

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

**Fortalecimiento de competencias docentes
para la atención a la diversidad:
diagnóstico y propuesta de intervención en
una escuela pública de Uruguay**

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

Camila Fajardo Puentes - 218996
Tutora: Dra. Mariela Questa-Tortero
2024

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Camila Fajardo Puentes, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

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



Camila Fajardo Puentes
Canelones, 8 de mayo de 2024

*“Si un niño no puede aprender
de la manera en que le enseñamos,
quizás debemos enseñar
de la manera en que él aprende”
Rita Dunn*

AGRADECIMIENTOS

El acto de agradecer significa reconocer que nuestros logros son fruto del esfuerzo y de la compañía, apoyo, guía y estímulos brindados por aquellas personas que nos rodean y acompañaron a lo largo de este camino.

En primer lugar, mi gratitud infinita a mi tutora Mariela Questa-Tortero por su tiempo compartido, su sabiduría y su impulso constante, ayudando a superarme y a dar lo mejor. Gracias por sus devoluciones tan claras, ser ejemplo y su dedicación.

A mi querida familia y a Pablo, que han sido mi soporte incondicional en cada momento, por su amor, paciencia y comprensión. Por motivarme a continuar mis estudios, alegrarse por mis logros y alentarme a luchar por mis sueños.

A todos los profesores que me acompañaron durante la maestría, cada uno ha enriquecido mi visión dejando una huella en este camino de formación. De manera especial quiero destacar a Inés Aguerro, cuya sabiduría ha sido fuente de inspiración constante, tener la oportunidad de ser su estudiante fue un honor, y estoy convencida que su legado perdurará y sus aportes a la educación continuarán iluminando el camino de muchos.

A Eliana Díaz, mi compañera incondicional, le agradezco por su amistad, compañerismo, por las largas jornadas de estudio y momentos compartidos, también a María José Irigoyen y Antonio Carvalho por compartir conmigo este recorrido.

Por último, a todos los que de alguna manera u otra han contribuido a que este trabajo sea posible, a los actores institucionales del centro de estudio elegido, gracias.

Deseo que este logro sirva como un reflejo del amor, la sabiduría y el apoyo que me han brindado.

RESUMEN

Este trabajo documenta el proceso que se desarrolló en una institución educativa pública de Educación Inicial y Primaria en el interior de Uruguay. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso para abordar y explicar la realidad específica y contextualizada del centro.

En una fase exploratoria, se realizaron dos entrevistas y análisis de tres documentos. La demanda de la organización se identificó vinculada a que las estrategias para enseñar, en clases numerosas, no resultan suficientes para potenciar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para profundizar en la comprensión del problema, se administraron siete entrevistas semiestructuradas, cinco instancias de observación, análisis de tres planificaciones y un grupo de discusión.

Luego se llevó a cabo la triangulación de resultados, todo el proceso fue estructurado en fases y culminó con la presentación del diagnóstico al centro y el establecimiento de acuerdos para diseñar el plan de intervención. El plan se basó en un enfoque de diseño colaborativo para el asesoramiento con el propósito de fortalecer a la comunidad docente del centro mediante estrategias de formación y espacios de reflexión para promover competencias docentes específicas durante 2024.

Como proyecciones del estudio, se espera que los hallazgos de esta investigación proporcionen una base para el diseño e implementación de intervenciones pedagógicas y organizativas en entornos educativos con sobrepoblación estudiantil. Además, las recomendaciones derivadas de este trabajo pueden ser utilizadas como guía para mejorar estrategias de enseñanza y gestión de aulas en situaciones similares, fortaleciendo las competencias docentes.

PALABRAS CLAVE: estrategias docentes, procesos de aprendizaje, competencias docentes, atención a la diversidad, cambio educativo, aprendizaje organizacional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
SECCIÓN I MARCO TEÓRICO	8
CAPÍTULO 1. CONCEPTOS CLAVE.....	9
1.1 Las estrategias de enseñanza	9
1.2 La importancia de atender a la diversidad.....	11
1.3 Los procesos de aprendizaje	13
1.4 Las competencias docentes	16
1.4.1 Competencias digitales	18
1.4.2 Habilidades socioemocionales	18
1.5 Herramientas docentes: facilitadores para la atención a la diversidad	21
1.6 Desarrollo profesional docente	23
1.7 Tejiendo el futuro: entre la Innovación, transformación y cambio educativo	25
1.7.1 Innovación educativa.....	26
1.7.2 Transformación y cambio educativo.....	29
1.8 Aprendizaje organizacional.....	31
CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL Y PLANES DE INTERVENCIÓN. ROL DEL ASESOR Y PROCESOS DE ASESORÍA.....	34
2.1 El diagnóstico organizacional	34
2.2 Los planes de intervención	35
2.3 Asesoramiento institucional	37
2.4 Los procesos de asesoría.....	37
2.5 El rol del asesor	39
SECCIÓN II MARCO CONTEXTUAL	41
CAPÍTULO 3. EL CENTRO ESCOLAR Y SU CONTEXTO.....	42
3.1 El sistema educativo uruguayo, su marco normativo y contextual	42
3.2 Transformación educativa: Transformación Curricular Integral (TCI)	45
3.2.1 Progresiones de aprendizajes	49
3.2.2 Perfiles de egresos y tramo.....	49
3.2.3 Plan de Educación Básica Integrada	50
3.2.4 Procesos cognitivos y criterios de logros	50
3.2.5 Metodologías activas.....	51
3.3 La escuela pública uruguaya	52
3.4 La escuela de Tiempo Completo	53
3.5 Características del centro en estudio y del equipo de trabajo	55
3.6. Descripción de la demanda organizacional.....	57
SECCIÓN III MARCO APLICATIVO	59
CAPÍTULO 4. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	60
4.1 Definición de investigación educativa.....	60
4.2 Tipos de investigación y la investigación aplicada	61
CAPÍTULO 5. DISEÑO METODOLÓGICO	62
5.1 Enfoque cualitativo y estudio de caso como estrategia metodológica	62
5.2 Recolección, análisis de datos y reporte de resultados	63
5.3 Técnicas de investigación.....	65
5.3.1 Análisis documental.....	66
5.3.2 Entrevista.....	66
5.3.3 Observación	67
5.3.4 Grupo de discusión.....	68
5.3.5 Diario del investigador	68
CAPÍTULO 6. DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL	70
6.1 El plan de trabajo y sus fases	70

6.2 Primera fase: Identificación de la demanda institucional	70
6.3 Segunda fase: Indagación en profundidad sobre la temática	72
6.4 Tercera fase: Sistematización de la información	75
6.5 Cuarta fase: Análisis de datos y definición de líneas prioritarias	76
CAPÍTULO 7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	78
7.1 Diseño del Plan.....	78
7.2 Primera fase: Diseño y ajustes del plan	79
7.3 Segunda fase: Mecanismo de seguimiento y sustentabilidad	80
7.4 Tercera fase: Entrega del informe	82
SECCIÓN IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	83
CAPÍTULO 8. HALLAZGOS VINCULADOS AL DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL.....	84
8.1 Primer nivel de análisis	84
8.1.1 La existencia de grupos numerosos	84
8.1.2 Los obstáculos docentes para atender a la diversidad en el aula	86
8.1.3 La formación de los docentes	88
8.1.4 Las estrategias para atender a la diversidad	89
8.2 Segundo nivel de análisis	91
8.3 Tercer nivel de análisis	94
CAPÍTULO 9. PRINCIPALES RESULTADOS DEL DISEÑO DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA	97
9.1 Las líneas de acción	97
9.2 Diseño del plan y sus elementos	99
9.3 Sustentabilidad y mecanismos de seguimiento.....	103
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES	105
10.1 La colaboración como vía para concretar logros	105
10.2 Herramientas oportunas para la comunidad educativa.....	107
10.3 Los desafíos para los docentes en el desarrollo profesional	108
10.4 El apoyo institucional	109
10.5 Proyecciones: La importancia del tamaño de las clases.....	110
CAPÍTULO 11. LUCES EN EL CAMINO: LAS REFLEXIONES FINALES.....	112
REFERENCIAS.....	115
ANEXOS.....	121
ANEXO 1.....	122
ANEXO 2.....	124
ANEXO 3 - PIO	127
ANEXO 4 – PMO	162

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo detalla una investigación llevada a cabo en una institución educativa pública que imparte los niveles de inicial y primaria. La problemática abordada se centró en que las estrategias para enseñar en clases numerosas no resultan suficientes para potenciar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La investigación transitó un camino que comenzó con la elaboración de un diagnóstico organizacional que permitió comprender el problema, y luego se diseñó un plan de intervención, proponiendo mejoras para atender esta necesidad. El enfoque metodológico empleado fue cualitativo, utilizando el método de estudio de caso.

Este informe está organizado en cinco secciones que abarcan el proceso de investigación y asesoramiento: Marco teórico, Marco contextual, Marco aplicativo, presentación de resultados y conclusiones, y reflexiones finales.

El Marco teórico comprende capítulos que exploran los conceptos fundamentales asociados con el tema de estudio, incluyendo el diagnóstico organizacional, los planes de mejora y el papel del asesor externo en estos procesos. El Marco contextual detalla el entorno en el que se encuentra la institución educativa, desde lo legal y lo contextual, así como la normativa específica de Educación. La sección del Marco aplicativo presenta y justifica la metodología propuesta. También se describen las fases del proceso de investigación cualitativa, se definen y fundamentan las técnicas utilizadas. La presentación de resultados y conclusiones expone los principales hallazgos del estudio y su interpretación, los cuales orientaron la elaboración del proyecto de mejora. Por último, las reflexiones finales recogen las apreciaciones personales sobre el proceso y asesoramiento.

El documento integra un listado con las referencias utilizadas y una sección de anexos, donde se adjuntan los informes intermedios resultantes del proceso de diagnóstico y diseño de la intervención, que fueron oportunamente socializados con el centro educativo y constituyen insumos para la realización de este documento final.

SECCIÓN I MARCO TEÓRICO

En esta sección se da a conocer el marco teórico que orientó la investigación, y permitió explorar teorías claves y conceptos fundamentales para comprender el fenómeno en estudio. Cada investigación implica la revisión de fuentes especializadas que proporcionan el contexto necesario para el estudio en curso, delimitando así sus dimensiones e intenciones. Es por este motivo que se hacen necesarias la recopilación y la revisión de la teoría existente, seleccionando lo más relevante para el caso (Ponce & Pasco, 2018).

El marco teórico permite sustentar teóricamente el estudio, organizando el conocimiento sobre un tema investigado. La calidad está determinada por la exploración de los elementos vinculados a la temática en estudio y su articulación. No se debe solo recopilar información, hay que entender las conexiones entre constructos y lograr interpretarlos generando interconexiones entre ideas (Hernández et al., 2010).

Con respecto a la estructura de este marco (véase figura 1), en el primer capítulo se estudian los conceptos que se encuentran asociados al tema central. El foco está puesto en las estrategias docentes como forma en que se atiende a la diversidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes buscando mejorar las competencias docentes para la atención a la diversidad. Se hace énfasis en las competencias docentes digitales y las habilidades socioemocionales, ofreciendo una serie de herramientas docentes que ayuden y contribuyan al Desarrollo Profesional Docente. Además de mejorar la atención a la diversidad, se busca alcanzar una escuela que logre innovaciones y colabore con las metas de la Transformación Curricular Integral (TCI) adaptándose a los cambios educativos.

En este contexto se aspira a que la escuela aprenda de sus prácticas y pueda trascender el estadio de desarrollo organizacional en el que se encuentra adoptando una capacidad de reflexión crítica, y crecimiento constante potenciando el aprendizaje organizacional. En el segundo capítulo se desarrollan los contenidos relacionados con el sentido que adquiere el diagnóstico organizacional y los planes de mejora, así como aquellos referidos a la asesoría y al rol del asesor, como agente externo que facilita el cambio. Este marco elaborado, servirá como el cimiento conceptual de la investigación y como una herramienta importante para la interpretación de resultados y la generación de conclusiones significativas.

Figura 1

Estructura del Marco teórico

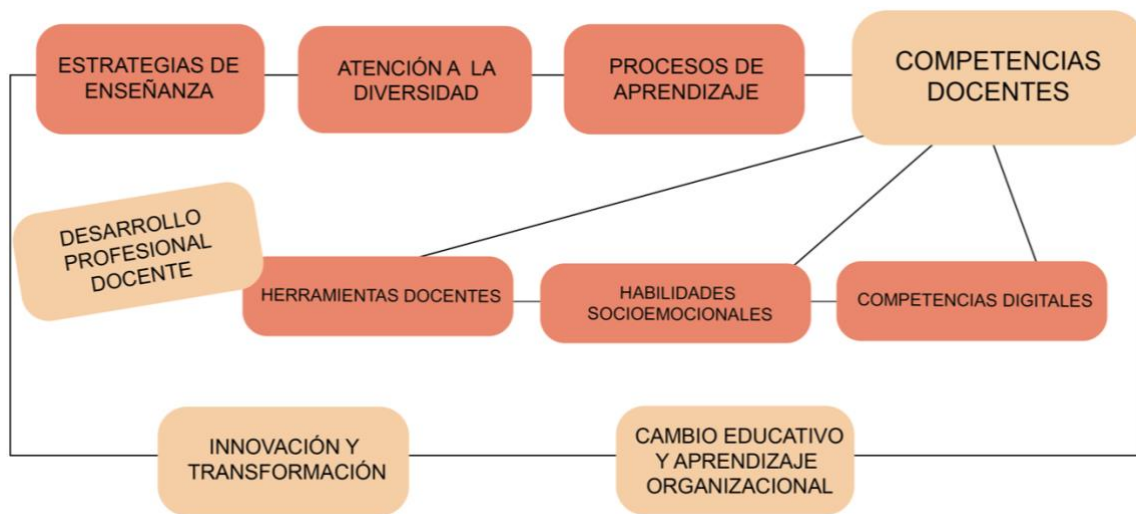


CAPÍTULO 1. CONCEPTOS CLAVE

En este capítulo, se profundiza en los contenidos asociados al tema central de estudio, lo que permite un primer acercamiento a la teoría. Se presenta un mapa conceptual teniendo en cuenta los conceptos clave (véase figura 2), que se irán desarrollando a lo largo de este capítulo. Actualmente existe un proceso de cambio y transformación en la educación que ha alterado de manera significativa la forma en que aprendemos y enseñamos, este dinámico entorno exige una constante adaptación y comprensión de las nuevas realidades educativas, es en este contexto de cambio acelerado, que se exploran y contextualizan los conceptos clave del marco teórico (ANEP, 2022e).

Figura 2

Organización de los conceptos clave



1.1 Las estrategias de enseñanza

A continuación, se explicita sobre las estrategias de enseñanza puntualizando en su importancia en el contexto de la educación. Para esto se estructura de acuerdo con las siguientes interrogantes: ¿Cuánto tiempo dedican los docentes a pensar en cómo enseñar, a buscar recursos interesantes y pertinentes al campo disciplinar, a escribir las consignas de trabajo, a organizar los modos de agrupamiento, los recursos, el tiempo disponible, la evaluación? (Anijovich & Mora, 2010). El tiempo que los docentes dedican a pensar en todas estas cuestiones puede variar según diferentes factores como son la experiencia, la realidad institucional, la complejidad de los contenidos a abordar, los recursos con los que se cuenta, el nivel educativo alcanzado, entre otros (Anijovich & Mora, 2010).

La planificación es esencial en la labor de un docente, es una tarea innata, el instrumento por excelencia ya que permite la organización de su práctica educativa y es fundamental dedicarle el tiempo que se merece para su correcta formulación y realización (Oliver & Delgado, 2010). Se considera importante, antes de profundizar en las estrategias de enseñanza, mencionar su vinculación con la planificación docente. La misma debe considerar todos los elementos necesarios para que los estudiantes enfrenten con éxito su proceso de aprendizaje (Anijovich & Mora, 2010). La enseñanza no es algo que se realice de manera espontánea, sino que siempre ha dependido de una planificación previa que posibilita evaluar el logro de los objetivos, facilita una organización eficiente del tiempo y de los recursos

educativos, promueve la coordinación entre los diferentes educadores y sirve como guía para orientar a los estudiantes (Oliver & Delgado, 2010).

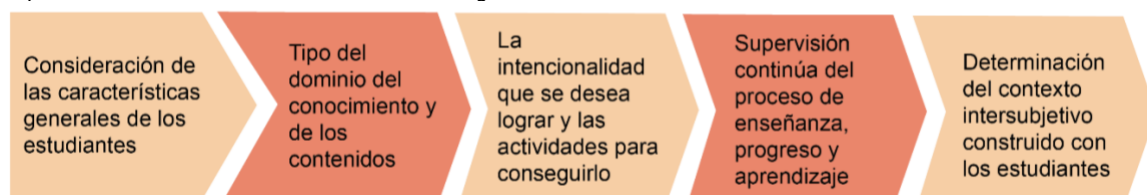
Introduciendo a la idea de estrategias de enseñanza, y su vinculación con la planificación se puede decir que un docente debe dedicar tiempo a diseñar, o, mejor dicho, planificar estrategias de enseñanza efectivas que se adapten a las necesidades de sus estudiantes y al campo disciplinar que se está impartiendo. Se definen como el conjunto de decisiones que el docente toma para guiar la enseñanza con el objetivo de fomentar el aprendizaje de sus estudiantes. Estas son directrices generales sobre cómo enseñar un contenido específico, considerando lo que se espera que los estudiantes comprendan, así como los motivos y propósitos de dicha comprensión (Anijovich & Mora, 2010).

Por este motivo, es esencial entender a las estrategias de enseñanza como un método para guiar el proceso de aprendizaje. En dicho proceso se establecerán las circunstancias que posibilitarán a los estudiantes internalizar los saberes, al mismo tiempo que cultivar destrezas, principios y enfoques que les facultarán para desenvolverse con autonomía, compromiso y originalidad al enfrentar los desafíos del futuro (Gallo et al., 2022). Las estrategias de enseñanza que emplean los docentes deberán generar aprendizajes en los estudiantes, un aprendizaje consciente, intencional, reflexivo y autorregulado por las metas. No se debe descuidar la relación existente entre lo cognitivo, lo afectivo, la comunicación y las interacciones (Gallo et al., 2022).

Es importante que los educadores tengan un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo se pueden utilizar. Así como también es pertinente realizar una distinción acerca de qué tipo de estrategias son las indicadas para utilizarse en determinados momentos de la enseñanza, donde Díaz Barriga y Hernández (2007) establecen que es necesario tener en cuenta cinco aspectos esenciales (véase figura 3).

Figura 3

Aspectos esenciales sobre la selección de estrategias



Nota. Adaptado de *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (p. 147), por F. Díaz Barriga, 2007, McGraw Hill.

Cada uno de estos elementos mencionados, así como la posible interacción entre ellos, representan argumentos fundamentales para justificar por qué elegir una estrategia y cómo implementarla. La toma de decisiones para utilizar estas estrategias de la mejor manera posible recae en el educador. Sin considerar estos factores, el uso y las posibilidades de las estrategias de enseñanza se verían significativamente reducidos, perdiendo así su impacto y eficacia en el proceso de aprendizaje (Díaz Barriga & Hernández, 2007).

Enseñar desde una perspectiva heterogénea significa considerar los distintos aspectos cognitivos, emocionales y sociales de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. A la hora de planificar resulta vital que los docentes tomen distintas estrategias en sus planificaciones diarias, mostrando flexibilidad en las mismas, buscando recursos variados, rutinas que contribuyan a la mejora y hábitos

de trabajo (Anijovich & Mora, 2010). En la actualidad, la eficacia de las estrategias de enseñanza implementadas por los educadores desempeña un papel fundamental en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias docentes. Estas estrategias actúan como herramientas dinámicas que, cuando se aplican con destreza, facilitan la transmisión efectiva de conocimientos, e inciden directamente en la formación integral de los estudiantes (Gallo et al., 2022).

La capacidad de adaptar las estrategias de enseñanza a diversos estilos de aprendizaje, niveles de comprensión y ritmos individuales de los estudiantes constituye una competencia importante para los educadores. La flexibilidad y la creatividad en la aplicación de métodos pedagógicos permiten abordar la diversidad presente en las aulas, facilitando un aprendizaje personalizado que permita atender a la diversidad.

1.2 La importancia de atender a la diversidad

Cualquier profesional de la educación que se acerque a un aula determinada, captará rápidamente que existe en ella estudiantes diversos. Diversidad entendida como característica inherente a todo grupo humano, por lo que su alcance no se limita solo a aquellas con características particulares como por ejemplo discapacidad, origen étnico, entre otras, sino que abarca a todos los estudiantes dentro de un grupo escolar, reconociendo que cada uno de ellos es singular, único e irrepetible (Barrero & Rosero, 2018). Un enfoque pedagógico que contemple la diversidad debe comprender que cada individuo es único y nace con una carga biológica diferente, lo que hace que nos encontremos con aulas heterogéneas y desde esta mirada ser conscientes que todos los estudiantes pueden aprender. Es aquí donde el rol del docente se vuelve fundamental, ya que debe reconocer que esa aula es diversa (Anijovich & Mora, 2010).

La escuela es una estructura homogénea desde lo social y heterogénea desde los sujetos. Desde los contenidos, homogénea, pero desde las prácticas, heterogénea, desde esta propuesta pedagógica la escuela es un lugar de vida y debe luchar contra la exclusión, considerando las condiciones sociales, teniendo una imagen global del estudiante, a nivel cognitivo y afectivo (Leal & Urbina, 2014). Lo mencionado refiere a la naturaleza de la escuela, y su relación con los estudiantes, se deben valorar y atender a las particularidades de cada educando.

En contraposición a un aula homogénea, Tomlinson (2008) plantea que en las aulas diferenciadas suceden muchas cosas en todo momento. Mientras dura la jornada los estudiantes realizan distintas tareas individuales, en grupos, hay actividades para toda la clase. Hay momentos que ellos deciden las tareas de su grupo otras veces se le asignan. Algunas veces, el docente establece los criterios para evaluar los resultados, pero otras veces los establecen los estudiantes. La diferenciación implica ajustar la enseñanza para satisfacer estas diferencias individuales, de modo que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y progresar. La idea central es que las aulas diferenciadas buscan personalizar la educación para abordar las diferencias individuales, brindando a cada estudiante la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. Este enfoque reconoce que los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje, estilos de procesamiento de información y áreas de interés, y busca adaptarse a esas variaciones para mejorar la efectividad del aprendizaje (Tomlinson, 2008).

La atención a la diversidad en el ámbito educativo respeta la singularidad de cada estudiante, contribuye al desarrollo de la autonomía al adaptarse a sus necesidades individuales, fomentando la participación activa y promoviendo un ambiente inclusivo y de apoyo. Los estudiantes deben lograr esa autonomía, detallándose a continuación algunos modos de promover a su desarrollo (véase figura 4), tomando como referencia el enfoque planteado por Anijovich y Mora (2010).

Figura 4
Desarrollo de la autonomía



Nota. Adaptado de *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* (p. 103), por R. Anijovich y S. Mora, 2010, Aique Educación.

