sistematizadas a setiembre 2015.			
	Construcción de un banco electrónico de experiencias de aula difundiendo orientaciones y prácticas exitosas a	Mayo a diciembre 2015.	Directora, docentes y maestra MAC.	Un banco de cinco buenas prácticas de aula por nivel (una por área) probadas,			

	disposición de los docentes.			seleccionadas, documentadas y compartidas a través del espacio virtual.			
	Intercambio y socialización de prácticas exitosas entre docentes de la escuela y con otras ETC.	Agosto 2015.	Inspectora, Directora docentes, maestra MAC y practicantes de 4º año Magisterio.	El 50% de los docentes de la escuela son ponentes en la “Feria departamental de experiencias en ETC”.			

Anexo N° 3

Dispositivo N° 2 Matriz de valoración (rúbricas)

OBJETIVOS	FECHA DE APLICACIÓN:				
Resignificar el sentido de los acuerdos como estrategia de gestión, participación y orientación pedagógica de la escuela.	ESCALA DE CALIDAD				
	ACTIVIDADES	INICIAL	EN PROCESO	INTERMEDIO	AVANZADO
	1.1	Algunos de los docentes asisten al seminario escuchan las reflexiones y el debate de los colegas pero no intervienen.  <input type="checkbox"/>	La mayoría de los docentes asisten al seminario e intervienen solo a requerimiento de los colegas.  <input type="checkbox"/>	Todos los docentes asisten al seminario, intervienen y reflexionan y llegan a acuerdos parciales sobre el lugar de la Reunión de Colectivo Docente en una ETC y su rol en la misma.  <input type="checkbox"/>	Todos los docentes asisten al seminario, intervienen espontáneamente reflexionan, debaten y llegan a acuerdos sobre el lugar de la Reunión de Colectivo Docente en una ETC y su rol en la misma. Se documenta.  <input type="checkbox"/>
	1.2	La asistencia a la reuniones es baja y fluctuante, no tienen claros cuales son los temas relevantes para la escuela siendo las temáticas abordadas los emergentes principalmente problemas cotidianos.  <input type="checkbox"/>	La mayoría de los docentes concurren a las reuniones previstas, presentan algunos temas pero no hay consenso en cuanto a la selección de los más relevantes, hay participación rotativa y selectiva en cuanto a los temas tratados.  <input type="checkbox"/>	Todos los docentes concurren a las reuniones previstas, seleccionan en acuerdo algunos temas emergentes y actividades programadas habilitándose espacios para tratarlos pero persisten dificultades para generar competencias propias para la toma de decisiones.  <input type="checkbox"/>	Todos los docentes concurren a las reuniones espontáneamente, definen temas relevantes para tratar y demuestran tener competencias para la toma de decisiones. Cuentan con una planificación semestral de la reunión del colectivo docente con actividades programadas y dejando espacio para los emergentes, etc  <input type="checkbox"/>
1.3	En las Reuniones de Colectivo Docente	En las Reuniones de Colectivo Docente la	En las Reuniones de Colectivo Docente todos los docentes	En las Reuniones de Colectivo Docente todos los docentes con	