Al motivar a los estudiantes a trabajar su autonomía se los empoderará para que sean ellos mismos los protagonistas activos de sus procesos de aprendizaje, siendo capaces de enfrentarse a los desafíos que la vida les propondrá. Esto generará aprendizajes duraderos ya que son ellos quienes toman la iniciativa, lo que les permite involucrarse de manera más profunda, sentirán una mayor motivación intrínseca, más conexión con los temas y contenidos propuestos, desarrollarán habilidades para la resolución de problemas, tomando decisiones y asumiendo responsabilidades, el docente debe comprender que el saber es una construcción colectiva nutrida por la diversidad de todos los involucrados (Gómez - Gómez, 2023).

En esta línea de ideas, es fundamental profundizar en los conceptos de enseñanza y aprendizaje, ya que el aprendizaje constituye la razón de ser de la enseñanza (Maciel et al., 2014). La tarea principal de los docentes consiste en guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación formal. El aprendizaje ocurre en el cerebro del sujeto que aprende, se da sin necesidad de que haya enseñanza, pero en lo que refiere a los conocimientos y habilidades que se imparten en la escuela, la enseñanza es el modo más efectivo de promover el aprendizaje (Letelier, 2020). El docente no crea el aprendizaje por sí mismo, sino que proporciona las condiciones óptimas para que este se produzca y motiva a los estudiantes para que se involucren en actividades que los lleven a lograrlo. Por lo tanto, enseñar implica ayudar a aprender, brindando el apoyo necesario para que los educandos alcancen sus metas educativas (Ruiz, 2020).

Teniendo en cuenta esta afirmación de que enseñar es ayudar a aprender, es que las estrategias de enseñanza, y el rol del docente, toman un papel fundamental para que los procesos de aprendizaje en los estudiantes se vuelvan efectivos. Como se vio en el apartado anterior, es necesario que los docentes se tomen el tiempo de pensar qué estrategias desplegar para atender a la diversidad y a las necesidades enfocándose en el acto de ayudarlos y guiarlos en su proceso (Anijovich & Mora, 2010).

Los estudiantes se convierten en centro del proceso educativo cuando los docentes reconocen quienes son, sus fortalezas y debilidades, sus entornos sociales y culturales y así les brindan diferentes caminos para que se involucren activamente, encontrando el sentido a lo que están aprendiendo y al mundo que los rodea, mejorando así sus procesos de aprendizaje, gracias a la atención a la diversidad (Anijovich & Cappelletti, 2018).

1.3 Los procesos de aprendizaje

Los procesos de aprendizaje son extremadamente complejos dado que se entienden como el resultado de múltiples causas que se articulan en un solo producto. Sin embargo, estas causas son fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional. El aprendizaje es el producto cultural de dos vertientes que interactúan entre sí, la ligada a la cognición, la racional, y la ligada a los sentimientos, la emocional (García, 2011). Los procesos se refieren a los métodos involucrados en el manejo de la información que llega al cerebro mediante los sentidos. En particular, se centran en la manera en que dicha información se codifica, almacena y recupera en etapas posteriores. Se aprende al activar las experiencias previas pertinentes y establecer conexiones con el tema de estudio. Cuantas más relaciones se establezcan, más sólido será el proceso de aprendizaje y más sencillo será recordar la información cuando sea necesario, ya que diversos contextos podrán activar esos conocimientos de manera efectiva (Ruiz, 2020).

Por su parte, Yáñez (2016) manifiesta que en el proceso de aprendizaje se pueden identificar distintas fases que comprenden la motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia y evaluación. En muchas ocasiones, los docentes se encuentran frente a un grupo de estudiantes en el que algunos logran seguir el ritmo de aprendizaje esperado, y otros se destacan por su desempeño académico. Sin embargo, también existen grupos de estudiantes que enfrentan dificultades para aprender al mismo ritmo que sus compañeros. Esta situación puede generar desmotivación, ya que se ven frustrados al no poder seguir el contenido que el docente está enseñando. Es así como se vuelve fundamental tener en cuenta que las aulas son heterogéneas, para poder atender a la diversidad existente en ellas (Anijovich & Mora, 2010).

Al comienzo del trabajo se cita una frase de Rita Dunn: “Si un niño no puede aprender de la manera en que le enseñamos, quizás debemos enseñar de la manera en que él aprende” que invita a reflexionar sobre la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante. Al adoptar esta perspectiva, se puede crear un entorno educativo más inclusivo y efectivo, donde se fomente el desarrollo de cada niño según sus capacidades y preferencias. Si un niño no puede aprender de la manera en que se le está enseñando, quizás el problema puede no ser el estudiante en sí, sino el enfoque de enseñanza que no está alineado con sus preferencias y estilos de

aprendizaje. Por lo tanto, se destaca la importancia de adaptar la enseñanza a la forma en que los estudiantes aprenden mejor, lo que promueve un aprendizaje más efectivo y significativo (Gallego & Alonso, 2012).

Los estilos de aprendizaje se refieren a las diferentes influencias externas que afectan la situación de aprendizaje experimentada por el estudiante que se encuentran influenciados por una variedad de factores (Dunn & Dunn, 1974). Existe un modelo que define el estilo de aprendizaje como la forma en que distintos factores, derivados de cinco tipos de estímulos fundamentales, impactan en la capacidad de una persona para captar y recordar información, así como para asimilar valores, hechos y conceptos (véase figura 5).

Figura 5

Modelo de estilos de aprendizaje según Dunn & Dunn (1974)



Nota. Adaptado de “Los estilos de aprendizaje como una estrategia pedagógica del siglo XXI” (p. 25), por D. Gallego y C. Alonso, 2012, *Revista Electrónica de Socioeconomía, Estadística e Informática*, 1(1). 20-41.

Identificar qué factores contribuyen al progreso del estudiante permitirá determinar su estilo de aprendizaje, detallar estas variables destaca la relevancia de comprender dichos estilos. Dentro de cada conjunto de estímulos, se identifica cómo pueden influir positiva o negativamente en el aprendizaje. Los autores Dunn y Dunn (1974) proponen que los educadores adapten sus métodos de enseñanza para atender las necesidades individuales de los estudiantes, proporcionando actividades y recursos que se alineen con sus estilos de aprendizaje preferidos. Es importante entender que este modelo no debe ser visto como una estructura rígida aplicable a todas las situaciones de enseñanza, sino como un conjunto de directrices flexibles que pueden ser ajustadas según las necesidades específicas de cada estudiante. Al combinar esta metodología con otros enfoques pedagógicos y teorías del aprendizaje, los educadores pueden crear un entorno de aprendizaje dinámico que promueva el desarrollo integral y el éxito académico y personal de todos los estudiantes (Gallego & Alonso, 2012).

El aprendizaje adquiere significado y relevancia personal para el educando cuando contribuye a su autoconocimiento y comprensión tanto de sí mismo como del entorno. Además, lo capacita para interactuar con esa realidad en la que está inmerso, tomando medidas que tienen un impacto

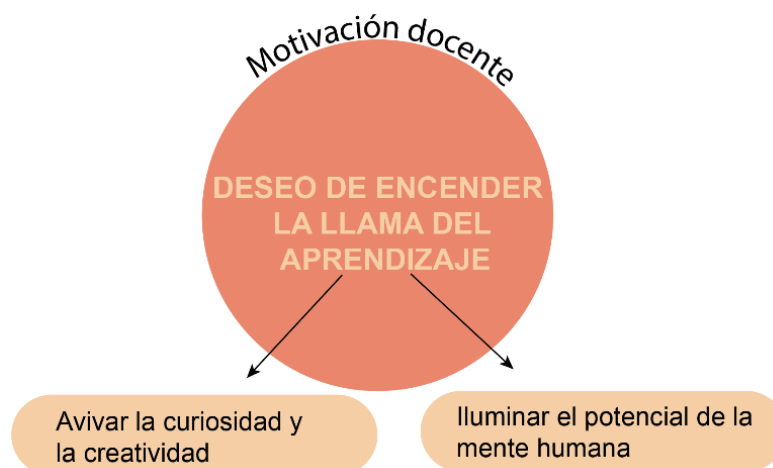
proyectándose hacia el futuro, moldeándolo (Yáñez, 2016). De esta manera, se destaca la relevancia de la personalización del aprendizaje, cuyo objetivo es promover y fortalecer el significado que los estudiantes otorgan a lo que están aprendiendo (Engel & Coll, 2022). Además, al comprender cómo aprenden los estudiantes, los docentes pueden ajustar y elegir diversas estrategias que se adapten a sus necesidades específicas. Los procesos de enseñanza y aprendizaje permitirán al estudiante desarrollar su personalidad, adquirir conocimientos, habilidades, valores y competencias que serán de gran utilidad (Osorio et al., 2021).

La obtención de competencias implica que los docentes se adentren en enfoques pedagógicos novedosos. Una vez que estas habilidades están claras, se requiere planificar las actividades y vivencias que los estudiantes deben llevar a cabo durante su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, este procedimiento requiere abordar tres aspectos fundamentales: Los objetivos de aprendizaje que deseamos que los estudiantes alcancen (competencias establecidas). Las estrategias docentes y enfoques metodológicos más apropiados para facilitar la adquisición de estos conocimientos. Los criterios y métodos que se emplearán para evaluar si el estudiante ha alcanzado efectivamente estos objetivos (Sobrados, 2016).

Algunas veces los docentes comparten la frustración de saber que no satisfacen las necesidades de algunos estudiantes en sus aulas. Por lo tanto, se ven obligados a ampliar sus estrategias de enseñanza para apoyar las oportunidades de estudiantes que permitan extender sus estilos de aprendizaje (Dunn & Dunn, 1974). El aprendizaje es entendido como un constructo individual y social, donde las apreciaciones y valores que se le atribuyen a las emociones lo afectan, concepto que se desarrollará más adelante (véase apartado 1.4.2, p.18). Las emociones se construyen a partir de términos culturales y contextuales que determinan cuáles son aceptadas en la interacción entre el individuo y su entorno (Bisquerra, 2001).

Cabe mencionar que la motivación juega un rol fundamental en los procesos de aprendizaje (véase figura 6), puede significar una pequeña revolución educativa por sí sola, la motivación estudiantil, pero también la de los docentes. “La motivación no es un fin en sí mismo, sino que es considerada un medio para alcanzar un fin” (Ruiz, 2020, p.168).

Figura 6
Motivación docente



En el centro de la motivación de la mayoría de los docentes yace el anhelo de despertar la chispa del conocimiento en los demás, de estimular la curiosidad y la creatividad, resaltando las capacidades de la mente humana (Fullan & Langworthy, 2014). Los docentes desempeñan un papel importante en el desarrollo de las futuras generaciones, su labor va más allá de solo impartir conocimientos, son guía y apoyo para que los estudiantes se conviertan en individuos críticos, creativos y con el deseo de aprender que dure para toda la vida. Ahora bien, para que esto sea posible se debe puntualizar en las competencias docentes.

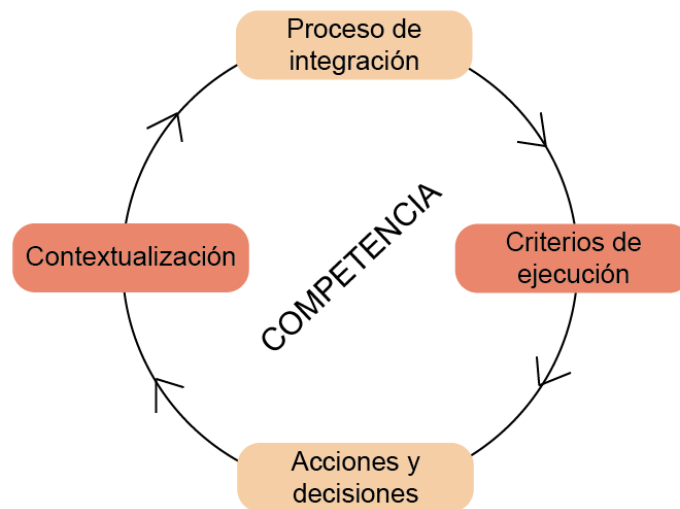
1.4 Las competencias docentes

Las competencias docentes, que un educador debe poseer, encuentran en las estrategias de enseñanza un terreno propicio para su desarrollo. Al seleccionar y emplear estrategias, los docentes transmiten la información de manera clara y accesible, crean ambientes de aprendizaje estimulantes que fomentan el pensamiento crítico, la participación activa y el desarrollo de habilidades socioemocionales entre los estudiantes. En el contexto de este trabajo se entiende por competencia a la combinación fluida y unificada de conocimientos, aptitudes, capacidades y habilidades, así como actitudes y valores, que una persona emplea al tomar decisiones y llevar a cabo acciones en un ámbito específico, ya sea profesional, laboral, entre otros (Coronado, 2009). Centrando la atención en las competencias docentes, las mismas poseen un carácter holístico e integrado, son parte del bagaje de respuestas del sujeto, integrando la riqueza cultural, implican un querer hacer, relacionándose de forma directa con el componente emocional, tienen carácter reflexivo, se enriquecen y perfeccionan a lo largo de la vida (Gimeno Sacristán et al., 2011).

La competencia va más allá de la simple adquisición de conocimientos o habilidades, es sumamente importante la mirada integral y equilibrada del individuo en su entorno para poder enfrentar con éxito los distintos desafíos que se plantean. El docente del siglo XXI necesita desarrollar y adquirir diversas competencias implicadas en su labor profesional (Moral et al., 2023).

En este orden de ideas, las competencias docentes son esenciales en un contexto donde los estudiantes pertenecen a la generación nacida en la era de la información y la digitalización del conocimiento. La disponibilidad de herramientas tecnológicas facilita la colaboración en el aprendizaje, permitiendo que trabajen juntos, lo que a su vez fomenta el desarrollo de sus procesos mentales y la construcción de su propio conocimiento. En este escenario, las competencias docentes se convierten en un factor fundamental en la selección, conceptualización y creación de recursos de aprendizaje (Rodríguez et al., 2022). La noción de competencia abarca diversas interpretaciones quedando demostrado que es un concepto muy amplio. Estas acepciones comparten cuatro características fundamentales (véase figura 7).

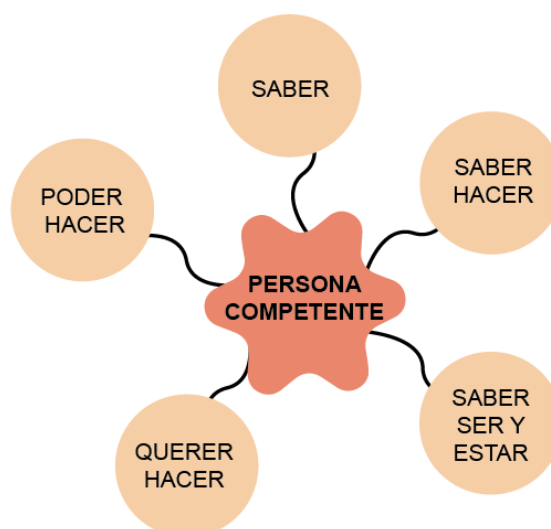
Figura 7
Características de la competencia



En primer lugar, la competencia toma en cuenta el contexto, no puede ser vista de manera aislada, puede variar según las circunstancias y el entorno. Es el resultado de un proceso de integración, el ser competente no se limita a poseer conocimientos, habilidades y actitudes por separado, sino que es el resultado de la combinación armoniosa de estos tres elementos. Está asociada con criterios de ejecución o desempeño y por último implica responsabilidad de las acciones y decisiones tomadas en el entorno en el que se aplica la competencia (Aguerrondo, 2009).

Cuando un individuo demuestra competencia en una tarea específica (véase figura 8), requiere tener conocimiento sólido en términos conceptuales (saber), habilidades procedimentales (saber hacer), y actitudes adecuadas (saber ser y estar), debe sentir la motivación para actuar (querer hacer) y además será necesario poseer ciertas características personales y contextuales para la acción (poder hacer) (Aristulle & Paolini, 2019).

Figura 8
Persona competente



Las herramientas docentes, las habilidades socioemocionales y las competencias se entrelazan para dar lugar a un enfoque pedagógico integral y enriquecedor. En este sentido, es importante que los

educadores tengan la oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades tanto sociales como emocionales, así como promover el desarrollo de este tipo de competencias desde las instituciones educativas, pero para que esto ocurra los docentes deben aprender a identificarlas, valorarlas y desarrollarlas en ellos mismos (Aristulle & Paolini, 2019).

1.4.1 Competencias digitales

Se dirige la atención a la competencia digital. Los docentes tienen la tarea de equilibrar, fusionar e integrar los recursos digitales y estrategias de enseñanza con sentido pedagógico, más allá de los planes de estudios escolares, mejorando la dinámica de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental preparar a los docentes en las diversas facetas que componen la competencia digital, considerándola un requisito esencial para su desarrollo profesional (Moral et al, 2023). En este contexto, las competencias permitirán a los docentes adaptarse a las demandas cambiantes, aprovechar las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales y fomentar el aprendizaje eficaz en un entorno en constante evolución (Bosco, 2008).

Se entiende por competencia digital a la capacidad de emplear de manera crítica y segura las tecnologías de la información en diversas áreas, como el trabajo, el ocio y la comunicación (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación [INTEF], 2017). “La competencia digital docente hace alusión a los saberes, habilidades y destrezas que permite utilizar las TIC en sus prácticas pedagógicas” (Campos & Méndez, 2018, p.39). Es necesario que los educadores generen competencias digitales que les permitan enseñar con la tecnología, integrándola en sus prácticas diarias, habilitando espacios de aprendizaje y formando futuras generaciones que nacen inmersos en un mundo tecnológico (Campos & Méndez, 2018).

El desarrollo tecnológico y las formas de comunicación obligan a las instituciones educativas a replantearse la práctica en sí, teniendo un impacto significativo en la educación (INTEF, 2017). Esto incluye la creación de espacios virtuales de aprendizaje donde las herramientas digitales juegan un papel fundamental en la transmisión de conocimientos, así como en la interacción entre docentes y estudiantes. Que las tecnologías se incorporen como herramientas para la mejora va a depender de los siguientes factores, por un lado, una propuesta que las incluya, los propósitos, las formas de organización, los contenidos que serán abordados y el contexto, volviéndose naturales y necesarias (Gvirtz et al., 2009). Los docentes que cultiven sus competencias digitales mejorarán su práctica, prepararán a los estudiantes para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades.

1.4.2 Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales son esenciales para promover el ejercicio efectivo de las competencias docentes, ya que contribuyen al desarrollo integral y al éxito académico y personal de los estudiantes actuando como facilitadoras para cultivar y aplicar dichas habilidades en el actuar diario, preparándose para enfrentar los retos y desafíos de la vida (Rosa, 2019).

A la hora de profundizar en las habilidades socioemocionales es sumamente importante entender de dónde surge este concepto. “Existen diversos modelos y teorías con relación a la Inteligencia Emocional entre ellos el Modelo Multifactorial de Bar-On (1997) que asume la inteligencia emocional como una agrupación de habilidades, que orientan la conducta de las personas, en este caso los docentes, entre

ellas las habilidades socioemocionales” (Rosa, 2019, p 33). Estas se entienden como las capacidades y habilidades para comprender y gestionar las emociones, establecer y alcanzar objetivos, desarrollar y mostrar competencias intrapersonales e interpersonales, adaptarse a diversas situaciones, manejar el estrés y mantener un estado de ánimo equilibrado (Rosa, 2019).

Es muy importante que la sociedad revalore el papel que juegan las emociones en la educación y en los procesos de aprendizaje. Las herramientas socioemocionales son, necesarias para los docentes y permiten lidiar con el día a día en las escuelas. Las tendencias actuales requieren que las instituciones educativas incorporen en sus planes de estudio habilidades socioemocionales, con la intención de preparar a los estudiantes para superar obstáculos y construir un camino de vida significativo y perdurable (Cabanillas et al., 2021).

Se debe tener claro que no se aprende lo que no se quiere aprender, no se aprende aquello que no motiva, y si algo no motiva se debe a que no genera emociones positivas que impulsen a la acción en esa dirección (García, 2011). Considerando los entornos educativos, se puede afirmar que están llenos de experiencias emocionales intensas que impactan en el aprendizaje y el rendimiento, influyendo de manera positiva o negativa en el desarrollo personal de estudiantes y docentes (Aristulle & Paolini, 2019).

Desde una perspectiva que reconoce la naturaleza compleja del aprendizaje, es esencial reconocer que este fenómeno no se limita a un proceso individual ni se origina exclusivamente desde la mente. Los seres humanos no son simplemente entidades cognitivas; también son seres sociales, emocionales y relacionales. Por lo tanto, la educación se configura profundamente como un acto social. En este sentido, la cognición y la emoción no pueden separarse. “¿Cómo puede un estudiante conectar lo cognitivo si lo emocional está roto? ¿Como puede activar lo emocional si lo social está ausente? ¿Cómo puede aprender sin sentir y sin experimentar?” (Tarabini, 2020, p.151). Es importante reflexionar sobre la complejidad inherente al proceso de aprendizaje y la conexión intrínseca entre las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. La comprensión de que el aprendizaje no es un acto aislado, sino un fenómeno interrelacionado, destaca la importancia de abordar la educación desde una perspectiva holística. Considerar al individuo como un ser cognitivo, y como un ser social y emocional, redefine la naturaleza misma de la enseñanza y el aprendizaje.

Las interrogantes planteadas invitan a reflexionar sobre la integralidad de la experiencia educativa. En este sentido, surge la necesidad de cultivar ambientes educativos que reconozcan y valoren la diversidad de dimensiones humanas, promoviendo la conexión significativa entre el conocimiento, las emociones y las interacciones sociales. Asimismo, considerar el equilibrio entre estos tres aspectos contribuye a la adquisición de conocimientos y al desarrollo integral de los individuos, preparándolos para enfrentar de manera efectiva los desafíos de la vida (Tarabini, 2020).

Existen diferentes modelos para trabajar y profundizar en las habilidades socioemocionales en las instituciones educativas, entre ellas: Marco CASEL, propuesto por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), identifica cinco competencias clave del aprendizaje socioemocional: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable, enfatizando la enseñanza explícita de estas habilidades, integrándolas en la

docencia ordinaria y en la vida cotidiana de los estudiantes. (Van Poortvliet et al., 2023). El enfoque SAFE, desarrollado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se centra en cuatro elementos claves para la implementación de habilidades socioemocionales en el aula: actividades secuenciadas, formas activas de aprendizaje, tiempo focalizado en cada habilidad y objetivos explícitos. Este enfoque busca estructurar las dinámicas socioemocionales dentro del aula, promoviendo la interacción y participación activa entre los alumnos (Sidera et al., 2019).

El Centro de Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale ha propuesto un enfoque educativo llamado el modelo RULER para enseñar habilidades socioemocionales que fue seleccionado para este caso porque este modelo está diseñado específicamente para fomentar interacciones en el aula que promuevan una comunicación segura y abierta entre docentes, estudiantes y familias, así como el desarrollo de relaciones de apoyo y habilidades para el aprendizaje. El modelo RULER promueve resultados positivos en el desarrollo de los estudiantes, incluyendo un mayor interés en los contenidos, competencias y rendimiento (Patti et al., 2011). RULER es un acrónimo de las cinco habilidades clave que promueve: reconocer, entender, etiquetar, expresar y regular las emociones (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotion). Si los docentes usaran dicho modelo en las escuelas se podría promover un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro, donde mejoren las relaciones y se impulse el rendimiento académico, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida (Patti et al., 2011).