		algún docente lee la bibliografía de referencia.  <input type="checkbox"/>	mayoría de los docentes estudian y analizan la bibliografía.  <input type="checkbox"/>	estudian y analizan la bibliografía y reflexionan de cómo incorporarla a la planificación y a los proyectos de la escuela.  <input type="checkbox"/>	sustento teórico implementan y planifican los proyectos de la escuela y áulicos incorporando nuevas formas de enseñanza ya vislumbrando repercusiones en los aprendizajes.  <input type="checkbox"/>
	1.4	En la Reunión de Colectivo Docente surgen lineamientos generales sobre la temática para tratar el Proyecto de Centro.  <input type="checkbox"/>	En la Reunión de Colectivo Docente se definen los objetivos para el Proyecto de Centro pero no hay acuerdos en cuanto a la evaluación.  <input type="checkbox"/>	Se integran al Proyecto de Centro los acuerdos pedagógico-didácticos surgidos en las reuniones de colectivo pero parcialmente a la planificación por niveles y por clase.  <input type="checkbox"/>	Se integran al Proyecto de Centro y a los documentos de planificación por niveles y por clase todos los acuerdos pedagógico-didácticos surgidos en las reuniones de colectivo sustentados en las nuevas pedagogías.  <input type="checkbox"/>
	1.5	Algunos de los maestros de clase asisten al taller pero discrepan con tomar las experiencias ajenas.  <input type="checkbox"/>	La mayoría de los maestros de clase asisten al taller, analizan las prácticas planteadas pero no las consideran exitosas.  <input type="checkbox"/>	Todos los maestros de clase asisten al taller seleccionan y analizan las prácticas de enseñanza consideradas exitosas pero no las aplican en el aula.  <input type="checkbox"/>	Todos los maestros de clase asisten al taller, seleccionan, analizan y planifican en acuerdo por niveles a partir de prácticas de enseñanza consideradas exitosas y las aplican en sus aulas o en espacios de docencia compartida.  <input type="checkbox"/>
	2.1	La mayoría del colectivo docente realiza el curso y	Todo el colectivo docente realiza el curso, adquiere los	Todo el colectivo docente realiza el curso, adquiere los conocimientos y habilidades	Todo el colectivo docente realiza el curso, adquiere los conocimientos y habilidades

Fortalecer y dinamizar la Reunión del Colectivo Docente como espacio que se encamina a instalar nuevas prácticas de participación generando aprendizaje organizacional renovado.		adquiere parcialmente los conocimientos y habilidades necesarias para navegar en la web. <input type="checkbox"/>	conocimientos y habilidades necesarias para navegar en la web pero no se integra. <input type="checkbox"/>	necesarias para navegar en la web pero se integra parcialmente o a requerimiento a los espacios virtuales. <input type="checkbox"/>	necesarias para navegar en la web, trabaja sistemáticamente en espacios virtuales, e interviene en foros académicos. <input type="checkbox"/>
	2.2	Maestra MAC trabaja en la creación del espacio interactivo. <input type="checkbox"/>	La maestra MAC trabaja en la creación del espacio interactivo y habilita la plataforma. <input type="checkbox"/>	La maestra MAC trabaja en la creación del espacio interactivo, habilita la plataforma, matricula a todos los docentes como usuarios. y les proporciona una contraseña para poder acceder al sitio <input type="checkbox"/>	La maestra MAC trabaja en la creación del espacio interactivo, habilita la plataforma, matricula a todos los docentes como usuarios y les proporciona una contraseña para poder acceder al sitio Realiza el mantenimiento del mismo, ofreciendo asistencia técnica y asesoramiento a los docentes. <input type="checkbox"/>
	2.3	El colectivo docente es usuario del espacio virtual pero participa parcialmente sin aportes pertinentes. <input type="checkbox"/>	El colectivo docente participa esporádicamente en el espacio virtual y en ocasiones realiza algún aporte pertinente pero con escaso sustento teórico. <input type="checkbox"/>	El colectivo docente participa a requerimiento en el espacio virtual intercambiando algunas ideas, e interrogantes teórico-prácticas que enriquecen en alguna medida al colectivo. <input type="checkbox"/>	El colectivo docente participa espontáneamente en el espacio virtual intercambiando ideas, interrogantes, opiniones y prácticas enriqueciendo y motivando a todo el colectivo. <input type="checkbox"/>
	2.4	Se publica alguna práctica que ofrece <input type="checkbox"/>	Se publican varias prácticas que ofrecen <input type="checkbox"/>	Se publican numerosas prácticas que ofrecen <input type="checkbox"/>	Se publican prácticas de todos los niveles que ofrecen <input type="checkbox"/>