La implementación del modelo RULER en una institución educativa implica una serie de pasos claves para promover el desarrollo socioemocional y crear un entorno de aprendizaje enriquecedor. Esto incluye la sensibilización sobre la importancia de las habilidades socioemocionales, el entrenamiento del personal, la integración de actividades relacionadas con la inteligencia emocional, la práctica de estrategias en el aula para fomentar la autorregulación, la creación de un clima positivo que promueva la inclusión y el respeto, la participación activa de las familias en el proceso educativo y la evaluación regular del progreso. Al seguir estos pasos, la institución puede cultivar un ambiente que apoye el bienestar integral y fomente un aprendizaje significativo y efectivo (Patti et al., 2011).

La influencia de las habilidades socioemocionales en los entornos educativos se manifiesta en la mejora de la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el clima escolar, trabajo colaborativo, formación integral, fortaleza en los vínculos de convivencia en la comunidad educativa, la mejora del bienestar, la salud y la percepción de sentido en las esferas personal e interpersonal (Cabanillas et al., 2021). El desarrollo de las habilidades ha involucrado términos como aprendizaje social, emocional, así como también una gama de competencias que abarcan procesos emocionales que aportan al proceso de aprendizaje y a las estrategias docentes. La sociedad demanda una amplia gama de habilidades socioemocionales que se aprenden o son susceptibles de aprendizaje y desarrollo, conectándose así con el concepto de competencia, ya desarrollado (Aristulle & Paolini, 2019). Ahora bien, para traducir estas competencias en práctica, es esencial contar con herramientas docentes apropiadas que faciliten la atención a la diversidad. Estas herramientas actuarán como recursos prácticos que permitan a los educadores adaptar sus estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante.

Las herramientas y las competencias docentes están intrínsecamente relacionadas, ya que el uso efectivo de las herramientas docentes, concepto que se ampliará más adelante, requiere habilidades pedagógicas sólidas, y el desarrollo de competencias se ve enriquecido por la integración reflexiva y estratégica de dichas herramientas en la práctica pedagógica.

1.5 Herramientas docentes: facilitadores para la atención a la diversidad

Cuando se habla de herramientas docentes se hace alusión a los recursos, técnicas y/o estrategias que ellos despliegan para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, buscando mejoras. Estas herramientas pueden ser materiales físicos, enfoques pedagógicos, tecnologías educativas que contribuyen a un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor tanto para docentes como para los estudiantes y presentan un impacto significativo en las competencias docentes. Las herramientas docentes, entendidas como facilitadoras de aprendizaje, significa que contribuyen de manera positiva y efectiva al proceso de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo principal es hacer más accesible, comprensible y atractivo el contenido educativo, promoviendo así el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes (Susa, 2019).

Para profundizar en las herramientas docentes cabe mencionar los tres componentes centrales que al integrarse facilitan los resultados del aprendizaje en profundidad planteado por Fullan y Langworthy (2014): Las nuevas asociaciones para el aprendizaje entre estudiantes y docentes, las tareas de aprendizaje en profundidad que reestructuran el proceso de aprendizaje en torno a la creación de conocimientos y su uso con un propósito y las herramientas (recursos digitales que facilitan y aceleran el proceso de aprendizaje en profundidad). El aprendizaje profundo se refiere a un enfoque educativo que busca desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes significativas que sean aplicables en la vida de los estudiantes. Se trata de un concepto amplio que va más allá de la mera memorización de hechos o datos y se centra en la comprensión profunda, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales (Pereyras, 2015).

En este contexto cuando las capacidades pedagógicas y de aprendizaje en profundidad se encuentran claramente definidas, según Fullan y Langworthy (2014), las herramientas y recursos digitales permiten diversas acciones (véase figura 9). Es difícil, pensar en las herramientas sin mencionar a la tecnología y su papel en el campo de la educación.

Figura 9
Acciones permitidas gracias a las herramientas y recursos digitales



La inclusión de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) no garantiza la buena enseñanza, a menos que esté al servicio de un propósito pedagógico claro. Pero puede ser una excelente herramienta para potenciarla. Las tecnologías digitales son una herramienta esencial y cotidiana para casi todas las profesiones y ofrecen posibilidades múltiples para que los estudiantes aprendan a crear, comunicar y colaborar utilizando esas herramientas, preparándolos para cualquier camino que decidan emprender (Furman, 2021).

Es así como la incorporación de las TIC fomenta la participación activa y colaborativa en docentes y estudiantes (Vargas, 2020). Incluir las tecnologías digitales en el contexto educativo se ha vuelto una necesidad, gracias a ella se desarrollarán las competencias, habilidades docentes y estudiantiles en beneficio de una formación académica de calidad. Atendiendo a la diversidad de los contextos educativos, es fundamental que los educadores dispongan de herramientas que sean simples, flexibles y prácticas. Estas herramientas deben orientar a los educadores en su crecimiento personal a través de la reflexión, es así como se profundiza en la matriz PICRAT seleccionada para el presente estudio ya que proporciona un marco que ayuda a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas de integración tecnológica. Además, fomenta la participación en actividades de aprendizaje más interactivas y creativas para los estudiantes, al tiempo que impulsa la mejora o transformación de las propias prácticas educativas (Kimmons et al., 2020).

Los educadores que emplean la matriz PICRAT reflexionan sobre cómo sus prácticas educativas pasadas o futuras podrían aprovechar de manera más efectiva las tecnologías disponibles. Esto conlleva a una mejora tanto en la participación de los estudiantes como en los resultados del aprendizaje. Las letras que conforman la palabra PICRAT representan diferentes criterios: Potencial, Importancia, Costo, Riesgo, Aceptabilidad y Tiempo. Un ejemplo donde se vea implementado el uso de la matriz PICRAT podría ser al evaluar las diferentes opciones tecnológicas en términos de su Potencial para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, el Costo asociado con su implementación, los Riesgos principales, la Aceptabilidad por parte de los estudiantes y docentes, y el Tiempo necesario para implementarlas y adoptarlas (Kimmons et al, 2020).

Es importante mencionar, que además de la matriz PICRAT, existen otras similares como es el SAMR que proporciona un marco para la reflexión sobre las prácticas de integración tecnológica. Este modelo, se enfoca en cuatro niveles progresivos de impacto de las TIC en un ambiente de aprendizaje: Sustituir, Aumentar, Modificar y Redefinir (SAMR) (López, 2015). Cada nivel propone diferentes grados de integración tecnológica, desde la simple sustitución de herramientas analógicas por digitales hasta la redefinición completa de tareas para crear nuevas actividades de aprendizaje que antes no eran posibles (López, 2015). Otro modelo relevante es el TPACK (Tecnología, Pedagogía, y Contenido del Conocimiento). Este marco ayuda a los educadores a considerar cómo su conocimiento sobre tecnología, pedagogía y contenido puede interactuar de manera efectiva para facilitar el aprendizaje. El TPACK enfatiza la necesidad de una integración balanceada de estas tres formas de conocimiento para diseñar y entregar una enseñanza efectiva con tecnología. Este modelo es útil para los docentes al planificar cómo utilizar la tecnología para enriquecer las experiencias de aprendizaje en sus

disciplinas específicas (Posada, 2013). Para materializar lo expuesto previamente, resulta fundamental profundizar en el desarrollo profesional docente, en un entorno educativo cada vez más digitalizado.

1.6 Desarrollo profesional docente

El estudio del desarrollo profesional docente puede realizarse a partir de un enfoque descriptivo y de los factores intervinientes en las experiencias de aprendizaje profesional. Pero también se puede ir más allá de la descripción y analizar e interpretar los modelos y estrategias de acuerdo con las cuales se organiza el desarrollo profesional. Cuando se habla de un enfoque descriptivo implica observar y analizar cómo los docentes adquieren los conocimientos y habilidades a lo largo de su trayectoria, es decir, los factores que influyen en el aprendizaje profesional, si vamos más allá, debemos evaluar los modelos y estrategias que se utilizan para mejorar las prácticas. Existe consenso en que el buen profesor y su desarrollo profesional son un insumo clave para lograr la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Cabe mencionar entonces la formación continua de los educadores volviéndose el desarrollo profesional una necesidad pedagógica que le permita a los mismos mantenerse actualizados, revisar y renovar sus conocimientos e ideas (Vaillant & Marcelo, 2015).

Para que los docentes puedan desarrollar su trabajo de manera profesional, es necesario que cuenten con condiciones laborales adecuadas. Esto incluye aspectos como una remuneración justa, oportunidades de desarrollo profesional, un entorno de trabajo seguro y respetuoso. La formación de alta calidad es fundamental para su profesionalización y una gestión escolar sólida son elementos claves para fortalecer la capacidad de los docentes en su práctica. En conclusión, cuando estos tres elementos convergen, logran alcanzar su máximo potencial (Vaillant, 2016a).

Se distinguen cuatro etapas en el desarrollo profesional docente según plantean Vaillant & Marcelo (2015):

- La primera etapa previa, o fase inicial que se caracteriza por la experiencia en los entornos escolares, la cual tiende a dejar una impresión duradera en la memoria y trayectoria de los individuos.
- La segunda etapa que se distingue por la capacitación inicial en la enseñanza, la cual representa el inicio del camino hacia la preparación del futuro educador y, en la actualidad, se encuentra sometida a cuestionamiento debido a sus resultados.
- La tercera etapa tiene que ver con el proceso de adquirir habilidades, la fase de inserción, la cual representa el período de transición entre la capacitación inicial del docente y su entrada al mundo laboral como un profesional preparado.
- La cuarta y última etapa en el proceso se caracteriza por la formación continua del docente. Dentro del ámbito del desarrollo profesional, se hace cada vez más necesario ofrecer una formación permanente que esté adaptada al contexto y sea relevante para las necesidades específicas.

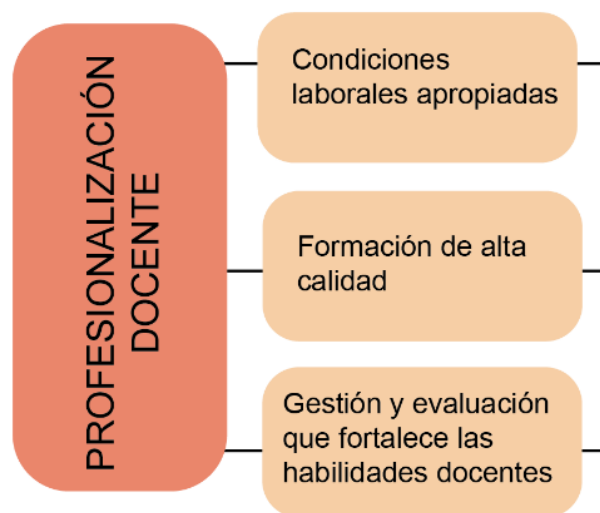
Cada una de las etapas mencionadas aborda aspectos cruciales en el proceso del desarrollo profesional docente. La etapa previa proporciona una base invaluable de conocimiento y comprensión del sistema educativo. La formación inicial es la puerta de entrada a la profesión docente y establece los cimientos para las habilidades y competencias necesarias en el aula. La etapa de inserción permite

la transición gradual de la teoría a la práctica, brindando la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en un entorno real de enseñanza. Finalmente, la formación continua garantiza que los educadores se mantengan actualizados y puedan adaptarse a los cambios en las metodologías, tecnologías y necesidades de los estudiantes a lo largo de su carrera. En conjunto, estas fases aseguran un desarrollo profesional integral y continuo que beneficia tanto a los educadores como a los estudiantes (Vaillant & Marcelo, 2015).

Durante la formación inicial no siempre se tiene la oportunidad de acercarse a todos los temas del currículum con la profundidad necesaria. Para enseñar bien se necesita saber mucho de lo que se enseña (el contenido), y también mucho sobre cómo enseñar ese contenido particular a nuestro grupo de estudiantes (Furman, 2021). Los docentes necesitan una formación continua, para favorecer así, la ampliación de las capacidades técnicas y de las habilidades que le permitan crecer a nivel laboral y los estimule. El desarrollo profesional docente presenta un aspecto de gran relevancia en términos sociales, demandando la creciente aplicación de la reflexión personal, la autonomía y el trabajo colaborativo. Esto implica la necesidad de involucrarse en procesos de aprendizaje en constante evolución (Carrasco et al., 2023).

Resulta fundamental que la formación que recibe un educador, durante su carrera profesional, luego tenga un proceso de actualización permanente, acorde a los desafíos que van surgiendo en las prácticas diarias. Si se adquiere un mayor conocimiento en didáctica y se cuenta con un repertorio amplio de estrategias y herramientas, se tendrán oportunidades de ser creativo y tomar decisiones para cada grupo de estudiantes (Anijovich & Mora, 2010). La profesionalización docente se logra cuando tres elementos se combinan de manera efectiva (véase figura 10).

Figura 10
Profesionalización docente



El desarrollo profesional de los docentes es importante para que puedan, entre otras cosas, actualizar sus conocimientos, habilidades, mejorar sus prácticas promoviendo una educación de mayor calidad, siendo la formación permanente sumamente necesaria. Retomando el camino transitado de los conceptos claves mencionados hasta el momento, se puede decir que, al integrar las competencias

con las herramientas docentes y las habilidades socioemocionales, se crea un enfoque más holístico y efectivo para el desarrollo profesional de los docentes.

Cuando los docentes trabajan y participan en un intercambio constante de ideas y experiencias sobre su labor educativa predomina una cultura de colaboración (Hargreaves, 1999). Este intercambio abarca desde discusiones sobre desafíos personales y profesionales hasta decisiones metodológicas y pedagógicas. Pero la colaboración va más allá, implica una acción conjunta. Los docentes se unen para planificar y desarrollar tanto las actividades que forman parte del currículo oficial como aquellas que se realizan fuera de este marco. Este enfoque colaborativo enriquece la experiencia educativa para los estudiantes y fomenta un entorno de apoyo y desarrollo profesional continuo para los docentes (Hargreaves, 1999).

Para poder atender a la diversidad presente en las aulas es necesario conducir a los docentes a una formación desde la práctica y reflexión, basando su accionar y análisis en un mejoramiento permanente. Es importante reconsiderar la formación inicial para que se aproxime más a la realidad, promover una formación continua de profesionalización, métodos y nuevas tecnologías, siempre teniendo en cuenta la innovación y los cambios existentes. De esta forma los docentes se convertirán en coautores de los dispositivos pedagógicos y didácticos, lo que les permitirá adaptar los resultados de su perfeccionamiento y de las experiencias de otros a sus propias prácticas (Perrenoud, 2007).

1.7 Tejiendo el futuro: entre la Innovación, transformación y cambio educativo

A continuación, se desarrollan las ideas de innovación, transformación y cambio educativo que engloban todos los conceptos en los cuáles se ha ido profundizando. Se abordará cómo las iniciativas de cambio, nacidas del deseo colectivo de mejorar y adaptarse, están moldeando un nuevo horizonte educativo. En la educación, se observa una larga y sostenida corriente de innovación, que actualmente se ha intensificado, convirtiéndose en un elemento común en discursos sobre educación, casi a modo de tendencia (Pozuelos, 2022). Se destaca la imperiosa necesidad de innovar, entendiendo que es esencial modernizar el sistema educativo en su conjunto, así como la manera en que se enseña. Se aprecia cómo el cambio se gesta internamente, emergiendo de la introspección sobre la realidad, impulsado por el compromiso activo de la comunidad educativa en busca de una transformación.

Las transformaciones inciden en una amplia gama de áreas, desde cómo se almacena, produce y difunde la información y el conocimiento, hasta la percepción actual de la familia, la diversidad cultural presente en un mismo espacio y los variados estilos de vida que las personas eligen seguir. Además, se han logrado significativos avances en la comprensión del proceso de aprendizaje y las metodologías de enseñanza (Pozuelos et al., 2010). Este enfoque resalta la importancia y persistencia de aquellos involucrados en el proceso de cambio, sustentado en una secuencia de iniciativas interconectadas. El aprendizaje que surge del análisis colaborativo de la práctica se establece como un pilar clave, facilitando tanto el enriquecimiento de la enseñanza como el crecimiento profesional de los docentes (Soto, 2022).

1.7.1 Innovación educativa

Se considera oportuno puntualizar sobre qué se entiende por innovación educativa.

Definiremos la innovación educativa como una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado, en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos (Rivas, 2017, p.20).

Resulta importante especificar sobre la matriz escolar tradicional y su diferencia con la nueva matriz planteada por Rivas (2017) (véase figura 11). Ambas matrices tienen sus cimientos en cuatro grandes dimensiones y se considera un gran trabajo de síntesis dialéctica sobre la historia del sistema escolar: el para qué del sistema, sus fines (qué aprender), la organización del sistema, las pedagogías de enseñanza dominantes y los motores del aprendizaje de los estudiantes.

Figura 11

Matriz escolar tradicional y nueva en relación con la Innovación educativa



Nota. De *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales* (pp. 22 y 23), por A. Rivas, 2017, Fundación Santillana.

La figura permite apreciar los cambios existentes en el sistema con el paso del tiempo desde distintos aspectos: qué aprender, organización del sistema, pedagogías y motores de aprendizaje. Se empezó a pensar al estudiante como un sujeto activo, aunque cabe mencionar que la matriz escolar tradicional aún continúa funcionando, “está viviendo una fase prolongada de desarme” (Rivas, 2017, p. 27). Esta definición de innovación educativa implica cambiar algunos elementos de la matriz tradicional, no cambiarlo todo, ni empezar de cero, sino que darle sentido al aprendizaje, enseñando a pensar, a activar el deseo por aprender (Rivas, 2017).

La innovación es una forma de abordar la labor diaria mirando lo que se hace con ojos curiosos y reflexivos, buscando mejorar y enfrentar los desafíos que se presentan. Requiere hacer preguntas para reflexionar sobre lógicas arraigadas en el sistema educativo que vienen sobreviviendo a nivel histórico. Se vuelve necesario cuestionar esas lógicas establecidas para encontrar nuevas formas de mejorar y de encontrar cambios positivos (Furman, 2021). Gracias a la innovación se pueden encontrar nuevas metodologías, herramientas y recursos que mejorarán los procesos, un cambio que se adapte a las necesidades e intereses de los estudiantes para aumentar su motivación y compromiso.

La innovación que se está buscando pretende explorar enfoques pedagógicos personalizados que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes con diversos estilos de aprendizaje, realizando una integración estratégica de tecnologías educativas, examinando cómo las herramientas digitales y plataformas pueden fortalecer las competencias docentes y ofrecer, así, un apoyo individualizado. Además, se exploran modelos de colaboración para fomentar un enfoque integral en la enseñanza, así como prácticas de evaluación formativa que permitan a los docentes ajustar continuamente sus estrategias. La innovación, en este caso, también busca abarcar programas de formación docente para abordar a la diversidad en las aulas, ofreciendo a los estudiantes experiencias significativas y relevantes a sus contextos individuales. En conjunto, estas iniciativas, buscan transformar y fortalecer las competencias docentes para asegurar una atención efectiva a la diversidad en el entorno educativo (Pozuelos, 2022).

Dentro de los cambios en educación Aguerrondo (2002) explicita que según el nivel de profundidad que afecten se pueden distinguir dos grandes tipos de cambios: estructurales (son los que alteran la estructura básica de un sistema educativo, implican un cambio en el modelo) y fenoménicos (son los que no afectan la estructura profunda, pero producen alteraciones en la organización; no cambia el modelo, pero mejora algunos aspectos del modelo en vigencia). Dentro de los cambios estructurales identificamos la transformación (que abarcan todo el sistema) y la innovación (que abarcan pocas unidades). Dentro de los cambios fenoménicos identificamos la reforma (que abarcan todo el sistema) y la mejora (que abarcan pocas unidades).

La innovación es, entonces, un cambio estructural que afecta el eje estructurante de la dinámica social de los centros escolares para mejorar su calidad. Implica plantear un cambio integral, tiene una acción intencional y una planificación. Innovar en un centro educativo requiere claridad sobre: qué, cómo y por qué innovar. Sin estas respuestas, el cambio pierde el rumbo (Aguerrondo, 2002). Continuando con las ideas de Aguerrondo (2002), existen diferentes etapas en el proceso de la innovación, cada una con sus características específicas (véase tabla 1).

Tabla 1

Etapas en el proceso de la innovación

La génesis: procesos previos a la innovación
Puesta en marcha: la fase inicial
El desarrollo y evolución: fase de interrelación con el sistema educativo clásico
Efectos y sustentabilidad: el desafío de permanecer

Nota. Adaptado de *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan* (p. 73), por I, Aguerrondo, 2002, Papers Editores.

La génesis hace alusión a los pasos previos, toda innovación se inicia con una idea que surge como respuesta a un problema. Para iniciar una innovación es necesario que exista una tensión, un problema detectado y se buscan las causas que lo producen. La puesta en marcha implica determinar la planificación. En estos primeros pasos se van delineando las características de la implementación. Del momento anterior se recibe una serie de elementos concretos para empezar, entre ellos, una decisión (política, administrativa, comunitaria, o cualquiera de estas variantes), una propuesta enunciada y trabajada, y un líder que está dispuesto a hacerse cargo. Esta etapa se divide en dos: el momento inicial de la puesta en marcha y los pasos posteriores (Aguerrondo, 2006).

Cobra importancia la construcción de viabilidades que tienen su propia dinámica y responden a características de diferente orden. La viabilidad político cultural que implica el trabajo con los actores para que comprendan los cambios y las razones profundas de por qué se hace. La viabilidad técnica que requiere de conocimientos alternativos a los de la rutina: ideas emergentes. La viabilidad de recursos que implica la posibilidad de contar con distintos recursos se requiere para innovar tener en cuenta los elementos más concretos. Las dimensiones que se consideran son: los recursos humanos, el tiempo como recurso y los recursos materiales (Aguerrondo, 2006).

El desarrollo y evolución es el momento en que la innovación se hace realidad, cuando la innovación está en marcha, comienza la interrelación con el resto del sistema educativo, con las tradiciones, con las rutinas instaladas. Durante esta fase, se incluye realizar ajustes, reflexionar sobre la situación y sistematizar la habilidad para abordar y resolver problemas. Por otra parte, efectos y sustentabilidad hace alusión al desafío de permanecer sin burocratizarse. La innovación debe estar en permanente revisión y actualización para que no se vuelva rutina. La finalidad en este caso no se trata de implementar una innovación, sino, de potenciar la capacidad de poder identificar otras innovaciones, transformándose así en una organización que aprende. Existen dos desafíos al que la innovación debe enfrentarse con el paso del tiempo: Enfrentar la rutinización de la experiencia y el poder modificarse para responder al cambio de contexto (Aguerrondo, 2006). Para que una institución alcance el nivel de ser una organización que aprende, debe pasar por un extenso proceso de mejora. En este camino, la institución cambiará sus prácticas y estructura, redefinirá la importancia y el espacio que asigna a la innovación y la mejora en su rutina diaria (Gairín, 1999).