		dificultades pero no hay registros de intervenciones ni comentarios.  <input type="checkbox"/>	dificultades pero los comentarios no aportan al enriquecimiento de las mismas.  <input type="checkbox"/>	dificultades, hay intervención y colaboración didáctica y disciplinar logrando avances parciales en la problemática.  <input type="checkbox"/>	dificultades , hay intervención y colaboración didáctica y disciplinar de todo el colectivo solucionando la problemática. Asimismo se comparten aspectos pedagógicos y sociales que hacen a la vida cotidiana de la organización a través del entorno virtual.  <input type="checkbox"/>
	2.5	Se crean tres foros temáticos de discusión tutorados por profesores del IFD y algunos maestros participan a requerimiento.  <input type="checkbox"/>	Se crean tres foros temáticos de discusión tutorados por profesores del IFD y la mayoría de los maestros participan.  <input type="checkbox"/>	Se crean tres foros temáticos de discusión tutorados por profesores del IFD y todos los maestros intervienen elaborando alguna propuesta en forma individual.  <input type="checkbox"/>	Se crean tres foros temáticos de discusión tutorados por profesores del IFD y todos los maestros intervienen elaborando y enriqueciendo propuestas. Se promueve el debate. Hay propuestas trabajadas en equipo. Se documenta en un boletín.  <input type="checkbox"/>
Promover estrategias de planificación conjunta y articulada que motiven a la	3.1	Algunos docentes asisten a las reuniones bimensuales, revén el Proyecto de Centro, pero no seleccionan actividades acordes a los objetivos fijados.  <input type="checkbox"/>	La mayoría de los docentes asiste a las reuniones bimensuales, revén el Proyecto de Centro pero tienen dificultades para seleccionar actividades acordes con los objetivos fijados.  <input type="checkbox"/>	Todos los docentes asisten a las reuniones bimensuales, revén el Proyecto de Centro y seleccionan algunas actividades acordes con los objetivos fijados.  <input type="checkbox"/>	Todos los docentes asisten a las reuniones bimensuales, revén el Proyecto de Centro y seleccionan todas las actividades acordes con los objetivos fijados y las trabajan en la clase.  <input type="checkbox"/>

<p>búsqueda de una concepción epistemológica compartida y actualizada que contemple, atienda y favorezca el aprendizaje y la diversidad del alumnado.</p>	3.2	<p>Algunos de los docentes forman equipos de trabajo por niveles pero persisten las dificultades en la planificación.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>La mayoría los docentes forma equipos de trabajo por niveles y planifican lineamientos generales, persiste el aislamiento en la adecuación.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>Todos los docentes forman equipos de trabajo por niveles y planifican por áreas de conocimiento pero no realizan actividades de docencia compartida ni intercambio de grado.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>Los docentes forman equipos de trabajo por niveles planifican por áreas de conocimiento y realizan adecuaciones individuales al grado, comparten docencia y se intercambian de grado.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>
	3.3	<p>Todos los docentes están matriculados como usuarios de la plataforma pero no la consideran de utilidad.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>Todos los docentes son usuarios de la plataforma educativa y ocasionalmente introducen en sus planificaciones algunos de los aportes.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>Todos los docentes son usuarios de la plataforma educativa e introducen en sus planificaciones los aportes considerados enriquecedores.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>Todos los docentes son usuarios sistemáticos de la plataforma educativa e introducen en sus planificaciones los aportes considerados enriquecedores, y aplican alguna de las prácticas sugeridas.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>
	3.4	<p>La maestra MAC construye un banco destinado a la difusión de experiencias pero no hay orientaciones ni publicaciones.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>La maestra MAC construye un banco donde el colectivo docente difunde alguna orientación pertinente.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>La maestra MAC construye y administra un banco donde el colectivo docente difunde orientaciones y publica alguna experiencia solo a requerimiento.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	<p>La maestra MAC construye y administra un banco tipo repositorio de mejores prácticas donde el colectivo docente difunde sistemáticamente orientaciones y publica experiencias en distintas áreas de conocimiento con resultados probados.</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>
	3.5	<p>Algunas de las ETC del departamento participan en la</p>	<p>La mayoría de las ETC del departamento participan en la “Feria</p>	<p>Todas las ETC del departamento participan en la “Feria departamental de</p>	<p>Todas las ETC del departamento participan en la “Feria departamental de</p>