1.7.2 Transformación y cambio educativo

La sociedad advierte que ya no es suficiente con lo que se venía haciendo hasta ahora para preparar a las nuevas generaciones. Se vuelve fundamental la formación permanente de los docentes y el ensayo de distintas metodologías para enseñar y reflexionar (Furman, 2021). Siguiendo esta línea, el desafío consiste en crear condiciones que le permitan a los docentes y estudiantes aprender y a las escuelas poder mejorar. La mejora escolar refiere a un enfoque de cambio e innovación en el ámbito educativo que considera a la escuela como la unidad principal de transformación. En este enfoque, se valora la singularidad de cada centro, la mejora busca planificar abiertamente metas y estrategias para fomentar un aprendizaje continuo y establecerlo como parte esencial del trabajo de los docentes (Vaillant & Marcelo, 2015).

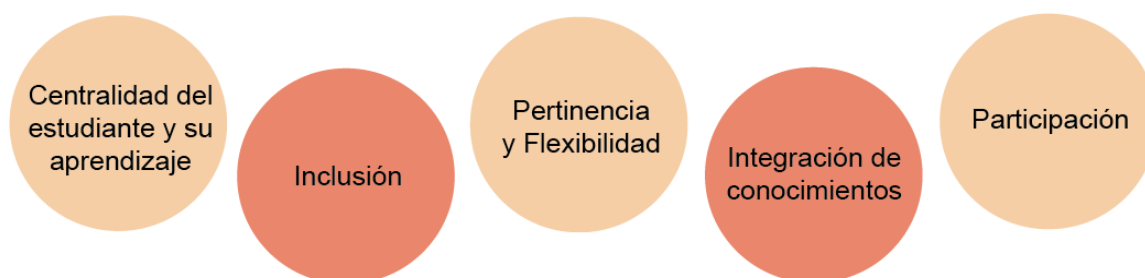
Resulta interesante puntualizar que para que las innovaciones sean efectivas, es necesario que los docentes reconozcan su importancia, que las hayan adoptado por considerarlas valiosas, que hayan decidido crear, diseñar, aplicar y supervisar los procesos relacionados con el objeto de mejorar la implementación misma (Litwin, 2008). Esto resalta el impacto positivo que tienen los educadores para que la innovación tenga su lugar, siendo los principales impulsores y protagonistas del proceso, donde se prioriza su participación y compromiso.

Innovar en educación ayuda a preparar a los estudiantes para que enfrenten los retos del futuro (Furman, 2021). Con el uso de la tecnología y potenciando la competencia digital se podrán ofrecer nuevas metodologías que brinden igualdad de oportunidades para todos los estudiantes ofreciendo opciones de aprendizaje más accesibles y personalizadas (Moreno et al., 2019). Dichas metodologías posibilitarán el aprendizaje a través de la exploración en busca de la verdad, estimularán la formación de competencias, pensamiento crítico, reflexivo, creativo y lógico (Jiménez et al., 2020).

En la actualidad, donde innovar y ser curiosos se ha vuelto una necesidad, los docentes deben introducirse en el mundo digital, en el uso responsable de los recursos tecnológicos para generar procesos educativos de aprendizaje que sean eficientes, con diversas estrategias de enseñanza que les permitan atender a las particularidades presentes en las aulas. Por medio del uso de la tecnología se podrá potenciar la creatividad, utilizando metodologías activas, concepto, que se desarrollará más adelante, poniendo siempre como centro de aprendizaje al estudiante y su interés.

Buscando desarrollar una educación más inclusiva y de calidad, pertinente y relacionada con la vida de los estudiantes, enfocándose en la formación de ciudadanos comprometidos, es que surge la Transformación. Se trata de un proyecto de Transformación Curricular Integral que busca ofrecer las oportunidades de aprendizaje que los estudiantes necesitan, se piensa desde una mirada centrada en el mismo, como ser en construcción, que atraviesa los diferentes niveles educativos y que requiere poder desarrollar su trayecto con fluidez, evitando los saltos conceptuales que provienen de la estructura del sistema. Resulta interesante plantear los principios orientadores que hacen realidad la idea de que el estudiante es el centro como razón de ser del sistema educativo (véase figura 12).

Figura 12
Principios orientadores



Acompañado a los principios, se necesita una propuesta curricular hacia el desarrollo de competencias. Como ya se explicitó, “las competencias se desarrollan a lo largo de la vida del sujeto integrando diversos recursos en una relación profunda entre el saber, el saber hacer y el hacerlo” (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2022c, p. 40). Esta cita invita a reflexionar sobre el desarrollo de las competencias durante el transcurso de la vida entendiendo la necesidad de integrar conocimientos teóricos y habilidades prácticas para poder aplicarlas en la realidad. Es gracias a la práctica y a la experiencia que se logra desarrollar y fortalecer las competencias. Cuanto más competente sea una persona, más podrá utilizar sus habilidades y conocimientos para tomar decisiones que le permitan abordar con mayor eficacia los desafíos que se le presenten (Solari & Rubio, 2018).

Tomando los aportes de Aguerrondo (1993) un sistema se desarrolla debido a que fuerzas opuestas interactúan para establecer un equilibrio en sus estructuras y en las formas en que estas estructuras existen. Estas fuerzas no están estáticas, sino que están en constante contradicción. La transformación ocurre cuando se rompe este equilibrio o armonía. El impulso detrás de esta transformación es la contradicción entre las fuerzas opuestas. Para dirigir eficazmente los procesos de transformación en la educación, es necesario identificar qué aspectos estructurales del modelo original deben ser examinados y cómo deben ser ajustados para orientar la toma de decisiones hacia la mejora de la calidad del sistema educativo (Aguerrondo, 1993).

La transformación es un proceso que implica un cambio radical y profundo en una organización, que afecta sus estructuras, procesos, cultura y paradigmas fundamentales (Ferrer, 2008). En concordancia con lo expuesto anteriormente, este proceso no se limita a ajustes superficiales, sino que busca transformar fundamentalmente la manera en que se enseña, se aprende y se administra la educación. La transformación educativa implica reformas en múltiples dimensiones, incluyendo el currículum, los métodos de enseñanza, la evaluación, la infraestructura educativa, la gestión escolar y el desarrollo profesional docente. El objetivo de esta transformación es mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI y contribuir al desarrollo integral de la sociedad (Chuquilín & Zagaceta, 2017).

Se identifican tres clases de cambios en este proceso de transformación:

- De transformaciones estructurales: Se refiere a cambios que afectan la organización, implican una alteración sustancial, incluso por transformaciones en el conocimiento.

- De transformaciones curriculares: Abordan la definición, el diseño y la implementación del plan de estudios, aunque en ocasiones estos cambios no se realizan en su totalidad debido a que las reformas, impulsadas por intereses políticos, a veces no concuerdan con los intereses de estudiantes y docentes.
- Organizativos: Afectan las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje en las instituciones educativas (Prince, 2021).

Estas tres clases de cambios representan diferentes niveles de profundidad y alcance en el proceso de transformación de una organización, desde ajustes graduales hasta una renovación completa de su funcionamiento y su identidad.

Existe un proceso de cambio en el país y en la educación que comienza en cada escuela y se basa en aprovechar las fortalezas existentes y las experiencias exitosas. Esto significa reflexionar y considerar el rol de los docentes, llevando a cabo ajustes estratégicos que impulsen hacia nuevas metas más ambiciosas. Es relevante resaltar la importancia del cambio educativo a nivel institucional y la necesidad de construir un camino de transformación desde cada centro (Furman, 2021).

En el recorrido realizado hasta el momento se ha visto cómo las instituciones educativas pueden evolucionar para satisfacer las necesidades del siglo XXI. A continuación, en el siguiente apartado, sobre aprendizaje organizacional, se puede destacar la importancia de promover una cultura de aprendizaje continuo, la adopción de prácticas innovadoras, la gestión efectiva del cambio y el aprovechamiento del aprendizaje colectivo en las organizaciones educativas.

1.8 Aprendizaje organizacional

Se entiende por aprendizaje organizacional un proceso mediante el cual las organizaciones, independientemente de su tamaño o naturaleza, ya sean públicas o privadas, obtienen y generan conocimiento por medio de sus trabajadores. El mismo, tiene como finalidad convertirse en conocimiento arraigado en la organización, habilitándola así para ajustarse a las cambiantes circunstancias de su contexto o transformarlo (Del río & Santiesteban, 2011).

El aprendizaje organizacional es un proceso dinámico en el cual ocurre la renovación de la estrategia por medio de tres niveles interconectados dentro de la organización: nivel individual, nivel grupal y nivel organizacional (véase figura 13). Del individual emerge el conocimiento adquirido a través del aprendizaje personal, contribuyendo al capital humano de la organización. El nivel grupal, es un proceso que se nutre de las interacciones sociales resultantes de un entendimiento compartido. Por último, el nivel organizacional se manifiesta después de que el conocimiento individual y el entendimiento compartido se integran en los sistemas, estructuras, procedimientos, rutinas y experiencias desarrolladas por la organización (Vega et al., 2019).

Figura 13
Aprendizaje Organizacional



La expansión del conocimiento, tanto a nivel personal como organizacional, ocurre cuando se comparten con otros individuos todas las nociones, teorías y datos acumulados en contextos de reflexión conjunta. En un entorno educativo, se logra un conocimiento organizacional cuando se contribuye al enriquecimiento y la mejora tanto a nivel individual como colectivo (Gairín, 2011). Las organizaciones que aprenden poseen determinadas características que cultivan un entorno propicio para el aprendizaje, entre ellas, incluyen la facilitación de la adquisición de conocimientos por parte de todos sus miembros, la adaptabilidad constante y la capacidad de convertir las experiencias en ventajas competitivas. Estas organizaciones consideran el aprendizaje como un factor crítico para su éxito, integrándolo como un hábito arraigado en todas las actividades (Alonso Andreano, 2023).

Rodríguez-Gómez y Gairín (2015) plantean que el aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento son conceptos frecuentemente utilizados en el ámbito de las organizaciones. Desde su perspectiva, el aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento operan a distintos niveles. El aprendizaje organizacional actúa a un nivel más estratégico y conceptual, proporcionando dirección y delineando el proceso a seguir, mientras que la gestión del conocimiento juega un papel más práctico en relación con el aprendizaje organizacional, facilitando el avance por el camino establecido al enfocarse en las prácticas de manejo específicas, vinculándose así con la labor de los líderes organizacionales en su rol de gestores o impulsores del conocimiento.

Tomando en cuenta los aportes de Alonso Andreano (2023) una organización se caracteriza por una interacción compleja de valores que definen los comportamientos más relevantes de las personas, equipos y líderes, símbolos y sistemas. Estos valores son los pilares fundamentales que guían las acciones y decisiones dentro de la organización, creando una cultura única y distintiva.

- Los comportamientos reflejan cómo los individuos interactúan entre sí y con el entorno, estableciendo normas de conducta y ética laboral.
- Los símbolos actúan como representaciones visuales de los valores compartidos, decisiones, eventos, transmitiendo la identidad y la misión de la organización.
- Los sistemas, por su parte, son las estructuras y procesos que organizan y dirigen las actividades, asegurando que los valores se reflejen en todas las áreas.

En conjunto, estos elementos forman el tejido cultural de la organización, moldeando su identidad y su forma de operar en el mundo. El modelo propuesto, presentado en una matriz, además, comprende seis dimensiones que proporcionan un marco integral para comprender y analizar la cultura organizacional, influyendo en su identidad, prácticas y su desempeño general. Ellas son: “Capacidad (de aprender, transformar, cambiar, transferir), Espacios (físicos, virtuales, temporales), Oportunidad (de aprender, transformar, cambiar, socializar, transferir), Gestión del error, Responsabilidad del aprendizaje (personas, equipos u organización), Liderazgo” (Alonso Andreano, 2023, p. 5). La promoción de una cultura de aprendizaje constante y la apertura a nuevas ideas son esenciales para aprovechar al máximo el potencial de la innovación en el contexto de la organización educativa (Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015).

Existen distintos estadios de desarrollo organizativos como son:

- El primer estadio, la organización se encuentra en sus primeras fases de desarrollo, puede carecer de estructuras claras y procesos establecidos “La organización como soporte de la intervención” (Gairín et al., 2009, p. 622).
- El segundo estadio, la organización comienza a establecer estructuras más formales y procesos más definidos demostrando una posición activa “La organización como agente organizativo” (Gairín et al., 2009, p. 622).
- El tercer estadio, la organización establece estructuras sólidas y procesos bien definidos con una comunicación efectiva. Las organizaciones más preparadas para afrontar el futuro no están seguras en su situación actual, sino en su habilidad para adaptarse y evolucionar. No se basan en su fortaleza actual, sino en su capacidad para transformarse en algo más adecuado cuando sea necesario “La organización como promotora de la innovación” (Gairín et al., 2009, p. 622).
- Por último, el cuarto estadio, la organización busca formas de mejorar y crecer, comprometida con el aprendizaje continuo y el desarrollo profesional. “La organización contribuye al desarrollo educativo general” (Gairín et al., 2009, p. 622). El objetivo es promover un proceso constante, repetido y colaborativo que integre la investigación, la formación, la producción y la difusión. Esto está orientado a establecer y dirigir operaciones estratégicas con una visión institucional. En este nivel, es común establecer conexiones externas, crear redes y compartir experiencias entre organizaciones.

A modo de cierre, se vislumbra una interconexión entre los distintos aportes teóricos presentados. Donde cabe destacar que sólo las organizaciones que logran aprender de sí mismas, de sus fortalezas, virtudes, debilidades, errores, de sus éxitos y sus fracasos, podrán adaptarse al cambiante mundo en estos tiempos y en el futuro, aprendiendo a través de los individuos que la conforman, volviéndose fundamental la formación y el desarrollo profesional docente en el andamiaje del Aprendizaje Organizacional, la innovación y los cambios educativos existentes (Del río & Santiesteban, 2011).

CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL Y PLANES DE INTERVENCIÓN. ROL DEL ASESOR Y PROCESOS DE ASESORÍA

En el siguiente capítulo, se exponen las ideas que rodean el diagnóstico organizacional y los planes de intervención en el contexto de una institución educativa (véase figura 14). El diagnóstico desempeña un papel fundamental en todo proyecto, proporcionando datos sobre su implementación y ejecución. Esto facilita la toma de decisiones apropiadas y la planificación futura para su consolidación (Castro & Castro, 2013). Los planes de intervención, por su parte, tienen la intencionalidad de generar una mejora. La mejora implica un cambio sistemático, planificado, dinámico y continuo. Demandando voluntad, conocimientos, motivación y compromiso, así como habilidades específicas. Es un proceso único y singular para cada centro que tiene su propia capacidad de mejora (Domingo, 2012). También se profundiza en el papel que desempeña el asesor y los procesos de asesoría como herramienta clave para el desarrollo y el éxito en diversos ámbitos profesionales y académicos.

Figura 14

El diagnóstico y los planes de mejora, caminos para alcanzar el cambio y la mejora



2.1 El diagnóstico organizacional

La siguiente definición proporciona varios elementos para su análisis, entendiendo al diagnóstico organizacional como un proceso especializado esencial para cualquier organización. Su propósito fundamental radica en evaluar la situación estratégica actual, identificando sus problemas y debilidades, así como reconociendo sus potencialidades y alcances, incluso considerando su capacidad de crecimiento. La finalidad principal es proporcionar a los interesados una visión integral con el objetivo de generar eficiencia mediante transformaciones y cambios significativos (Bravo et al., 2019).

Respecto de su propósito fundamental de evaluar la situación estratégica actual implica analizar su desempeño, recursos disponibles, entre otros aspectos relevantes, buscando identificar los problemas y debilidades que enfrenta la organización, así como reconocer las potencialidades y alcances lo que proporcionará información clave para la toma de decisiones (Bravo et al., 2019). El siguiente elemento destacado de la definición es que el diagnóstico debe considerar la capacidad de crecimiento de la organización, es decir, su potencial para expandirse, mejorar y adaptarse a los cambios en su entorno. Finalmente, el tercer elemento destacado es su finalidad de proporcionar a los interesados una visión integral que les permita generar eficiencia mediante transformaciones y cambios significativos en la organización, lo que implica mejorar su desempeño y alcanzar sus objetivos de manera más efectiva.

Un examen exhaustivo de la situación de cualquier organización, con el fin de proporcionar un diagnóstico preciso y oportuno, involucra un proceso complejo que considera tanto factores externos como internos que influyen en las decisiones. Surge así la necesidad de llevar a cabo una revisión

integral que evalúe tanto el entorno (factores externos) como las fortalezas y debilidades (factores internos). A partir de esto, el diagnóstico organizacional implica analizar cómo los aspectos externos afectan a la organización y compararlos con los aspectos internos. La evaluación de estas situaciones permite desarrollar estrategias para aprovechar al máximo las oportunidades y minimizar las amenazas, utilizando de manera eficaz los recursos disponibles en la organización (Bravo et al., 2019).

El diagnóstico organizacional, concebido como un proceso de mejora, punto que se detalla a continuación, requiere integrarse en el desarrollo del currículo o de la enseñanza. Esto implica fortalecer las habilidades del cuerpo docente y, en consecuencia, contribuir al desarrollo profesional docente situado en el crecimiento de la escuela como entidad organizativa (Bolívar, 2016). En este orden de ideas, los planes de mejora y el diagnóstico organizacional se ven como una herramienta valiosa para informar y orientar las estrategias de mejora. La integración efectiva de la evaluación en el proceso de planificación y mejora es esencial para crear un ciclo continuo de reflexión, ajuste y progreso dentro de cualquier institución educativa.

2.2 Los planes de intervención

La intervención en individuos e instituciones se plantea con la intención de lograr mejoras; en otras palabras, se organiza y dirige la intervención con el objetivo de generar cambios en la realidad. Estos cambios son considerados beneficiosos y esenciales, como el aumento en la formación de las personas, la optimización de procesos que resultan más efectivos y satisfactorios, el funcionamiento institucional de alta calidad y una mayor comprensión en el sistema formativo, entre otros (Gairín, 2010). En virtud de lo expuesto anteriormente, es necesario comprender que la realidad en las instituciones educativas es dinámica siendo esencial intervenir si se quiere asegurar la calidad de la educación que se brinda. Las Instituciones se ven impactadas por los cambios culturales, económicos y sociales que ocurren de manera constante y no predecible, en esa adaptación es que se profundiza en los planes de intervención para alcanzar la mejora educativa.

Los hallazgos científicos derivados de las investigaciones suelen influir en el entorno educativo de alguna manera. Existe una conexión intrínseca entre la investigación y la intervención, ya que la investigación produce conocimientos que pueden utilizarse para mejorar las prácticas educativas. De hecho, al abordar un problema específico en un entorno educativo, se necesita tener habilidades en métodos de investigación para intervenir de manera efectiva y resolverlo (Burgo et al., 2019). Lo planteado destaca la estrecha relación entre la investigación y la intervención en el ámbito educativo, subrayando cómo los hallazgos científicos pueden tener un impacto significativo en la práctica educativa. Esto resalta la importancia de la investigación como un motor para la mejora continua en la educación, ya que proporciona conocimientos que pueden informar y transformar las prácticas pedagógicas y las políticas educativas. Además, destaca la importancia de la investigación educativa como un medio para impulsar el cambio y la innovación en la educación.

La mejora de la enseñanza implica fortalecer las habilidades del personal docente, lo que, a su vez, contribuye al desarrollo profesional del mismo y al crecimiento general de la escuela. (Bolívar, 2016). Se entiende por plan de mejora “crear acciones de manera ordenada y planeada, definiendo periodos de tiempo en los que se logre la mejora, con el propósito de cumplir con los objetivos institucionales, la

misión y visión” (Mora, 2016, p. 42). La idea central es que estas acciones deben estar alineadas con los objetivos institucionales, así como con la misión y visión de la organización. Se destaca la necesidad de una planificación estratégica que guíe y estructure las iniciativas de mejora, asegurando que estén coordinadas y orientadas hacia el logro de metas predefinidas. En este sentido, los planes de mejora deben considerar cuidadosamente los recursos disponibles, las actividades a realizar, los procesos involucrados y la participación de las personas para identificar tanto los aspectos positivos como las áreas que requieren mejoras para proponer nuevas acciones (Cantón, 2010).

En cuanto al procedimiento, los planes de mejora comparten una serie de elementos esenciales que afectan su desarrollo y que deben ser considerados en su concepción, ellos son:

- Realización de un diagnóstico previo y análisis de las causas subyacentes de los problemas, respaldados con documentos e información de apoyo.
- Establecimiento de objetivos claros.
- Definición de un marco temporal específico para llevar a cabo las acciones de mejora.
- Compromiso de los equipos de trabajo para percibir el cambio como un proceso creativo.
- Ejecución de las acciones de mejora.
- Evaluación y reajuste periódico del plan.
- Análisis de los resultados e impactos a lo largo de un período de tiempo definido (Vaca et al., 2018).

Los planes de intervención, implementados en las instituciones educativas que buscan una mejora, reflejan un enfoque sistemático y bien fundamentado, siendo la planificación y ejecución responsabilidad del equipo directivo o de un equipo específicamente creado para este propósito. Entre sus aspectos más destacados, además de abordar las deficiencias identificadas a través de una línea de mejora, se resalta la capacitación de los miembros del equipo de mejora y los docentes involucrados, la toma de decisiones unánime, la propuesta de métodos de trabajo, y la colaboración y trabajo conjunto en los centros educativos (Gairín & Ion, 2021).

Considerar la mejora de la educación como un punto clave para el asesoramiento pedagógico es fundamental. La comprensión de cómo vemos la mejora educativa y las decisiones, condiciones y contribuciones que consideramos relevantes y oportunas para su realización deberían servir como un marco de orientación y referencia para el propósito y las aportaciones del asesoramiento, punto en el que se profundiza a continuación (Domingo, 2012).

La conexión entre los planes de mejora y el rol de asesor, así como los procesos de asesoría, es esencial para impulsar mejoras significativas en la educación. En primer lugar, es importante identificar las necesidades específicas (diagnóstico organizacional), diseño de estrategias basándose en resultados, apoyo y desarrollo profesional, brindando orientación sobre las mejores prácticas, recursos educativos actualizados y técnicas pedagógicas efectivas. La sinergia entre estos elementos crea un ambiente propicio para el crecimiento y la evolución maximizando el impacto de los esfuerzos de mejora institucional (Domingo, 2012).

2.3 Asesoramiento institucional

El asesoramiento se presenta como una colaboración, cuyo enfoque principal es la mejora. Este proceso se inicia desde el propio centro, y el asesor desempeña el papel de mediador, actuando con el equipo en lugar de intervenir directamente en él. Su función consiste en fomentar la negociación y la elaboración de acuerdos entre los miembros del centro (Domingo, 2012). Históricamente, se ha concebido el asesoramiento educativo con un enfoque principal que recae en la interacción con el cuerpo docente, destinado a ayudar a resolver los desafíos que estos encuentran en su práctica profesional. Aquellos que brindan asesoramiento, ya sean externos o internos a la institución educativa, ofrecen apoyo a quienes lo necesitan, ya sea a nivel individual, grupal u organizativo. Los roles específicos del asesoramiento, como analizar necesidades, proporcionar orientación, suministrar recursos, ofrecer capacitación, coordinar o gestionar, varían según la situación, al igual que la naturaleza más o menos directiva de la relación de ayuda establecida (Nieto & Portela, 2006).

Si bien existen variados autores que profundizan en los modelos de asesoramiento (Domingo, 2012, Nieto & Portela, 2006, Grau, 2007). Según García Nieto (2001), se pueden clasificar en tres categorías principales que son: intervención, facilitación y colaboración.

- **Modelo de intervención:** Este enfoque coloca al asesor en el centro de la acción, siendo este quien interpreta y define la realidad organizativa a través de su propia perspectiva y conjunto de criterios.
- **Modelo de facilitación:** En contraste, este modelo se despliega al considerar el punto de vista de la parte asesorada. Aquí, la organización orienta la toma de decisiones y qué acciones seguir.
- **Modelo de colaboración:** Favorece la mutua dependencia entre el asesor y el asesorado, implicando que la toma de decisiones se realiza de manera acordada para resolver los problemas identificados.

La existencia de modelos de asesoramiento brinda claridad y orientación que guían las acciones de los asesores, dirigiendo el proceso de asesoramiento. Al tener modelos diversos, se facilita la adaptación de dicho asesoramiento a las necesidades particulares de cada situación, sirviendo como herramientas de formación para los asesores, proporcionando una base teórica y práctica sobre la cual desarrollar habilidades y competencias.

En el caso de esta investigación, fue utilizado el modelo de colaboración en el que se trabajó para alcanzar metas específicas en el asesoramiento. El asesor actuó como facilitador del proceso, proporcionando orientación, apoyo y recursos, participando activamente en la toma de decisiones en el centro educativo seleccionado. Se enfatizó la importancia de establecer una relación de confianza y respeto mutuo entre el asesor y los actores institucionales. El asesor brindó retroalimentación constructiva y guió a lo largo del proceso, mientras que los actores institucionales aportaron su experiencia, perspectivas y conocimientos definiendo las decisiones y acciones.

2.4 Los procesos de asesoría

Existen diversas fases que integran el asesoramiento donde se identifica la aportación de Grau (2007) quien presenta cuatro fases:

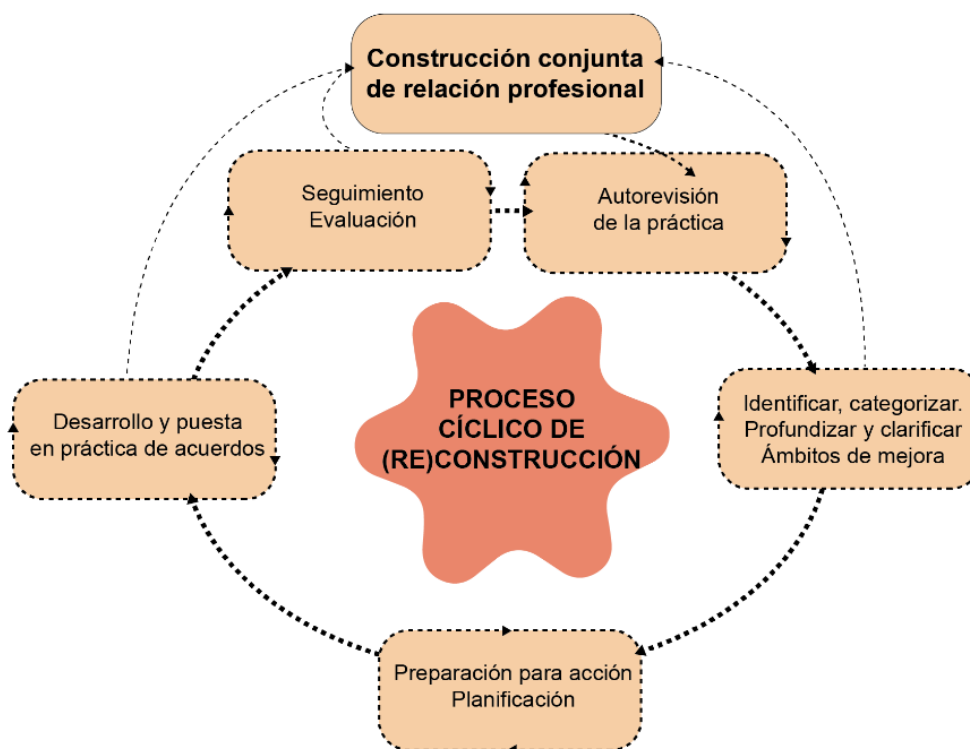
- **Fase 1:** Se lleva a cabo la identificación y análisis de la necesidad o solicitud que origina la intervención, considerando su contexto.

- Fase 2: Se procede a la planificación o diseño del programa, logrando un consenso entre todos los participantes. En esta fase se definen los objetivos, así como los contenidos, recursos y procedimientos a seguir.
- Fase 3: Implica la ejecución o implementación del programa según lo acordado.
- Fase 4: Comprende la evaluación, de la cual se derivan las decisiones relacionadas con su conclusión, continuidad, ajustes, entre otros aspectos.

Domingo (2005), por su parte, plantea las fases del proceso de asesoramiento a centros educativos como se deja ver a continuación (véase figura 15) entendiéndolos como un ciclo recurrente de procesos, fases o momentos adaptables a cada realidad educativa. Se sintetiza lo que el autor denomina la propuesta de proceso cíclico de (re) construcción escolar.

Figura 15

Proceso cíclico de asesoramiento y mejora



Nota. De "Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso", por J. Domingo, 2005, *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 13(17), (p. 10) (<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/122/248>).

A lo largo de las vueltas del proceso, se continúa haciendo énfasis en la construcción colectiva de la realidad, asegurándose de facilitar los momentos y oportunidades propicios para la creación conjunta de significados y objetivos. De igual manera, se busca que los participantes se apropien del trabajo y de los proyectos que orientan la acción en el centro. Enfrentar el proceso de asesoramiento implica, inevitablemente, la elección de un modelo de trabajo específico con sus distintas etapas y énfasis, así como con sus limitaciones. Sin embargo, es importante no concebir este modelo como una estructura rígida a seguir de manera lineal. Lo que se presenta es más bien un marco táctico que sirve para identificar en qué etapas del proceso nos encontramos, qué roles es apropiado asumir en cada momento y qué pasos pueden anticiparse (Domingo, 2005).

El proceso de intervención del asesor en la comunidad se asemeja a un ciclo continuo en el que, aunque el asesor ingrese y salga, la dinámica de reconstrucción persiste. La comunidad tiene una existencia previa y continuará su evolución, con todas sus complejidades intrínsecas. La intervención del asesor no pretende ser una solución definitiva, sino un catalizador que impulsa un proceso de mejora constante. Idealmente, este proceso de reconstrucción se perpetúa, adaptándose a las necesidades y desafíos emergentes, asegurando así la sostenibilidad y resiliencia de la comunidad a lo largo del tiempo (Domingo, 2005).

Según Gairín (2008), los especialistas en el cambio sostienen que éste solo ocurrirá si se cumplen cuatro condiciones esenciales: el deseo de cambiar (una actitud positiva hacia el cambio), el conocimiento sobre lo que se desea implementar, la capacidad de llevar a cabo el cambio o un entorno adecuado que lo permita y los incentivos relacionados con los beneficios que el cambio traerá. Es decir, el cambio exitoso no ocurre simplemente por deseo, sino que requiere una combinación de factores que incluyen tanto la voluntad como la capacidad de cambiar, así como el conocimiento necesario sobre qué y cómo cambiar. Además, los incentivos adecuados pueden actuar como un motor para motivar y sostener el cambio a lo largo del tiempo. Es importante abordar todos estos aspectos de manera integral al planificar e implementar cualquier proceso de cambio, ya sea en el ámbito educativo, organizacional o personal.

2.5 El rol del asesor

Como ha quedado demostrado en apartados anteriores, existen diversas perspectivas para conceptualizar el asesoramiento y llevarlo a la práctica. Aquí, se puntualiza en las características, funciones y tareas del asesor. El asesor es entendido como “el profesional que capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio” (Gairín, 2008, p. 120) Es decir, el asesor se percibe como un profesional que tiene la capacidad de identificar, impulsar y liderar acciones con el potencial de generar y guiar cambios en determinado contexto. Es considerado como alguien capaz de capitalizar, de aprovechar eficazmente, las oportunidades y recursos disponibles para fomentar y dirigir procesos de transformación. Es un agente clave para promover cambios significativos.

Durante el proceso de una investigación el asesor se define después de haber establecido claramente el cómo y el para qué del estudio. Esta secuencia tiene su fundamento en la lógica de que primero es necesario determinar la estrategia y los objetivos de la investigación (el para qué), así como el método o enfoque que se utilizará para llevar a cabo el estudio (el cómo). Una vez que estos aspectos están definidos, se vuelve relevante identificar quién será el asesor, la persona con la experiencia y el conocimiento necesarios para guiar y supervisar adecuadamente el proceso de investigación, asegurando así su calidad y rigor metodológico. Esta secuencia lógica asegura que el asesoramiento se ajuste de manera efectiva a los objetivos y metodología del estudio, maximizando así su contribución al logro de los resultados deseados (Castro & Castro, 2013; Vaca et al., 2018).

El rol asesor, abarca tanto asesores internos, vinculados a la comunidad educativa, como asesores externos a los centros educativos, se puede configurar la figura de un asesor capaz de colaborar tanto dentro como fuera del centro, su labor consistiría en fomentar y facilitar cambios orientados hacia la mejora. Es entonces que Montero y Sanz (2008) diferencian tres tipos de asesor:

- Asesor externo: Se lleva a cabo por un profesional que no forma parte de la institución y que no está vinculado jerárquicamente con ella. Este experto es contactado para abordar situaciones específicas y tiene como objetivo facilitar momentos de reflexión colectiva, revisar aspectos teóricos y construir soluciones conjuntas para los problemas planteados.
- Asesor interno: En este caso, el asesor es un miembro de la institución y tiene una relación de dependencia administrativa y orgánica con la misma.
- Asesor interno-externo: El asesor proviene externamente a la institución, pero colabora periódicamente con ella. Aunque no tiene una relación administrativa, sí existe una conexión orgánica o funcional con la institución (Montero & Sanz, 2008).

La asesoría externa busca examinar detalladamente la situación de la institución con el propósito de ofrecer herramientas que guíen hacia una reflexión crítica por parte de los involucrados (Velasco & Prieto, 2017).

A modo de cierre del apartado, el rol del asesor se revela como un guía esencial en el camino del cambio educativo, proporcionando dirección y claridad en medio de los desafíos y las transformaciones. Su capacidad para ofrecer perspectivas externas, cuestionar y brindar orientaciones estratégicas le confiere un papel fundamental en el impulso de mejoras significativas en el ámbito educativo.

SECCIÓN II MARCO CONTEXTUAL

Esta sección tiene como objetivo proporcionar una comprensión detallada del escenario de estudio (véase figura 16). Se abordan aspectos importantes del sistema educativo uruguayo, explorando su marco normativo y contextual, centrandó la atención en el proceso de transformación educativa vigente. Se describen las particularidades de la escuela pública uruguaya, proporcionando un contexto más amplio para la comprensión del entorno educativo. Se detallan las características específicas del centro en estudio y del equipo de trabajo que lo integra, así como factores que pueden influir en el contexto organizacional.

La transición a la última parte de esta sección aborda el reconocimiento y análisis de la demanda identificada por la organización. Se ofrece una visión de los desafíos que enfrenta la organización en estudio, integrando elementos que puedan contextualizar y enriquecer la comprensión de dicha demanda.

Figura 16

Estructura del Marco contextual



CAPÍTULO 3. EL CENTRO ESCOLAR Y SU CONTEXTO

A continuación, se dan a conocer características del centro escolar seleccionado para este estudio y su contexto, así como la descripción de la demanda, dividiéndose en seis apartados. En el primer apartado se describe el sistema educativo uruguayo, su marco normativo y contextual. En el segundo apartado se caracteriza a la escuela pública uruguaya para llegar así al tercer apartado que expone sobre la propuesta de Transformación Curricular Integral (TCI), profundizando en las progresiones de aprendizajes, perfiles de egreso y tramo, procesos cognitivos y criterios de logros y metodologías activas. En un cuarto apartado se caracteriza a la escuela pública uruguaya y a las escuelas de Tiempo Completo en particular. Luego, se centra la atención en la institución educativa dando a conocer sus principales características contextuales y por último, la descripción de la demanda organizacional.

3.1 El sistema educativo uruguayo, su marco normativo y contextual

Para comprender el funcionamiento y desarrollo del sistema educativo uruguayo, es esencial explorar tanto su marco normativo como el contexto que ha dado forma a sus políticas educativas a lo largo del tiempo. Este análisis permite adentrar la atención en la estructura y los principios que han guiado la educación en Uruguay, así como entender las influencias históricas y sociales que han moldeado su evolución.

Al profundizar en el sistema educativo uruguayo surge la figura de José Pedro Varela (1845- 1879), quien se destacó en la historia del país, desempeñando un papel importante en la configuración del sistema educativo. En el último cuarto del siglo XIX, lideró una reforma que sentó las bases del proyecto educativo moderno uruguayo. Su visión, plasmada en la Reforma Vareliana, buscaba transformar la educación en un derecho igualitario y accesible para todos. Dicha propuesta reafirmaba la enseñanza primaria laica, gratuita y obligatoria. El objetivo de la reforma fue convertir la instrucción primaria en un sistema educativo público, eficiente y accesible para todas las clases sociales (Gómez et al., 2014).

Esta visión reformista planteada por Varela refleja puntos de continuidad con la transformación educativa vigente, ambas iniciativas comparten un compromiso profundo con la igualdad y la equidad educativa, buscando garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los sectores de la sociedad. Ponen énfasis significativo en el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos. La Transformación Curricular Integral actualiza, honra y continúa el legado de José Pedro Varela, evidenciando su relevancia perdurable en la búsqueda de una educación más justa, crítica y adaptada a los tiempos modernos.

Hoy en día, el sistema educativo uruguayo es regido por la Ley General de Educación N° 18.437 (Uruguay, 2009) que garantiza el derecho a la educación y fue antecedida por un extenso proceso de consulta y discusión (Bordoli & Conde, 2023). Su objetivo es asegurar y fomentar una educación de excelencia a lo largo de la vida para todos los ciudadanos, facilitando el acceso a la educación continua. Este propósito refleja el reconocimiento de la importancia del aprendizaje constante en un mundo en permanente evolución. La educación no debe ser vista como un proceso estático y limitado, sino como una herramienta dinámica que puede enriquecer la vida de las personas en todas sus etapas. Facilitar el acceso a oportunidades educativas empodera a los individuos para enfrentar distintos desafíos. Una educación pensada a lo largo de toda la vida invita a reconocer a la educación como un derecho

fundamental y a entender su potencial transformador tanto para individuos como para comunidades en su conjunto. Es así como el artículo 1º establece:

Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. (Uruguay, 2009)

Otro de los artículos en el que se profundiza es el 8º que refiere a la diversidad e inclusión educativa haciendo alusión a que el Estado se comprometerá a proteger los derechos de grupos minoritarios o en circunstancias especialmente vulnerables, con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades en el ejercicio completo del derecho a la educación, logrando una inclusión social efectiva. Para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación, las iniciativas educativas respetarán las diversas habilidades y características individuales de los estudiantes, buscando así alcanzar el desarrollo completo de sus habilidades y potencialidades.

En el año 2020, con la Ley Nº 19.889, conocida como Ley de Urgente Consideración, se modificaron muchos artículos de la Ley General de Educación (Uruguay, 2009), entre los cuales se encuentra el artículo 7º que establece que la educación es obligatoria desde los cuatro años hasta la educación media. Por otra parte, el Sistema Nacional de Educación uruguayo, entendido como la integración y articulación de un conjunto de propuestas educativas para todos los habitantes durante el transcurso de su vida fue reformulado a Organización General de la Educación Pública, tal como lo establece la Ley Nº 19.889 (Uruguay, 2020).

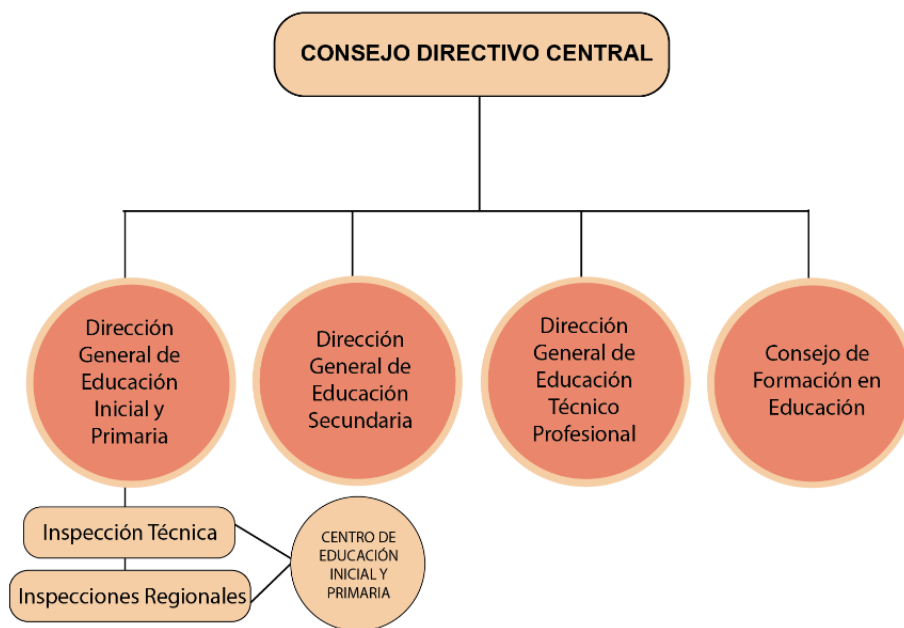
Dentro de la Organización General de la Educación Pública, existen diversos centros educativos que se diferencian entre sí por sus características organizativas, la formalidad de su propuesta y la normativa que los regula. Se pueden clasificar en centros de educación formal o de educación no formal. Atendiendo a los datos expresados en la Ley General de Educación (Uruguay, 2009) la educación formal se estructura en distintos niveles que abarcan las etapas del proceso educativo, garantizando su coherencia y simplificando la progresión educativa. A continuación, se presenta la estructura de la educación formal que comprende distintos niveles (véase figura 17).

Figura 17
Estructura Educación Formal



La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es un ente autónomo con personería jurídica creado en el año 1985. Es la entidad gubernamental encargada de planificar, gestionar y administrar el Sistema Educativo Público en sus diferentes niveles, abarcando la educación inicial, primaria, secundaria, técnico-tecnológica (en niveles medio y terciario) y la formación en educación en todo el territorio de Uruguay. Está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), compuesto por cinco miembros junto con los directores generales de los subsistemas educativos y la presidencia del Consejo de Formación en Educación. Este órgano jerárquico supervisa la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria, la Dirección General de Educación Técnico Profesional (anteriormente conocida como Universidad del Trabajo o UTU) y el Consejo de Formación en Educación (véase figura 18) (ANEP, s.f.).

Figura 18
Organigrama de la ANEP



Dentro de los órganos que la integran se profundiza en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), la cual está conformada por la Inspección Técnica y las Inspecciones Regionales, encontrándose organizada en seis regiones que contemplan a todas las secciones administrativas del país. La Inspección Técnica tiene la tarea de elaborar directrices y documentos que guían a la Educación Inicial y Primaria a nivel nacional, en consonancia con las Políticas Educativas Nacionales. Su enfoque implica la creación de un marco integral para el asesoramiento pedagógico, adoptando una perspectiva dialéctica que facilite un seguimiento sistemático de las acciones implementadas. (DGEIP, s.f.).

El Plan de Desarrollo Educativo 2020- 2024 (ANEP, 2023d) explicita que la ANEP se posiciona como el principal proveedor de servicios educativos en Uruguay, atendiendo a una población estudiantil total de 699,678 estudiantes, de los cuales, 91.592 se ubican en Educación Inicial (13,1%) y 248.684 (35,5%) en Educación Primaria. Los demás estudiantes se encuentran distribuidos en Educación Media Básica (22%), Media Superior (23,1%), Formación Profesional (0,4%), Educación Terciaria CETP (1,6%) y Formación en educación (4,3%) (ANEP, 2023d). Al desglosar los números por niveles

educativos, se evidencia la distribución diversa de estudiantes a lo largo de las etapas formativas. Esto resalta la necesidad de abordar de manera integral las distintas etapas del desarrollo educativo, cada una con sus propias particularidades y desafíos. Tras analizar el sistema educativo uruguayo, resulta necesario profundizar, a continuación, sobre la Transformación Educativa que implica un cambio profundo atendiendo a las demandas y desafíos del siglo XXI.

3.2 Transformación educativa: Transformación Curricular Integral (TCI)

Dentro de los conceptos clave abordados en el marco teórico del presente trabajo se profundizó en la idea de transformación, innovación y cambio educativo. En este apartado se retomarán alguna de las ideas buscando contextualizar la transformación, en general, para luego, centrar la atención en ideas específicas vinculadas a la Transformación Curricular Integral (TCI) en el caso de Uruguay, ofreciendo una visión más completa sobre este tema y sus implicaciones en la actualidad. Un sistema existe debido a la interacción de fuerzas opuestas que establecen un equilibrio en sus estructuras y en las formas de existencia de esas estructuras. Estas fuerzas no son meramente abstractas; están en constante contradicción. La transformación ocurre cuando se rompe ese equilibrio o armonía. El motor de esta transformación es precisamente la contradicción entre las fuerzas opuestas (Aguerrondo, 1998). Para que una transformación educativa sea estructural debe presentar fuertes cambios en el conocimiento, aprendizaje y contenidos (Aguerrondo, 1998).

Cuando se reflexiona sobre la transformación de la educación, a menudo existe un problema: “queremos una rueda que ruede, pero no vemos que tenemos una rueda cuadrada” (Furman, 2021, p. 46). Se busca una educación que prepare a los niños y jóvenes para construir sus proyectos de vida en este mundo, pero en lugar de eso, se tiene una rueda que no logra avanzar de manera óptima. Algunas escuelas y sistemas educativos pueden realizar cambios estructurales, como renovar programas, derribar paredes o crear nuevos grupos de estudiantes y docentes. Sin embargo, incluso en aquellas que no pueden hacerlo en este momento, siempre habrá un espacio para seguir potenciando lo que ya se está haciendo (Furman, 2021).

Se aspira a avanzar hacia un enfoque que promueva la autonomía curricular, asegurando así la creación de entornos educativos que fomenten el desarrollo integral de los estudiantes. La ANEP tiene como objetivo otorgar mayor autonomía a las escuelas para tomar decisiones en sus funciones, es fundamental generar en los docentes mayor autonomía creando espacios institucionales para fomentarlos (ANEP, 2023c). La autonomía es un proceso de aprendizaje y práctica que está condicionado por el contexto y el punto de partida. En el ámbito curricular, la autonomía requiere recursos, formación e innovación centrada en la institución educativa, atendiendo y generando mayores oportunidades para los estudiantes. Los docentes reflexivos, al compartir conocimientos, pueden rediseñar el centro educativo como una comunidad de aprendizaje (Bolívar, 2010).

Desde la perspectiva de promover la autonomía curricular, se reconoce como fundamental para lograr los cambios propuestos, la creación de entornos colaborativos de interacción y coordinación. En estos espacios, los profesionales podrán identificar, consensuar y diseñar metas específicas para el progreso de los estudiantes. El cuerpo docente, tendrá la capacidad de tomar decisiones curriculares de manera

interdisciplinaria, enfocándose en aspectos claves como el interés de los estudiantes, la adaptación de contenidos y competencias, así como la flexibilidad del Plan (ANEP, 2023c).