		<p>“Feria departamental de experiencias” y algunos docentes de la escuela participan en la organización.</p> <input data-bbox="846 411 898 464" type="checkbox"/>	<p>departamental de experiencias” y la mayoría de los docentes de la escuela colabora en la organización.</p> <input data-bbox="1133 411 1184 464" type="checkbox"/>	<p>experiencias” y todos los docentes de la escuela colaboran en la organización, no se presentan experiencias.</p> <input data-bbox="1462 395 1514 448" type="checkbox"/>	<p>experiencias”, todos los docentes de la escuela colaboran en la organización y la mitad participa exponiendo sus experiencias.</p> <input data-bbox="1890 395 1942 448" type="checkbox"/>
--	--	---	--	--	--

## Anexo N° 4

### Dispositivo N° 3 Encuesta de opinión a los docentes

1-¿Conoces el Plan de Mejora que la institución está llevando adelante?

Si..... No.....

2-¿Cuáles son los 2 principales aspectos que se están trabajando en torno al Plan?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3-Señala, según tu criterio el principal beneficio y un obstáculo que el Plan haya planteado para tu trabajo en la escuela

1. Beneficio \_\_\_\_\_

2. Obstáculo \_\_\_\_\_

4-En este momento ¿cómo consideras que es el nivel de recursos e información con el que cuentas para atender las demandas del modelo de ETC?

Indica tu valoración de acuerdo a la siguiente escala

Nada \_\_\_\_\_ Poco \_\_\_\_\_ Medianamente \_\_\_\_\_ Bastante \_\_\_\_\_ Mucho \_\_\_\_\_

5-¿Consideras que la puesta en marcha del Plan ha contribuido a mejorar tu nivel de participación e involucramiento en las toma de decisiones de la escuela?

Indica tu valoración de acuerdo a la siguiente escala

Nada \_\_\_\_\_ Poco \_\_\_\_\_ Medianamente \_\_\_\_\_ Bastante \_\_\_\_\_ Mucho \_\_\_\_\_

6-¿Crees que te has visto beneficiada y que te son útiles desde tu rol docente las nuevas prácticas de participación y planificación conjunta y articulada?

Indica tu valoración de acuerdo a la siguiente escala

Nada \_\_\_\_\_ Poco \_\_\_\_\_ Medianamente \_\_\_\_\_ Bastante \_\_\_\_\_ Mucho \_\_\_\_\_

7-¿Consideras que las nuevas estrategias implementadas favorecen el aprendizaje de los alumnos?

Indica tu valoración de acuerdo a la siguiente escala

Nada \_\_\_\_\_ Poco \_\_\_\_\_ Medianamente \_\_\_\_\_ Bastante \_\_\_\_\_ Mucho \_\_\_\_\_

**8-** ¿Qué tanto crees que han mejorado y se han fortalecido tus prácticas con respecto a los años anteriores?

Indica tu valoración de acuerdo a la siguiente escala

Nada \_\_\_\_\_ Poco \_\_\_\_\_ Medianamente \_\_\_\_\_ Bastante \_\_\_\_\_ Mucho \_\_\_\_\_

**Muchas gracias por tu colaboración!**

**Anexo N° 5**

**Dispositivo N° 4 Buzón de sugerencias**

Estimado docente

Gracias por expresar tus comentarios y sugerencias en este formulario anónimo y depositarlo en el buzón.

FECHA \_\_\_\_\_

¿Cuáles son tus comentarios o sugerencias respecto al Plan de Mejora Organizacional que se está implementando en la escuela?

---

---

---

---

---

---

---

**Muchas gracias por tu colaboración!**

## PROTOCOLO PARA LA APLICACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS

**Objetivo:** Aportar información a la organización sobre el desarrollo del PMO focalizando en los aspectos más significativos.