La interrelación entre la autonomía curricular y el desarrollo profesional docente es fundamental para promover una educación de calidad. La autonomía curricular brinda a los educadores la oportunidad de influir en el diseño y la implementación del currículo, lo que requiere que posean habilidades y competencias actualizadas. A su vez, el desarrollo profesional docente capacita a los maestros para adaptarse a esta autonomía y liderar procesos de cambio educativo. Esta sinergia fomenta un sentido de empoderamiento y motivación entre los docentes, promoviendo la colaboración entre pares y fortaleciendo su capacidad, así podrán satisfacer las necesidades de sus estudiantes y mejorar las prácticas (Bolívar, 2019).

El Plan de Desarrollo Educativo 2020- 2024 (ANEP, 2023d) enfatiza el fortalecimiento de la profesión docente, destacando su papel clave en la promoción de aprendizajes de alta calidad. Esto implica trabajar en la formación inicial de los docentes, proporcionarles apoyo y formación continua a lo largo de su carrera, ya que son ellos quienes implementan las transformaciones curriculares en las aulas y contribuyen directamente al éxito educativo de los estudiantes. Es esencial reconocer la importancia de brindar a los educadores la posibilidad de mejorar y expandir sus habilidades profesionales, tanto en el contexto laboral como en su desarrollo personal (ANEP, 2021).

De acuerdo con Braslavsky (2006), la relevancia del plan de estudios radica en la formación de individuos capaces de actuar en el mundo y sentirse cómodos al hacerlo: comprendiéndolo, interpretándolo y transformándolo en una relación productiva y creativa consigo mismos y con su entorno. Esto implica adquirir un conocimiento adecuado del mundo, tanto en su situación actual como en un futuro. Asimismo, conlleva una reflexión sobre cómo las personas experimentan este mundo y sobre la capacidad que creen tener para influir y encontrar su lugar en él. La educación en Uruguay no está logrando este cometido y es en este contexto que surge el proceso integral de transformación curricular, que busca comprender a la educación como vehículo para el sostenimiento de las nuevas generaciones y la mejora de los aprendizajes (ANEP, 2022a). Pensada como una herramienta esencial para empoderar a los estudiantes, proporcionándoles las habilidades necesarias para interpretar críticamente su entorno, ser agentes creativos de cambio y encontrar un sentido significativo en su participación en el mundo actual.

La transformación curricular integral aspira a que aquellos que completen la educación obligatoria en el país logren (ANEP, 2022a):

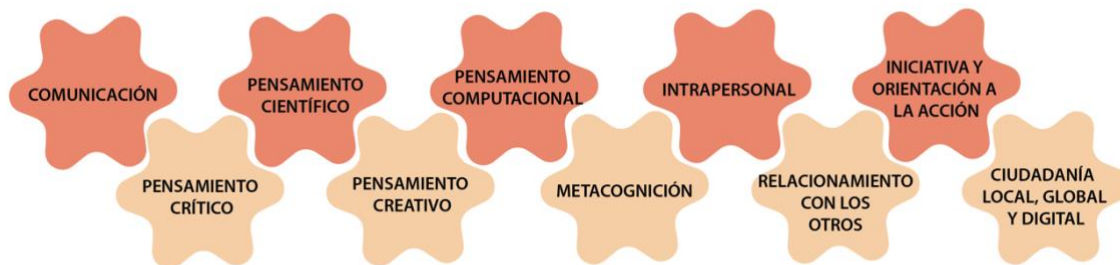
- Expresar y comunicarse de manera informada, independiente, respetuosa y empática en diversos entornos. Esto implica escuchar activamente y buscar comprensión mutua en situaciones laborales, académicas, familiares, sociales, públicas o privadas.
- Adquirir conocimientos, pensar críticamente y actuar con responsabilidad, cuidándose a sí mismos y a otros.
- Mostrar iniciativa y llevar a cabo proyectos de manera colaborativa y participativa, contribuyendo al bien común mediante el desarrollo de competencias en entornos interdisciplinarios.

- Desarrollar el bienestar personal y colectivo, integrándose autónomamente en diversos ámbitos de acción, contribuyendo tanto a su propio crecimiento como al desarrollo colectivo.

Una inquietud relevante para los responsables de la toma de decisiones en educación al abordar las expectativas de la sociedad es determinar cómo transformar la educación para producir un individuo educado y un sujeto competente. Disponer de competencias implica la capacidad de abordar con éxito desafíos complejos en un entorno específico, utilizando de manera efectiva conocimientos (tanto cognitivos como metacognitivos, socioemocionales y prácticos), habilidades, actitudes y valores. La competencia se manifiesta cuando se logra una comprensión profunda, se internalizan los procedimientos y se lleva a cabo una acción efectiva para comprender el contexto (Labate, 2021).

El Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022c) define diez competencias que proponen los aprendizajes que se espera que desarrollen los estudiantes (véase figura 19).

Figura 19
Competencias según el Marco Curricular Nacional

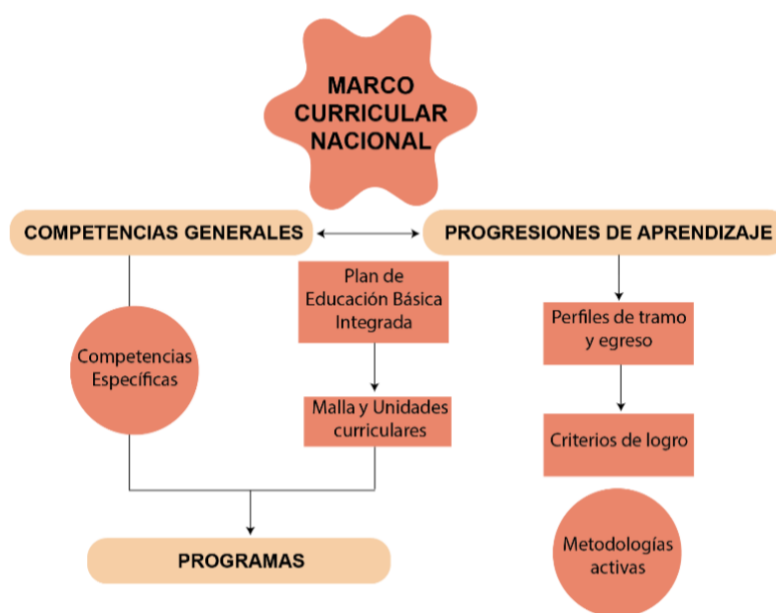


Implementar la noción de competencias en las instituciones educativas no es una tarea fácil, ya que implica revisar la manera en que se divide el conocimiento, un enfoque diseñado en la era previa a internet. Este modelo anterior situaba al docente como el proveedor exclusivo del conocimiento, y también implicaba representaciones (a menudo implícitas) sobre la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza. Este proceso afecta la identidad profesional y la zona de confort de los participantes, arraigados en sus propias experiencias escolares. En este contexto, la transformación curricular se convierte en una oportunidad para iniciar conversaciones significativas con todos los involucrados, presentando una visión simple y atractiva que supere las resistencias y tensiones inherentes (Labate, 2021).

Durante el proceso de transformación fueron creados distintos documentos. En primer lugar, y de mayor jerarquía, se encuentra el Marco Curricular Nacional (MCN) que contiene los principios que rigen al sistema educativo, los aprendizajes que se espera que alcancen los estudiantes en clave de competencias generales y el perfil de egreso una vez finalizada la educación obligatoria. Al MCN le sigue las progresiones de aprendizaje y los perfiles de tramo, dichos conceptos sirvieron de insumos para poder elaborar el Plan de Educación Básica Integrada (EBI) y el Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) que sustituyen los planes anteriores. Entran en juego elementos e ideas claves (véase figura 20) que componen la nueva propuesta y de los cuales se profundizará a continuación.

Figura 20

Elementos e ideas claves de la Transformación Curricular Integral



Es fundamental conocer y comprender los documentos mencionados debido a su papel central en el establecimiento de un marco coherente y orientador para la educación de Uruguay. Estos documentos delinean los principios rectores del sistema educativo, los aprendizajes esperados y el perfil de egreso de los estudiantes, y definen un enfoque basado en competencias que prepara a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. A continuación, se profundizará en las progresiones de aprendizajes, perfiles de egreso y tramo, plan de educación básica integrada, procesos cognitivos y criterios de logros, finalizando con las metodologías activas. Profundizar en estos aspectos es sumamente importante, en el caso en estudio, para lograr transformar la enseñanza en aulas numerosas y potenciar las competencias docentes (ANEP, 2022c). Las progresiones de aprendizaje permitirán identificar el punto de partida de cada estudiante en su proceso educativo, facilitando la adaptación de la enseñanza a sus necesidades específicas, lo que resulta muy relevante en clases numerosas donde la diversidad de habilidades y conocimientos es amplia. Conocer los perfiles de egreso y tramo ayuda a orientar la enseñanza hacia objetivos claros y alcanzables, asegurando que todos los estudiantes trabajen hacia las mismas metas (ANEP, 2022e).

El plan de educación básica integrada busca una educación integral que interconecte conocimientos de diferentes áreas, promoviendo una comprensión más profunda y aplicada de los conceptos, lo cual será muy útil en aulas numerosas para mantener el interés y la participación de todos los estudiantes. Por otra parte, entender los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje permitirá diseñar actividades que estimulen el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, habilidades claves en la sociedad actual y futura. Los criterios de logro ofrecerán un marco para evaluar el progreso de los estudiantes de manera objetiva y significativa, permitiendo ajustes oportunos en las estrategias de enseñanza. Por último, las metodologías activas involucrarán directamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, fomentando la participación y el compromiso activo.

3.2.1 Progresiones de aprendizajes

Las progresiones de aprendizaje se definen como indicadores que describen la evolución continua de cada competencia, lo que permite identificar los procesos mentales de cada estudiante (Pogré, 2018). Estas progresiones reflejan el crecimiento progresivo de las habilidades y ofrecen información para diseñar estrategias de enseñanza, incluyendo la evaluación, que favorezcan los procesos de aprendizaje.

Continuando con las ideas de Pogré (2018) contar con estas progresiones contribuye a guiar la selección de conocimientos y experiencias que la educación obligatoria ofrecerá, en función de metas relacionadas con los aprendizajes, lo que implica revisar los planes y programas, desarrollar e implementar estrategias de gestión pedagógica adaptadas a cada etapa de la educación obligatoria, orientar la enseñanza y fomentar la colaboración entre los docentes, demostrar la conexión inseparable entre la evaluación y la enseñanza, establecer un marco común para la evaluación en el aula y a gran escala o externa. También las progresiones de aprendizaje permiten establecer criterios para la acreditación de diferentes niveles y promover un compromiso público del sistema educativo con el logro de las expectativas de aprendizaje al final de cada etapa. Cabe mencionar que, en la estructura curricular, las progresiones de aprendizaje asociadas a cada competencia se conectan entre sí a través de mapas de progreso que permiten contemplar una descripción del aprendizaje. Estas progresiones describen la evolución de una competencia en niveles de complejidad ascendente, como pasos en un camino hacia los logros delineados en el perfil de egreso. En lugar de indicar qué enseñar, ofrecen un detallado mapa que muestra cómo los estudiantes desarrollan habilidades y competencias específicas a lo largo de los diferentes niveles de cada una de las diez competencias detalladas (ANEP, 2022e).

3.2.2 Perfiles de egresos y tramo

Tomando en cuenta lo expresado en el Marco Curricular Nacional (ANEP,2022c) y las competencias que en él se han adoptado es esencial detallar el nivel de desarrollo que capacitará al estudiante para desenvolverse de manera efectiva en diversos contextos, tanto de manera individual como en colaboración. El Perfil de Egreso se configura como la descripción del grado de desarrollo de las competencias que se espera que los estudiantes alcancen al concluir la educación obligatoria. Este perfil materializa la aspiración del sistema educativo, comprometiéndose a garantizar que todos los estudiantes puedan completar satisfactoriamente el ciclo educativo obligatorio. Esto implica que ciertos aprendizajes se consideren fundamentales, y el sistema educativo debe asegurar, conforme a las competencias definidas, que estos aprendizajes sean alcanzados. Este compromiso representa un pacto directo del sistema con la sociedad. A partir del perfil de egreso, visualizado como la meta final, se guiará el desarrollo de las Progresiones de Aprendizaje, otorgando coherencia a los procesos de aprendizaje. La enseñanza centrada en el estudiante debe fomentar el desarrollo gradual de las competencias (ANEP, 2022b). Los perfiles de tramo son mojones que reflejan ciertos indicadores de avance, describiendo el nivel de desarrollo esperado en las competencias establecidas por el Marco Curricular Nacional al concluir diferentes etapas y ciclos educativos en la Educación Básica Integrada. Estos perfiles se han creado a partir de la integración de los descriptores de las progresiones de aprendizaje, los cuales evidencian el progreso cognitivo a lo largo del desarrollo de las diez competencias generales. Su función principal es guiar el progreso del estudiante (ANEP, 2022b).

El perfil de egreso, los perfiles de tramo y las progresiones son elementos curriculares que orientan la labor docente, facilitando la planificación basada en metas y criterios de logros como punto de partida para estructurar las propuestas de enseñanza. Si bien ambos perfiles (de tramo y de egreso) son conceptos relacionados en el ámbito educativo, presentan diferencias en su enfoque temporal y propósito. Por un lado, el perfil de tramo se centra en hitos intermedios durante la trayectoria educativa, mientras que el perfil de egreso representa la culminación de la educación obligatoria.

3.2.3 Plan de Educación Básica Integrada

Los Programas de Educación Básica Integrada (EBI) son documentos esenciales para los docentes, ya que sirven como guía para planificar y diseñar sus estrategias de enseñanza. Estos programas detallan los temas y habilidades específicas que deben cubrir en cada unidad curricular, en línea con las diez competencias previamente mencionadas. La elaboración de estos programas se caracteriza por ser un proceso colaborativo, con la participación de docentes de todos los niveles educativos, trabajando de manera interdisciplinaria y centrada en el estudiante y su progreso académico (ANEP, 2021). Los programas están organizados en áreas de conocimiento que abarcan todo el trayecto educativo básico, siguiendo un enfoque competencial que integra las experiencias de aprendizaje y los factores que influyen en ellas. A diferencia de los currículos convencionales que simplemente enumeran contenidos, estos programas explican cómo esos contenidos contribuyen al desarrollo de las competencias específicas de cada área y unidad. También ofrecen sugerencias sobre métodos de enseñanza y pautas para evaluar el progreso de los estudiantes. El plan de educación básica integrada va desde educación inicial hasta tercer año de secundaria o UTU (denominado noveno grado). Es concebido como un trayecto continuo presentando una nueva estructura organizativa (véase anexo 1)

3.2.4 Procesos cognitivos y criterios de logros

Como se viene profundizando en los apartados anteriores, se creó el documento de Progresiones de Aprendizaje tomando como base las competencias y los perfiles de egreso establecidos en el Marco Curricular Nacional. Este documento detalla la evolución y desarrollo continuo de cada competencia, reflejando el progreso a través de descriptores que revelan los procesos cognitivos activados por los estudiantes en su trayectoria de desarrollo competencial.

“Los procesos cognitivos son el hilo conductor en el desarrollo de competencias y en los componentes del diseño competencial” (ANEP, 2023b, p.4). Esta afirmación resalta la importancia de los procesos en el desarrollo de habilidades y competencias, el camino hacia la adquisición de competencias implica una serie de procesos cognitivos que actúan como el enlace principal en todo el proceso. En el contexto del diseño competencial, implica que la planificación y estructuración de los elementos que contribuyen al desarrollo de competencias deben considerar de manera central los procesos mentales que los estudiantes activan. Esto incluiría la selección de estrategias de enseñanza que fomenten el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento.

Se entiende por proceso cognitivo las operaciones mentales que cada persona realiza para procesar la información, son secuencias de operaciones ejecutadas por la mente con el fin de cumplir una función específica. Cada actividad que llevamos a cabo ya sea leer, caminar o escuchar música, implica la activación de estos procesos cognitivos. En el ámbito de la psicología, comprender los procesos

cognitivos es esencial para entender el funcionamiento de la mente humana. En el contexto educativo, estos procesos son fundamentales para comprender cómo los individuos, a partir de la información captada por sus sentidos, construyen conocimiento y desarrollan habilidades de aprendizaje (ANEP, 2023b). Como se expresa en el documento de progresiones de aprendizaje (ANEP, 2022e) los indicadores de progreso o criterios de logro se describen en términos de avance y se representan en niveles o fases, siguiendo un continuo relacionado con el desarrollo de las competencias y vinculado a los procesos cognitivos. Se inicia con aquellos considerados más simples, que se evidencian en las primeras etapas del desarrollo del estudiante, para luego avanzar hacia los más complejos, asociados con las etapas finales de su educación. Estos estándares están formulados desde la capacidad actual del estudiante, es decir, desde lo que ya puede realizar, en lugar de enfocarse en lo que aún no ha logrado hacer.

Los criterios de logro son lo que los estudiantes deben aprender, permitiendo observar y medir el accionar de los educandos y brindar evidencias de sus aprendizajes. Frente a una situación concreta deben activar diferentes acciones cognitivas para lograr el desempeño que será visible. Los criterios de logro sirven como referencia y fundamento para la creación de los instrumentos de evaluación (ANEP, 2023a).

3.2.5 Metodologías activas

Las teorías de aprendizaje que se centran en el estudiante han fomentado el empleo de metodologías activas, las cuales se consideran estrategias de enseñanza valiosas disponibles para los educadores. Estas metodologías son herramientas significativas para transformar tanto la forma de enseñar como el proceso de aprendizaje. En este enfoque, el estudiante se coloca en el centro del proceso educativo, donde la enseñanza no se orienta en torno al docente y los contenidos, sino al estudiante y las actividades que realiza para lograr el aprendizaje (Silva & Maturana, 2017).

Se entiende como metodologías activas a las técnicas que permiten activar una clase, fomentando la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo y la aplicación de los contenidos o el desarrollo de competencias. Su objetivo es aprovechar bien el tiempo pedagógico privilegiando escenarios cognitivos en donde cada estudiante construya el saber (ANEP, 2023c, p.13).

Estas metodologías tienen la particularidad de promover una experiencia educativa más dinámica, interactiva y centrada en el estudiante, quien se involucra en las actividades que le permiten construir conocimiento de manera significativa (Defaz, 2020). La adopción de metodologías activas en la enseñanza marca un cambio fundamental en la dinámica educativa. Los estudiantes en lugar de ser receptores pasivos de información se convierten en agentes activos que construyen su propio conocimiento a través de la interacción y la participación en diversas actividades. Las metodologías activas implican un cambio de paradigma en el papel del docente, que se convierte en un facilitador y guía, estimulando la curiosidad, la exploración y la autonomía del estudiante. Además, estas metodologías reconocen la diversidad de estilos de aprendizaje y permiten adaptar la enseñanza a las necesidades individuales.

Dentro de los tipos de metodologías activas (Fernández, 2006) se pueden mencionar: Método de aprendizaje cooperativo, enfoque pedagógico que implica que los estudiantes colaboren en pequeños grupos durante actividades de aprendizaje, siendo evaluados según el rendimiento conjunto del grupo. Aprendizaje orientado a proyectos, enfoque educativo en el que el resultado del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, alrededor del cual se organizan todas las actividades formativas. Contrato de aprendizaje, un acuerdo formal que involucra a dos o más individuos o partes, siendo cada vez más habitual que los educadores establezcan acuerdos con sus estudiantes para lograr aprendizajes mediante una propuesta de trabajo independiente. Aprendizaje basado en problemas, método en el que los estudiantes aprenden en grupos reducidos, iniciando desde un problema concreto, para luego buscar la información necesaria que les permita comprender y resolver la situación partiendo de necesidades contextualizadas. Exposición, comunicar de manera estructurada información ya sea del docente a los estudiantes o entre ellos mismos. Su objetivo es estimular la motivación y los procesos cognitivos. Estudio de casos, una técnica en la cual los estudiantes examinan situaciones profesionales que les presenta el docente, con el propósito de obtener una comprensión basada en la experiencia y buscar soluciones efectivas. Simulación y juego, proporcionan a los estudiantes un entorno que les permite aprender de forma interactiva a través de una experiencia práctica (Fernández, 2006).

A la hora de profundizar en metodologías activas es inevitable mencionar su vinculación con las TIC, ya que ambas pueden potenciar significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las TIC pensadas para potenciar las metodologías activas buscando y accediendo a la información para interactuar y colaborar, de esta forma la clase se expande más allá de los límites del aula (Silva & Maturana, 2017).

A continuación, se profundiza en la escuela pública uruguaya, entidad concreta donde las políticas generales y bases legales del sistema educativo se implementan día a día y toman forma, adaptándose al contexto específico. En Uruguay, la escuela pública juega un papel fundamental como un pilar de la educación, se distingue por su compromiso con la equidad y la accesibilidad, proporcionando oportunidades educativas a estudiantes de diversos contextos socioeconómicos. Además de ofrecer un currículo académico sólido, las escuelas públicas uruguayas tienden a ser espacios inclusivos que promueven la diversidad y buscan brindar un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

3.3 La escuela pública uruguaya

Para comenzar con este apartado, se considera oportuno definir qué se entiende por centro educativo. La Ley General de Educación define al centro educativo como un espacio donde se lleva a cabo el aprendizaje, la socialización, la construcción colectiva del conocimiento, la integración y convivencia social y cívica, así como el respeto y la promoción de los derechos humanos. Cada centro debe desarrollar un proyecto educativo que refleje sus objetivos, y se espera que la comunidad educativa participe en su elaboración (Uruguay, 2009).

La ANEP representa la red de servicios educativos del Estado con más presencia en el territorio nacional, con un total de 2,781 centros educativos, abarcando tanto escuelas como jardines de

Educación Inicial y Primaria, liceos de Educación Secundaria, instituciones de Educación Técnico Profesional e institutos dedicados a la Formación en Educación (ANEP, 2023d). La escuela, en su calidad de entidad especializada, cumple con la función de impartir conocimientos, habilidades y destrezas, al tiempo que modela actitudes, disposiciones y personalidades. En este proceso, la escuela transmite información, contribuye a la formación de individuos, moldeando identidades y forjando la construcción de sujetos (Tarabini, 2020). Tomando en cuenta los niveles de la educación formal, para este trabajo, se centra la atención en el nivel 0 y 1 (Educación Inicial y Primaria). Los artículos 24º y 25º de la Ley General de Educación (Uruguay, 2009) establecen que la misión de la educación inicial será impulsar el crecimiento emocional, social, físico e intelectual de los niños de tres, cuatro y cinco años. Se buscará fomentar una formación completa que promueva la inclusión social del estudiante, así como el entendimiento de sí mismo, su entorno familiar, la comunidad y el entorno natural del mundo. En relación con el nivel 1: Educación primaria, la finalidad será proporcionar los fundamentos del conocimiento y, principalmente, cultivar las habilidades de comunicación y razonamiento necesarias para fomentar una convivencia responsable en la comunidad (Uruguay, 2009).

La Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) se encarga de la atención educativa de los estudiantes matriculados en diferentes categorías de escuelas. Para la educación común, las escuelas se dividen en varias categorías, que incluyen: Escuelas Urbanas Comunes, Escuelas Rurales, Escuelas Aprender, Escuelas de Tiempo Completo, Escuelas de Tiempo Extendido, Escuelas de Práctica y Escuelas Habilitadas de Práctica. En el caso de la educación inicial, además de estas categorías, también se incluyen los Jardines de Infantes. Por otro lado, en la educación especial, se añaden las Escuelas de Educación Especial (ANEP, 2022d).

Siguiendo con la línea de los centros educativos, se da a conocer la propuesta de las escuelas de Tiempo Completo. En los primeros años de la década de los noventa, la ANEP inició la implementación de estrategias destinadas a abordar la problemática de la pobreza en el país. En este sentido, se determinó que era esencial ampliar la duración del horario escolar con el propósito de favorecer a estudiantes procedentes de entornos con limitados recursos económicos, sociales y culturales (ANEP, 1998).

3.4 La escuela de Tiempo Completo

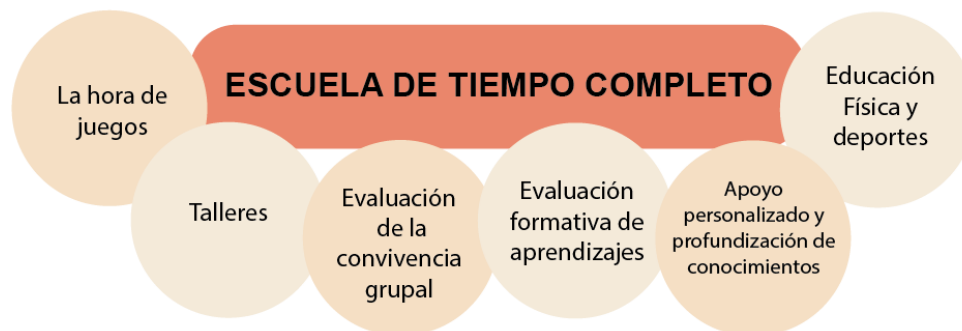
La resolución N° 21 del Acta 90 (ANEP, 1998), recoge los principales lineamientos de esta propuesta que comenzó a aplicarse en 1999. A continuación, se detallan algunos de los puntos más destacables allí expuestos. Como se explicó anteriormente, surge la necesidad de desarrollar Escuelas de Tiempo Completo como un modelo de organización escolar con un alto consenso por parte de la sociedad uruguaya y del Magisterio Nacional. En dicho modelo se busca priorizar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad contribuyendo así a la equidad social brindando una formación enriquecida para aquellos estudiantes que debido a sus condiciones de vida se encuentran en una situación vulnerable (ANEP, 1998).

Atendiendo a los aportes del Acta 90 (ANEP, 1998), las Escuelas de Tiempo Completo poseen determinadas características como por ejemplo el horario que va desde las 8:30 a las 16:00 horas (7 horas y media diarias, 37 horas y media semanales) Existen 197 escuelas de Tiempo Completo en todo

el país. (Ministerio de Desarrollo Social, 2021). Además, los maestros tienen una carga horaria de 40 horas semanales de trabajo, donde 2 horas y media están destinadas a la reunión de coordinación con el equipo siendo esto una obligación funcional de todos los docentes. Aunque las Escuelas de Tiempo Completo se adhieren al programa escolar que es común a todas las escuelas primarias del país, deben llevar a cabo sus actividades basándose en un proyecto pedagógico institucional. El tiempo educativo adicional disponible en estas escuelas proporciona la oportunidad de mejorar su enfoque curricular mediante la incorporación de diversas actividades (véase figura 21) como son:

Figura 21

Actividades propias de las Escuelas de Tiempo Completo



- La hora de juegos, consta de asignar un lapso de 45 minutos a la semana, en un mínimo de tres ocasiones, para la participación en diversas actividades lúdicas y juegos organizados y con una intención concreta.
- Talleres, con una duración de 120 minutos en el correr de la tarde se realizan talleres de proyectos, permitiéndole a los niños conocer acerca de la experiencia del trabajo en proyectos.
- Educación física y deportes, se destina 1 hora y media semanal como mínimo para esta actividad, parte del tiempo se encuentra a cargo de un profesor de Educación Física.
- Evaluación de la convivencia grupal, una instancia semanal de 45 minutos para tratar la resolución de conflictos, y atender a los problemas propios de la convivencia diaria.
- Evaluación formativa de aprendizajes, una instancia regular semanal o quincenal con el fin de realizar evaluación formativa y autoevaluación que permita realizar seguimiento de los procesos de aprendizajes de los niños.
- Apoyo personalizado y profundización de conocimientos, una instancia regular semanal para atender a los niños que necesitan un apoyo individualizado (ANEP, 1998).

El tiempo adicional, en las Escuelas de Tiempo Completo, se convierte en una valiosa oportunidad para enriquecer la propuesta curricular. La inclusión de instancias formativas como la hora de juegos, talleres, educación física, deportes, evaluación de la convivencia grupal, evaluación formativa de aprendizajes, apoyo personalizado y profundización de conocimientos refleja un enfoque integral que va más allá de la tradicional estructura educativa. Así, las Escuelas de Tiempo Completo se consolidan como agentes clave en la transformación educativa, proporcionando un entorno que cumple con las exigencias académicas y promueve un desarrollo integral y adaptativo en los estudiantes. Esto se debe, en gran medida, a las jornadas extendidas que ofrece, lo que asegura una mayor exposición a los

contenidos académicos, brindando oportunidades enriquecedoras para el desarrollo de los estudiantes (ANEP, 1998).

3.5 Características del centro en estudio y del equipo de trabajo

El centro educativo investigado es una organización de carácter pública de Inicial y Primaria (DGEIP) que funciona en la modalidad de Tiempo Completo cumpliendo un horario de 8:30 a 16:00 horas. Está sujeta a la supervisión de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). A la escuela asisten 237 estudiantes, y la jornada de trabajo organiza actividades curriculares en la mañana y talleres por la tarde, además de todas las actividades propias de la modalidad de Tiempo Completo.

En cuanto a la clasificación según el nivel de contexto sociocultural, se ubica en el Quintil 5 Urbano según los datos extraídos del Monitor Educativo (ANEP, 2022d). En el año 2020, se presenta una marcada diferencia en relación a otras escuelas de igual categoría y jurisdicción, ya que tiene casi el doble de madres con educación media completa, tiene más del 30% de niños en hogares con conexión a internet, casi un 70% menos de niños en hogares con hacinamiento y el 1,7% de niños en hogares ubicados en asentamientos irregulares (ANEP, 2022d).

Algunos estudiantes viven en la zona cercana y áreas circundantes, pero más del 80% reside a más de siete kilómetros de distancia de la escuela. Si bien las Escuelas de Tiempo Completo, como se dio a conocer en el apartado anterior, fueron creadas para atender quintiles más bajos, la situación actual ha cambiado, la propuesta resulta beneficiosa ampliando el espectro educativo más allá de los límites tradicionales (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2022).

En relación con el equipo de trabajo el cuerpo docente está conformado por una Maestra Directora, una Secretaria y ocho maestras efectivas que atienden a los grupos, una profesora de inglés y un profesor de educación física. Además, la Comisión de Fomento contrata a dos profesores adicionales que llevan a cabo actividades formativas de música y huerta. En lo que respecta al personal de servicio en la escuela, se dispone de dos auxiliares y una auxiliar contratada por la Comisión de Fomento, encargadas de la preparación de alimentos, todas las tareas relacionadas con el servicio de comedor y la limpieza del edificio escolar. Los 237 estudiantes matriculados en el año 2023 se encuentran distribuidos de la siguiente manera (véase tabla 2).

Tabla 2
Distribución de estudiantes por clase en el año 2023

Nivel Inicial 4	27 niños
Nivel Inicial 5	28 niños
Primero	31 niños
Segundo	34 niños
Tercero	27 niños
Cuarto	31 niños
Quinto	30 niños
Sexto	29 niños

De las ocho clases, que van de Nivel inicial 4 a sexto año, cuatro clases superan el número óptimo de estudiantes por grupo en las Escuelas de Tiempo Completo que es 30 estudiantes por clase, según lo expresado en la Circular N° 488 (ANEP, 2000). En uno de los apartados presentes en el Monitor

Educativo (ANEP, 2022d) se hace alusión a la evolución de la matrícula de la escuela y se la compara con años anteriores (véase tabla 3).

Tabla 3

Cantidad de estudiantes matriculados por año según el grado

Año	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Total	212	220	221	210	220	230	235	236	232
Educación Inicial	40	48	49	53	56	58	58	59	54
Nivel 3 años	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nivel 4 años	19	24	23	27	24	28	28	30	24
Nivel 5 años	21	24	26	26	32	30	30	29	30
Educación Común	172	172	172	157	164	172	177	177	178
1°	23	23	29	29	32	32	30	31	33
2°	27	31	22	25	32	30	29	30	29
3°	27	24	32	19	22	32	32	29	29
4°	32	30	21	32	25	24	32	30	30
5°	31	38	31	22	30	25	30	29	28
6°	32	26	37	30	23	29	24	28	29

Si se centra la atención en los datos brindados por la tabla, agregando los datos del año 2023 (véase tabla 3), se aprecia un aumento general en la matrícula escolar, con un incremento del 11,8%. Este aumento es impulsado principalmente por un crecimiento del 37,5% en las clases de educación inicial, mientras que la educación común también experimentó un incremento del 5,8%, alcanzando actualmente los 237 estudiantes matriculados. Si bien se establecen 30 estudiantes por clase como número óptimo (ANEP, 2000) esto no refleja la situación actual, 23 años más tarde, por ejemplo, teniendo en cuenta las demandas socioemocionales de los niños y el uso de tecnologías que facilitan pero demandan tiempos mayores de enseñanza (ANEP, 2022d). A su vez, en promedio de los últimos 4 años, la escuela se encuentra con un 13% menos de matrícula que las escuelas urbanas del país y un 35% menos que las escuelas de igual contexto. Teniendo un 4,8% más de matrícula que las escuelas de igual categoría (véase tabla 4) (ANEP, 2022d).

Tabla 4

Matrícula comparada con otras escuelas

Año	MATRICULA									
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
La escuela	212	220	221	210	220	230	235	236	232	
Las escuelas urbanas del país	281,1	280,3	279,8	279,6	268,7	270	268	260,2	256,2	
Las escuelas de igual categoría	214,1	215,8	217,6	217,5	221,1	221,4	224,1	220	222,6	
Las escuelas de igual contexto	314,8	305	309,2	311	314,8	320,8	323,6	309,5	305,6	
Centro de estudio vs. Las escuelas de igual categoría	-2,1	4,2	3,4	-7,5	-1,1	8,6	10,9	16	9,4	Prom.2019-22
	-1,0%	1,9%	1,5%	-3,6%	-0,5%	3,7%	4,6%	6,8%	4,1%	4,8%
Centro de estudio vs. Las escuelas de igual contexto	-102,8	-85	-88,2	-101	-94,8	-90,8	-88,6	-73,5	-73,6	Prom.2019-22
	-48,5%	-38,6%	-39,9%	-48,1%	-43,1%	-39,5%	-37,7%	-31,1%	-31,7%	-35,0%
Centro de estudio vs. Las escuelas urbanas del país	-69,1	-60,3	-58,8	-69,6	-48,7	-40	-33	-24,2	-24,2	Prom.2019-22
	-32,6%	-27,4%	-26,6%	-33,1%	-22,1%	-17,4%	-14,0%	-10,3%	-10,4%	-13,0%

A nivel de tamaño medio de grupo (entendido como el cociente entre la cantidad de estudiantes matriculados y el total de grupos) con los datos analizados, se puede apreciar que en los últimos 4 años el centro de estudio en educación inicial tiene grupos un 18% más grandes que el resto de las escuelas del país y un 16% que escuelas de igual contexto. En educación común, en igual periodo de tiempo, los grupos son un 23,7 % mayores que el resto de las escuelas del país y un 16,9 % más grandes que las escuelas de igual contexto (véase tabla 5 y 6) (ANEP, 2022d).

Tabla 5

Tamaño medio de grupos en Educación Inicial

TAMAÑO MEDIO DE GRUPO - EDUCACION INICIAL										
Año	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
La escuela Educación Inicial	21,5	24	24,5	26,5	28	29	29	29,5	27	
Las escuelas del país	24,1	24,4	23,9	24,1	24,4	24,7	24,4	23,6	21,2	
Las escuelas de igual contexto	24,4	24,9	24,5	24,9	25,3	25,3	25	24	21,9	
Centro de estudio vs. Las escuelas del país	-2,6	-0,4	0,6	2,4	3,6	4,3	4,6	5,9	5,8	Prom.2019-22
	-12,1%	-1,7%	2,4%	9,1%	12,9%	14,8%	15,9%	20,0%	21,5%	18,0%
Centro de estudio vs. Las escuelas de igual contexto	-2,9	-0,9	0	1,6	2,7	3,7	4	5,5	5,1	Prom.2019-22
	-13,5%	-3,7%	0,0%	6,0%	9,6%	12,8%	13,8%	18,6%	18,9%	16,0%

Tabla 6

Tamaño medio de grupos en Educación Común

TAMAÑO MEDIO DE GRUPO - EDUCACION COMUN										
Año	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
La escuela Educación Común	28,7	28,7	28,7	26,2	27,3	28,7	29,5	29,5	29,7	
Las escuelas del país	22,3	22,2	22	21,9	21,9	22,2	22,5	22,4	22,5	
Las escuelas de igual contexto	24,3	24,2	24	23,9	24	24,4	24,7	24,2	24,3	
Centro de estudio vs. Las escuelas del país	6,4	6,5	6,7	4,3	5,4	6,5	7	7,1	7,2	Prom.2019-22
	22,3%	22,6%	23,3%	16,4%	19,8%	22,6%	23,7%	24,1%	24,2%	23,7%
Centro de estudio vs. Las escuelas de igual contexto	4,4	4,5	4,7	2,3	3,3	4,3	4,8	5,3	5,4	Prom.2019-22
	15,3%	15,7%	16,4%	8,8%	12,1%	15,0%	16,3%	18,0%	18,2%	16,9%

El Monitor Educativo (ANEP, 2022d), también brinda datos en relación con la repetición, donde se visualiza que la escuela presenta una repetición 330,7% menor que el resto de las escuelas del país y es un 143% menor que las escuelas de igual contexto, como se aprecia en la tabla a continuación (véase tabla 8). En los datos analizados, llama la atención los registros del centro de estudio durante el periodo 2018-2020, ya que no se visualiza una concordancia con los años posteriores y anteriores (marcados en amarillo, véase tabla 7), por lo cual, se decide excluir este periodo, para un mejor análisis, tomado seis años en lugar de nueve y con estas salvedades se puede decir que la escuela presenta una repetición un 65,1% menor que el resto de las escuelas del país y es un 13,8% mayor que las escuelas de igual contexto.

Tabla 7

Repetición

REPETICION										
Año	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
La escuela Educación Común	4,1	2,9	2,9	2,6	0,6	0,6	0,6	2,3	1,7	
Las escuelas del país	5,2	5	4,7	4,5	3,8	3,5	4,7	4,4	2,8	
Las escuelas de igual contexto	3	2,7	2,4	2,5	2,1	1,9	2,9	2,2	1,3	
Centro de estudio vs. Las escuelas del país	-1,1	-2,1	-1,8	-1,9	-3,2	-2,9	-4,1	-2,1	-1,1	Prom.2019-22
	-26,8%	-72,4%	-62,1%	-73,1%	-533,3%	-483,3%	-683,3%	-91,3%	-64,7%	-330,7%
Excluyendo período 2018-2020										-65,1%
Centro de estudio vs. Las escuelas de igual contexto	1,1	0,2	0,5	0,1	-1,5	-1,3	-2,3	0,1	0,4	Prom.2019-22
	26,8%	6,9%	17,2%	3,8%	-250,0%	-216,7%	-383,3%	4,3%	23,5%	-143,0%
Excluyendo período 2018-2020										13,8%

Todos los datos analizados serán retomados en las conclusiones del presente trabajo (véase capítulo 10) siendo muy significativos los aportes del Monitor Educativo (ANEP, 2022d) herramienta que facilita el acceso a la información sistematizada sobre la Educación Inicial y Primaria pública del Uruguay.

3.6. Descripción de la demanda organizacional

En el siguiente apartado se da a conocer la descripción de la demanda organizacional. El entorno en el que operan las instituciones presenta diversas dificultades, problemáticas y situaciones que, por varias razones, son susceptibles de modificación o mejora. En este sentido, se pueden identificar varios problemas. Un problema se refiere a una situación que se percibe como inconveniente, insatisfactoria

o negativa, y no siempre puede ser resuelta de manera independiente por quienes están involucrados en ella (Romano, 2014). La descripción de la demanda organizacional surge durante la fase inicial de la investigación por medio de dos entrevistas exploratorias realizadas a la Maestra Secretaria y Maestra Directora del centro educativo, así como también del análisis documental realizado. En estas etapas, los entrevistados identifican una preocupación común que se manifiesta tanto en la dimensión pedagógica como organizativa (Frigerio et al., 1992). Este problema está vinculado a la cantidad de estudiantes por grupo, y se observa una gran dificultad para atender a la diversidad en clases tan numerosas. Esto se alinea con lo expresado anteriormente en la Circular N° 488 (ANEP, 2000). Desde la perspectiva de una de las entrevistadas, la debilidad más destacada en el aspecto pedagógico es la sobrepoblación estudiantil en los grupos, lo cual afecta el proceso de aprendizaje al dificultar la atención individualizada.

Cuando se les preguntó acerca de qué aspectos del centro podrían ser abordados desde la gestión para generar cambios, la Maestra Directora destacó la necesidad de brindar apoyo a los maestros en relación con la propuesta pedagógica. Subrayó la importancia de hacerla más flexible y centrada en el estudiante, ya que la abundancia de educandos genera considerables desafíos.

Se analizaron dos documentos de acceso abierto: la ficha publicada en el Monitor Educativo (Evidencia codificada como MEE) (ANEP, 2022d), de acceso web y el Acta 90 (Evidencia codificada como AC90) (ANEP, 1998) que recoge los lineamientos del programa de Tiempo Completo. Por otra parte, se analizaron dos documentos internos (Evidencia codificada como DI1 y DI2), brindados por la Maestra Directora, con información sobre la población estudiantil que presenta el centro en donde se solicita a la Inspección Departamental y se aprueba cierre de matrícula para determinados grupos. El centro en estudio enfrenta una situación de clases con un elevado número de estudiantes, lo que dificulta a los docentes brindar una atención a la diversidad. En consecuencia, surge la demanda de apoyar y fortalecer los procesos de aprendizaje de los educandos, en clases numerosas, buscando la aplicación de diversas estrategias docentes para abordar este desafío. En este contexto, es importante prestar atención a las necesidades individuales de cada niño y profundizar en las estrategias a emplear.

SECCIÓN III MARCO APLICATIVO

En el contexto del presente trabajo, se establece un marco aplicativo que orienta la exploración y análisis de los elementos fundamentales para el desarrollo de la propuesta. Este marco proporciona el fundamento metodológico que sustenta la investigación aplicada, delineando el enfoque y los métodos específicos que se emplearon. Es así como en esta sección se presenta la propuesta metodológica empleada tanto en diagnóstico organizacional (denominado Proyecto de Investigación Organizacional en el contexto de esta maestría) como en el plan de intervención (denominado Plan de Mejora Organizacional) (véase figura 22). Se profundiza sobre el enfoque cualitativo, a través del estudio de caso, junto con diversas técnicas de recopilación de datos seleccionadas.

Figura 22
Estructura del Marco aplicativo



CAPÍTULO 4. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

A continuación, se inicia un acercamiento a la investigación educativa, la cual desempeña un papel esencial en el desarrollo y mejora del ámbito educativo. Se da a conocer su definición y su variedad de enfoques, incluyendo investigación cuantitativa y cualitativa, así como enfoques mixtos que combinan ambas metodologías. A su vez, se presenta la investigación aplicada, que representa una fase fundamental de este proceso.

4.1 Definición de investigación educativa

Tomando en cuenta lo planteado por Hernández y Mendoza (2018) entendemos por investigación a un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el fin de ampliar nuestro conocimiento al respecto. Esta concepción es aplicable tanto a enfoques cuantitativos, cualitativos como mixtos (véase tabla 8). Los fenómenos objeto de estudio pueden abarcar una amplia gama, desde comportamientos, sentimientos, emociones y enfermedades, hasta procesos psicológicos, organizaciones sociales, valores y actitudes individuales, actividades profesionales, entre otras (Hernández et al., 2010).

Tabla 8

Enfoques de la investigación

Cuantitativo	Emplea la recopilación de datos para respaldar hipótesis, utilizando mediciones numéricas y análisis estadístico. Este proceso se realiza con el objetivo de identificar tendencias en el comportamiento y poner a prueba teorías.
Cualitativo	Aplica la recopilación de datos sin recurrir a medidas numéricas para descubrir o refinar interrogantes de investigación durante el proceso de interpretación.
Mixto	Combinación del enfoque cuantitativo y el cualitativo.

La finalidad fundamental del enfoque cualitativo, utilizado en este estudio, radica en lograr una comprensión profunda de los fenómenos sociales dentro de su entorno natural, centrándose en el significado que los participantes atribuyen al problema. Este enfoque parte de la premisa de que cada cultura o grupo social posee una perspectiva única y propia para interpretar el mundo, sus elementos y eventos, la cual influye y condiciona la conducta de sus miembros. En los estudios cualitativos, no se busca obtener muestras representativas ni datos cuantificables. Las técnicas más comúnmente empleadas para la recopilación de datos incluyen la observación, la entrevista, el análisis de documentos y el grupo focal, entre otras (Batthyány & Cabrera, 2011). Se profundiza más adelante sobre este enfoque de investigación.

Desde el campo de la educación, la investigación educativa constituye un ámbito académico que, al igual que otras disciplinas científicas, busca comprender, explicar, prever y, en algunos casos, dirigir los fenómenos relacionados con la educación (Mills & Gay, 2019). La investigación, en este campo, se encuentra dirigida hacia la resolución de problemáticas inherentes al ámbito educativo. En la constante búsqueda de perfeccionar la educación, la investigación genera nuevo conocimiento que se suma al existente, ejerciendo un impacto significativo en las estrategias pedagógicas y en las políticas

educativas. Este conocimiento resultante influye de manera concreta en la toma de decisiones (Questa-Tortero et al., 2022).

Lo planteado anteriormente, destaca la importancia de la investigación en el ámbito educativo como un motor para abordar y resolver los desafíos inherentes a la educación. La idea de que la investigación busca mejorar la calidad educativa, genera nuevo conocimiento que se añade al ya existente y destaca su carácter acumulativo y progresivo. A continuación, se profundiza en la investigación aplicada.

4.2 Tipos de investigación y la investigación aplicada

Para comenzar, cabe mencionar que existe una gran diversidad de clasificaciones sobre los tipos de investigación, en este contexto, se profundiza sobre la investigación aplicada ya que el encuadre del presente trabajo hace foco en este tipo de investigación, si bien es sabido que existen otros tipos (véase tabla 9) se decidió utilizar la investigación aplicada ya que se caracteriza por el uso de métodos dirigidos a la toma de decisiones y el cambio (Bisquerra, 2009). Se enfoca en resolver problemas prácticos y mejorar la realidad estudiada, siendo así una forma de investigación que busca aplicar directamente sus hallazgos para generar impacto y soluciones concretas en un determinado contexto (Bisquerra, 2009).