Se pretende que la aplicación del PMO sea el resultado de un conjunto de procedimientos, acciones y metas diseñadas y orientadas de manera planeada, organizada y sistemática desde la institución a partir de un conjunto de acciones integradas que requieren de orientación y de esfuerzo institucional para alcanzar los objetivos planteados. Será liderada por la Directora acompañada por los demás integrantes del equipo impulsor, cada uno desde su rol y responsabilidad y todos, conformando un equipo, llevando a cabo el objetivo general trazado, determinado por la misión que la institución aspira cumplir. Se entiende que los principales beneficiados del PMO son: la organización, los docentes y como consecuencia los alumnos. Se espera que este instrumento abra un espacio a la participación y al trabajo del colectivo docente como un todo. El motor de este proceso de mejoramiento es la convicción, firme y constante del investigador, de que las acciones del PMO agregan valor y contribuirán a mejorar los niveles de calidad de la gestión institucional. Si se logra potenciar el uso de espacios de participación colectiva como medio de cogestión, desarrollo profesional y planificación estratégica podremos hablar de una gestión de calidad exitosa.

Este protocolo es una guía para la ejecución del PMO.

DISPOSITIVOS	QUIÉN LO APLICA	CUÁNDO SE APLICA	CÓMO SE APLICA	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RELEVADA
<b>PLANILLA DE MONITOREO</b>	La Directora o los responsables de cada actividad supervisados por algún integrante del equipo impulsor.	Finalizada cada una de las actividades.	Tildando en cada actividad como cumplida o no cumplida y registrando algún comentario en observaciones si corresponde.	El desarrollo secuenciado de todas las actividades conduce al cumplimiento de los objetivos específicos y al objetivo general. Los datos recabados serán analizados y sistematizados La información obtenida constituirá un valioso material para organizar nuevos movimientos dentro de la organización y será devuelta a los docentes en la Reunión Semanal de Colectivo. Se considera positivo si el 90% del colectivo cumple con todas las actividades del PMO.

<b>MATRIZ DE VALORACIÓN (RÚBRICAS)</b>	La Directora e integrantes del equipo impulsor.	Marzo, junio, noviembre.	Los docentes marcan el estado de situación al momento de la aplicación y colocan la planilla en un buzón a los efectos de mantener el anonimato.	Esta Matriz de valoración tiene por objetivo medir el grado de involucramiento del cuerpo docente con el PMO. Se considerará positivo si el 75% del total de las respuestas corresponden a un nivel “Intermedio” o “Avanzado”. Los resultados se graficarán y se socializará la información ante todo el colectivo para ser tenida en cuenta como retroalimentación del PMO.
<b>ENCUESTA</b>	Maestra MAC	Marzo y noviembre	Completar un formulario on-line previamente implementado o para ese efecto	Esta encuesta tiene por objeto medir el grado de satisfacción con el Plan, del colectivo docente que lo llevará a cabo, se medirá en esta primera etapa en función de las expectativas que éste le genere al docente. Se considerará positivo, que más de 70% de los docentes conozcan y enumeren los principales aspectos que aborda el Plan, y que consideren “Bastante” y/o “Mucho” los beneficios logrados a partir de la ejecución.
<b>BUZÓN DE SUGERENCIAS</b>	Directora	Tres veces al año. Luego de culminadas las cinco actividades que conforman cada uno de los tres objetivos específicos del PMO.	Se responde a la misma pregunta en tres períodos del año atendiendo a un objetivo por vez.	Se busca recoger comentarios y sugerencias de los actores involucrados sobre el desarrollo y cumplimiento de cada uno de los objetivos planteados. Los insumos darían lugar y sustento a la incorporación de nuevas acciones enriqueciendo el proceso de retroalimentación del plan. Se considera positivo si el 80% de los docentes realizan comentarios positivos sobre los cambios operados a nivel organizacional y el 60% de los maestros aporta sugerencias para retroalimentar el PMO.

## **Protocolo del Dispositivo N° 1 Planilla de monitoreo**

Para realizar el seguimiento del cumplimiento del PMO, sugerimos utilizar esta planilla. La responsable principal del control será la Directora pero también contará con el apoyo de los distintos actores intervinientes en cada una de las actividades y de los integrantes del equipo impulsor. Es un procedimiento sencillo que permite observar si las actividades planificadas se van cumpliendo o no y si se trabaja dentro de los plazos estipulados en el cronograma. Se considera positivo si el 90 % de los docentes cumplen con todas las actividades programadas en el marco del PMO. Se agrega además una última columna para observaciones, con el fin de registrar datos significativos del proceso de trabajo.

## **Protocolo del Dispositivo N° 2 Matriz de valoración (rúbricas)**

Este dispositivo será de responsabilidad de la Directora con el apoyo de integrantes del equipo impulsor, se aplicará en tres oportunidades durante el año 2015, al inicio de los cursos, en la última semana de junio, última semana de noviembre. Coincidentemente con la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de la escuela.

Dada una escala de calidad presentada en la Matriz para cada actividad se marcará el estado de situación al momento de la aplicación: Inicial, En proceso, Intermedio, o Avanzado. Cada miembro del colectivo docente en las fechas establecidas indicará la categoría en que entiende se encuentra la escuela, colocará la planilla en un buzón cerrado (para asegurar el anonimato) y luego se realizará el análisis de datos obtenidos. Luego se comparan los resultados. Es un procedimiento sencillo que permite valorar los procesos de trabajo y según los resultados realizar las modificaciones necesarias para asegurar el logro de los objetivos. Se considera positivo si en la segunda aplicación el 75% del colectivo docente percibe cambios “Intermedios” y “Avanzados” que contribuyen a enriquecer los procesos de cogestión, desarrollo profesional y planificación estratégica vinculados a los aspectos considerados en el PMO.

### **Protocolo del Dispositivo N° 3 Encuesta**

Las consultas a modo de breve encuesta electrónica serán aplicadas en abril y noviembre a todo el colectivo docente. En abril, antes de Semana de Turismo y en noviembre, durante la segunda quincena.

La encuesta debe ser sencilla;, primero sería conveniente realizar un testeado escrito a un grupo de personas de similares características a las del grupo al que se va a aplicar.

Esta prueba permitirá saber si es comprendida y cómo se responde a las preguntas.

Es necesario acordar previamente:

1-La persona que aplique la encuesta. Debe estar capacitada e informada para que pueda brindar orientación en caso de que le sea solicitada, se sugiere a la Maestra de apoyo Ceibal porque por un lado posee conocimientos de manejo de espacios virtuales y también es una integrante del equipo impulsor.

2-Solicitar la colaboración de todos los docentes que se van a encuestar.

3- Forma de aplicación. Deberá realizarse on-line; para optimizar los tiempos y poder hacer la colecta de datos en un lapso breve.

Una vez aplicada se realizará el análisis de datos por la Directora e integrantes del equipo impulsor. Obtenidos los datos, se podrá realizar el análisis donde podrían surgir nuevos insumos los que habría que procesar para que permitan hacer ajustes, cambios o incorporación de nuevas acciones en el PMO. En ese caso, será necesario replanificar incluyendo las nuevas propuestas en la planilla integradora.

Será necesario dejar registro de los resultados de la encuesta, para compararlos con los obtenidos en el mes de noviembre. Se entiende que haya una devolución de los resultados a los docentes y otros colaboradores del PMO. Se considera positivo que los resultados arrojen que más del 70 % de los docentes conocen y enumeran los principales aspectos que aborda el Plan, además consideran “Bastante” y/o “Mucho” los beneficios logrados a partir de la ejecución.

## **Protocolo del Dispositivo N° 4 Buzón de sugerencias**

Este instrumento de corte más cualitativo de carácter anónimo busca recoger las percepciones de los actores implicados. Esta consulta escrita con igual pauta preestablecida se aplicaría tres veces al año una vez terminadas cada una de las cinco actividades que conforman cada uno de los tres objetivos específicos. Se pondría a disposición un buzón a los efectos de salvaguardar el anonimato donde el docente entregaría sus sugerencias. Su aplicación ayudaría con el monitoreo de la mejora implementada, y también daría lugar y sustento a la incorporación de nuevas acciones enriqueciendo el proceso de retroalimentación del plan. Se considera positivo que los resultados arrojen que alrededor del 80 % de los docentes realizan comentarios positivos sobre los cambios operados a nivel de organización y que el 60% de los docentes hacen sugerencias que se usarán como insumos para la fase de retroalimentación del PMO.

.....