Tomando en cuenta la clasificación propuesta por Johnson y Christensen (2016) se puede especificar cinco tipos de investigaciones: básica, aplicada, de evaluación, investigación-acción e investigación orientativa. De acuerdo con la tabla presentada, cada tipo de investigación se orienta hacia aspectos específicos.

Tabla 9
Tipos de investigación

Tipo de investigación	Característica clave
Investigación básica	Enfocada en generar conocimiento fundamental.
Investigación aplicada	Se centra en preguntas del mundo real y en sus aplicaciones.
Investigación de evaluación	Orientada a determinar el valor, el mérito o la calidad de los programas de intervención.
Investigación - acción	Se focaliza en resolver los problemas particulares que enfrentan los profesionales en ejercicio.
Investigación orientativa	Centrada en reducir las inequidades y dar voz a los menos privilegiados.

Nota. De “¿Qué herramientas apoyan al análisis de datos?” , por M. Questa-Tortero y A. Tejera, A. Tejera & M. Questa Tortero (Coords.) *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa* (p. 16), 2022, Universidad ORT Uruguay.

CAPÍTULO 5. DISEÑO METODOLÓGICO

El quinto capítulo aborda el diseño metodológico, que refiere al enfoque adoptado para llevar a cabo la investigación y las técnicas utilizadas para comprender el objeto de estudio (Vallés, 1999). Presenta tres secciones: enfoque cualitativo y estudio de caso como estrategia metodológica para comprender en profundidad el problema, la ética, recolección, análisis de datos y reporte de resultados, y un último apartado de técnicas de investigación donde se profundiza en el análisis documental, entrevista, observación y diario del investigador.

5.1 Enfoque cualitativo y estudio de caso como estrategia metodológica

Comenzar una investigación implica tomar decisiones metodológicas con el fin de establecer un enfoque que brinde organización, disciplina, sistematización y rigor al desarrollo del estudio. Atendiendo a que el proceso de trabajo corresponde a un estudio de caso de corte cualitativo, se da a conocer su definición y la toma de decisiones en esta investigación (Vallés, 1999).

El enfoque cualitativo pretende comprender y analizar a fondo los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su entorno natural y en conexión con su contexto (Hernández et al., 2010). En esta misma línea, la investigación cualitativa se emplea para fortalecer las creencias y determinar con precisión los patrones de comportamiento de una población. Este tipo de diseño es flexible y abierto, basado en la narración, lo que permite capturar lo inesperado y adaptarse a cambios durante el desarrollo del proceso (Hernández & Mendoza, 2018).

El enfoque cualitativo destaca su orientación hacia la comprensión profunda de fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su entorno natural. La flexibilidad del diseño cualitativo, caracterizado por su estructura abierta y basada en la narración, permite captar aspectos imprevistos y ofrece la posibilidad de cambiar a lo largo del proceso de investigación. Esta flexibilidad se adapta a la complejidad de los fenómenos sociales, facilita una aproximación más holística y contextualizada a su estudio. Atendiendo los supuestos de las investigaciones cualitativas, Bisquerra (2009) adopta un enfoque que busca entender profundamente la realidad y transformarla. Para ello, el investigador debe involucrarse personalmente en el contexto donde se realizará la investigación, utilizando estrategias de recolección de datos como la observación, las entrevistas y el análisis.

Esta perspectiva señala una aproximación a la investigación que va más allá de la mera comprensión de la realidad; busca comprenderla en profundidad y, a su vez, transformarla. En este enfoque, el investigador no actúa como un observador imparcial, sino que se involucra personalmente en el contexto del estudio. Utiliza métodos de recolección de datos que requieren una conexión directa y participativa con los sujetos y el entorno investigado. Esta participación activa del investigador facilita una comprensión más profunda y contextualizada, y contribuye a la posibilidad de generar cambios significativos en la realidad estudiada. Así, la investigación se transforma en un proceso dinámico y participativo, donde el investigador no solo interpreta, sino que también actúa como un agente de cambio (Hernández & Mendoza, 2018).

Este documento corresponde a la elaboración de un estudio de caso que busca indagar sobre un problema en concreto. Los estudios de caso son investigaciones con enfoque holístico que buscan

proporcionar respuestas al problema planteado. En esencia, implica un examen detenido y completo de una entidad específica, utilizando diversas metodologías de investigación según sea necesario para alcanzar los objetivos planteados (Hernández & Mendoza, 2018). El estudio de caso trasciende su propia naturaleza como método o metodología, ya que guía al investigador hacia una comprensión más profunda del caso en cuestión. Esto implica la necesidad de profundizar en algunas situaciones específicas para elaborar un informe de investigación que se dirija hacia el objetivo final de alcanzar una comprensión más completa de los fenómenos estudiados (Jiménez & Comet, 2016).

Un investigador de estudios de caso se comprometerá a cumplir con los más altos estándares éticos durante su investigación. Esto implica una serie de responsabilidades hacia la comunidad académica, que incluyen la integridad al evitar el plagio. Además, implica ser honesto en la presentación de los resultados, asumiendo la responsabilidad de su trabajo y sus consecuencias. Además, se espera que el investigador mantenga una sólida competencia profesional. Esto implica asegurarse de la precisión de los datos recopilados y esforzarse por lograr la credibilidad en sus conclusiones (Yin, 2018).

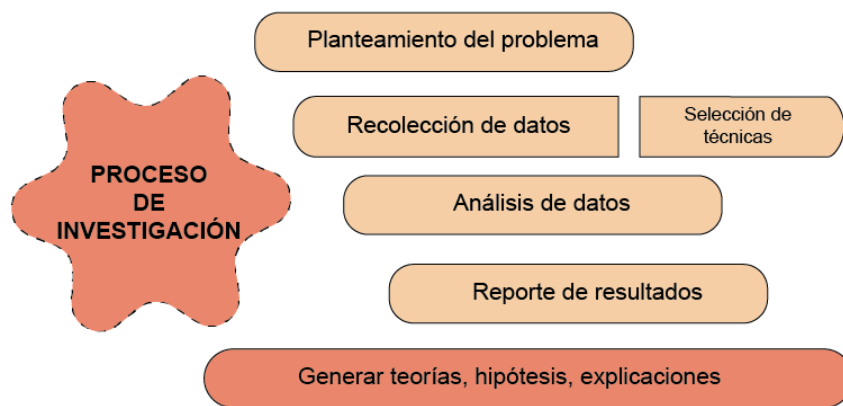
El investigador debe evaluar la aceptabilidad ética de la investigación propuesta, implementar y sostener comportamientos éticos a lo largo del estudio, comunicar claramente a los participantes los detalles, establecer una relación transparente y veraz con los involucrados, asegurar que los participantes tengan la libertad de retirarse del estudio en cualquier momento, acordar de manera explícita las obligaciones y derechos tanto de los participantes como del investigador, salvaguardar a los participantes de riesgos físicos, psicológicos o cualquier tipo de malestar, divulgar los hallazgos y el uso que se les dará, garantizar la privacidad y el tratamiento confidencial de los datos obtenidos de los participantes (Bisquerra, 2009).

El diseño de un estudio de caso implica una lógica específica, que incluye la selección de técnicas para recolectar datos. Esta misma lógica debe orientar el análisis subsiguiente de los datos recopilados (Questa- Torterolo et al., 2022). Se profundiza, a continuación, sobre la recolección, análisis de datos y reporte de resultados en una investigación.

5.2 Recolección, análisis de datos y reporte de resultados

En el proceso de investigación, la recolección, el análisis de datos y el reporte de resultados constituyen etapas esenciales que configuran el fundamento y la validez de cualquier estudio (véase figura 23). La fase de recolección de datos implica la obtención sistemática de información pertinente, utilizando diversas técnicas y métodos que se alinean con los objetivos de la investigación (Hernández et al., 2010). Posteriormente, el análisis de datos se erige como el punto fundamental donde la información recopilada se examina e interpreta, revelando patrones, tendencias o relaciones significativas (Questa-Torterolo et al., 2022). Finalmente, el reporte de resultados cierra el ciclo del proceso investigativo, comunica de manera clara y concisa los hallazgos obtenidos, buscando brindar una contribución valiosa (Yin, 2018). Es así que juega un papel fundamental la gestión de los datos (véase anexo 2).

Figura 23
Proceso de investigación



La recopilación de datos es esencial, busca obtener información en profundidad de personas, e incluye conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias expresados en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. La recopilación de estos datos tiene el propósito de analizarlos y comprenderlos para responder a las preguntas de investigación y contribuir a la generación de conocimiento.

La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera. (Hernández et al., 2010, p. 409)

El investigador desempeña un rol activo al recopilar los datos, analizarlos y ser quien obtenga la información. Esta implicación directa del investigador destaca la influencia que puede tener en la calidad y la interpretación de los datos recopilados. Además, resalta su responsabilidad ética y profesional en garantizar una recopilación y análisis rigurosos que conduzcan a conclusiones fiables y a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Una vez que se trabaja en la recolección de datos, los mismos deben ser analizados. El análisis implica sumergirse en los datos, facilitando procesos interpretativos y la valoración de los resultados con el objetivo de contribuir a generar teoría a través de una mirada crítica (Questa- Torderolo et al., 2022). Cabe mencionar que en las investigaciones con enfoque cualitativo la recolección y el análisis pueden ocurrir en paralelo. En la fase de recopilación de datos, lo fundamental radica en recibir información sin una organización preestablecida, a la cual luego se proporciona un formato estructurado (Hernández et al., 2010).

En este orden de ideas, y siguiendo con los aportes de Hernández et al. (2010), opera la triangulación de datos entendida como una estrategia que implica el uso de múltiples fuentes, métodos, teorías o investigadores para examinar un fenómeno desde diferentes perspectivas. El objetivo es aumentar la validez y la fiabilidad de los resultados al contrastar la información recopilada de diversas maneras. La triangulación puede aplicarse en la recolección de datos, en el análisis o en la interpretación de resultados. Al combinar diferentes perspectivas, se espera obtener una imagen más completa y precisa del fenómeno estudiado. Esto refuerza la confianza en los hallazgos y proporciona una base más sólida para la interpretación de los resultados de la investigación. En la elaboración del diagnóstico

organizacional se llevó adelante la matriz de involucrados, la matriz FODA, el árbol de problemas y el árbol de objetivos en los cuales se profundizará más adelante.

Por otra parte, juega un papel fundamental la validación, es de suma importancia no solamente asegurar la precisión en las mediciones, sino también en aplicar una lógica adecuada en la interpretación de los resultados. En particular, las metodologías empleadas en pruebas educativas requieren mediciones que sean validadas y rigurosas (Yin, 2008). La credibilidad de un estudio radica en su validez, que refleja el nivel de rigor con el que se llevó a cabo. “La validez implica relevancia del estudio con respecto a sus objetivos, así como coherencia lógica entre sus componentes” (Yacuzzi, 2005, p. 17).

La validez se construye a lo largo de todas las etapas del estudio, desde su diseño inicial hasta la divulgación de los resultados. La integridad de los resultados depende de una supervisión adecuada en cada fase, incluyendo la planificación del estudio, la ejecución del trabajo de campo, la elaboración del informe y la presentación de los hallazgos (Yacuzzi, 2005). El reporte de resultados representa el cierre del proceso, aconteciendo cuando el investigador crea un producto final que aborda el problema de investigación. En los resultados se encuentran similitudes, diferencias entre los datos, significados y relaciones. Para el análisis de los datos y reporte de resultados existen diversas estrategias que se utilizaron para este trabajo y se darán a conocer más adelante (véase apartado presentación de resultados y conclusiones, p.97 y 105).

Es relevante señalar que muchas veces la calidad de la investigación dependerá de la coherencia entre la recolección, análisis de datos y resultados, así como de la elección adecuada de las técnicas que mejor se adapten a los objetivos y a la naturaleza de lo que se quiere investigar (Yin, 2008). A continuación, se presentan las técnicas de investigación seleccionadas para este estudio: análisis documental, entrevista, observación, grupo focal y diario del investigador, con una breve descripción acerca de cada una de ellas, teniendo en cuenta que fueron seleccionadas atendiendo al enfoque metodológico propuesto (Vallés, 1999).

5.3 Técnicas de investigación

En una investigación cualitativa, la obtención de información se desarrolla de manera gradual y flexible. Evoluciona y se aclara a medida que se establece un contacto más profundo con los informantes y se profundiza en la comprensión de la realidad. La obtención de información se basa en la premisa de que el investigador, al encontrarse socialmente situado, construye la realidad a través de su interacción con ella. A partir de esta interacción, se extraen y analizan datos cualitativos, los cuales son estratégicos para cada situación y poseen una riqueza significativa. Para lograr esto, se emplean diversas técnicas de investigación que están diseñadas principalmente para explorar profundamente el sentido de las situaciones y el significado que las personas les atribuyen (Bisquerra, 2009).

Para poder aplicar las técnicas de investigación, es necesario que se utilicen e implementen distintas herramientas, las técnicas proporcionan la metodología o el marco general, mientras que las herramientas son los medios específicos que facilitan la ejecución práctica de dichas técnicas. Hernández et al. (2010) explican que el momento de aplicar los instrumentos y recolectar los datos representa la oportunidad de confrontar el trabajo conceptual y de planeación de los hechos. En

concordancia con lo anterior, un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso que pueda utilizar el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer información (Sabino, 1992). Bisquerra (2009) establece una clasificación de las técnicas en dos categorías: Técnicas directas o interactivas e indirectas o no interactivas (véase tabla 10).

Tabla 10

Clasificación de técnicas de investigación cualitativas

<p style="text-align: center;">TÉCNICAS DIRECTAS O INTERACTIVAS</p> <p>Facilitan la adquisición directa y de primera mano de información al interactuar directamente con personas clave dentro del entorno.</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIÓN ENTREVISTA GRUPO FOCAL</p>
<p style="text-align: center;">TÉCNICAS INDIRECTAS O NO INTERACTIVAS</p> <p>Consolidan la revisión de documentos escritos que abarcan la evolución histórica y la dirección del comportamiento, funcionamiento y estructura de la realidad e incluyen las percepciones expresadas por escrito sobre esta situación.</p>	<p style="text-align: center;">ANÁLISIS DOCUMENTAL</p>

Seguidamente, se presentan las características más relevantes de las técnicas cualitativas utilizadas para esta investigación que fueron tanto directas como indirectas.

5.3.1 Análisis documental

El análisis documental constituye una actividad planificada y sistemática que implica examinar documentos previamente escritos, abarcando diversas formas de presentación para extraer información valiosa a los efectos de un estudio. Los documentos se consideran una fuente confiable y práctica para desvelar los intereses y perspectivas de sus autores. Además, pueden proporcionar datos significativos a los que tal vez no se pueda acceder por otros medios. Por ejemplo, pueden revelar información sobre eventos que no fueron observados antes del inicio del estudio o que formaron parte de intercambios privados en los que el investigador no participó (Bisquerra, 2009). La información recolectada mediante esta técnica se utiliza para enriquecer, comparar y respaldar la información obtenida con otras técnicas cualitativas, como la observación y la entrevista (Vallés, 1999).

El análisis documental permite adquirir información valiosa acerca de los eventos diarios, así como las situaciones problemáticas y las respuestas más frecuentes de las personas en un contexto específico (Sánchez et al., 2021). Para el diseño, se elaboró una pauta de análisis, profundizando en distintos documentos, entre ellos, algunos brindados por el propio centro en estudio.

5.3.2 Entrevista

“La entrevista se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre personas” (Hernández & Mendoza, 2018, p.449). Corresponde a “un procedimiento mediante el cual un entrevistador realiza un conjunto de preguntas a un sujeto. Las preguntas pueden estar totalmente

definidas de forma previa (entrevista estructurada) o bien estar indefinidas en menor o mayor grado (entrevista semiestructurada)” (Bisquerra, 2009, p. 240).

Por medio de su implementación se busca recolectar información y así comprender las perspectivas de los informantes respecto de sus experiencias (Taylor & Bogdan, 1994). La secuencia de preguntas planteadas se caracteriza por ser flexible, dinámica y abierta. Es una conversación llevada a cabo entre el entrevistador y el entrevistado seleccionado, con una finalidad de tipo cognitivo, siendo regida por el entrevistador y con un esquema de preguntas (Batthyány y Cabrera, 2011). La entrevista puede ser estructurada, semiestructurada o no estructurada según su grado de estandarización, libertad o restricción:

- Entrevista estructurada: se realizan las mismas preguntas a todos los individuos, con la misma formulación y orden.
- Entrevista semiestructurada: el investigador determina una serie de temáticas que debe trabajar durante la entrevista, pero puede optar libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y sobre la forma de plantear la pregunta.
- Entrevista no estructurada: es flexible dado que no se fija el contenido de las preguntas, pudiendo variar dependiendo de la persona entrevistada; solamente se plantean los principales temas a abordar (Corbetta, 2003).

Tomando en cuenta lo expuesto, las entrevistas realizadas para esta investigación fueron de carácter individual, semiestructuradas y exploratorias. En el primer acercamiento presencial al campo de estudio, se realizaron entrevistas exploratorias a dos actores institucionales. Más adelante, en la siguiente fase, se aplicaron cinco entrevistas semiestructuradas.

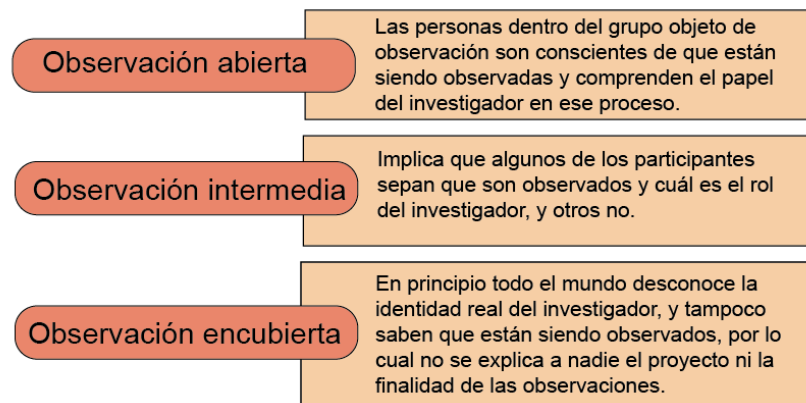
5.3.3 Observación

La observación corresponde al registro constante, válido y confiable de la conducta y comportamientos que se pueden visualizar (Hernández et al., 2010). Puede ser una herramienta de investigación social y técnica científica de recolección de datos muy útil si se aplica de acuerdo con un objeto específico de investigación, planificada sistemáticamente en etapas, aspectos, lugares e individuos, procurando realizar controles de autenticidad, objetividad y fiabilidad. Es una herramienta efectiva dado que no obstruye ni modifica el comportamiento de la muestra seleccionada y el proceso de trabajo (Vallés, 1999).

Esta técnica proporciona un sistema de recogida de datos, siendo un método descriptivo para investigar determinadas problemáticas, donde se obtienen datos más precisos respecto a otros instrumentos (Thomas & Nelson, 2007). Se puede realizar una clasificación de la observación según su propósito, distinguiendo entre “una modalidad abierta, intermedia o encubierta” (véase tabla 11) (Ballestín & Fàbregues, 2018, p. 103).

Tabla 11

Tipos de observación



La técnica de recogida de información formulada propone una pauta que permite al investigador recoger datos precisos respecto a las conductas y comportamientos de los sujetos en el contexto en cuestión, y brindan información relevante para responder las preguntas de investigación planteadas.

5.3.4 Grupo de discusión

El grupo de discusión es una estrategia de investigación social que, al igual que la entrevista, se centra en la expresión verbal. La existencia del grupo de discusión se limita a la situación discursiva y no tiene una existencia natural ni antes ni después de la discusión. Tiene una finalidad específica, su existencia está orientada hacia ese objetivo. Establece un espacio para el intercambio de ideas y opiniones entre sus miembros, creando así un entorno de opinión grupal. El tamaño del grupo de discusión generalmente oscila entre cinco y diez participantes y se busca tanto cierta homogeneidad como heterogeneidad dentro del grupo para enriquecer la diversidad de perspectivas y experiencias (Batthyány & Cabrera, 2011).

Es una técnica interactiva donde la información se deriva de las dinámicas grupales entre los participantes. Cuando se emplea un grupo de discusión, el investigador establece una situación planificada con el objetivo de documentar, observar y analizar los procesos de negociación y las estrategias de manejo de diferencias entre los participantes. En la técnica de grupo de discusión, el investigador desarrolla la función de moderador, requiriendo habilidades para equilibrar el control de las intervenciones y preguntas, favoreciendo al intercambio de ideas (Ballestín & Fàbregues, 2018).

5.3.5 Diario del investigador

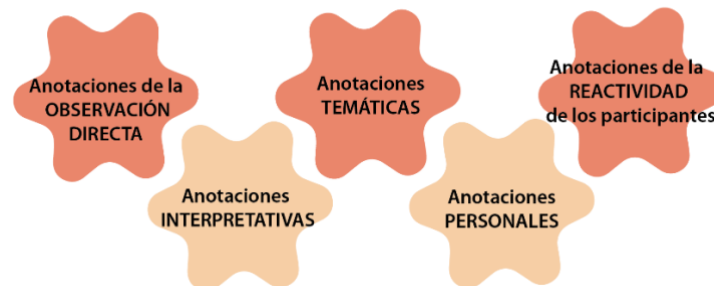
Esta técnica de investigación se concreta en la documentación de la información. El registro consiste en una transcripción o descripción de la realidad, utilizando diversos métodos escritos para asegurar un respaldo físico duradero (Ballestín & Fàbregues, 2018). Los registros personales del investigador proporcionan un relato detallado y reflexivo de los acontecimientos observados y de las reacciones personales ante ellos. Por lo general, se escriben de manera individual y desde una perspectiva activa. El objetivo es capturar las experiencias vividas, ideas generadas, temores, fallos, incertidumbres y/o desafíos que se encuentren durante el proceso de investigación en el campo (Bisquerra, 2009).

Esta herramienta puede aplicarse desde el comienzo mismo de una investigación, registrando información de manera estructurada, como fechas y ubicación de reuniones, nombres de actividades y

participantes, descripciones, reflexiones, y otros aspectos que se consideren importantes. Para el investigador la reflexión es sumamente importante por eso la relevancia del diario del investigador. Es útil como respaldo durante la codificación o categorización, ya que surgen preguntas, ideas y conceptos que ejemplifican lo expuesto en el estudio. Por ello, es esencial documentarlos por escrito para evitar olvidarlos (Sánchez et al., 2021). La bitácora o diario de campo, es una especie de diario personal, donde es muy necesario elaborar anotaciones durante los eventos o sucesos vinculados con la planificación. Existen distintas clases de anotaciones (véase figura 24).

Figura 24

Clases de anotaciones en el diario de campo



- Anotaciones de la observación directa, como su nombre lo dice, son los detalles sobre lo que percibimos visual, auditiva, olfativa y táctilmente en el entorno y en relación con los casos o participantes que estamos observando.
- Anotaciones interpretativas que incluyen nuestras interpretaciones y comentarios acerca de los eventos o hechos que estamos presenciando o percibiendo.
- Anotaciones temáticas, conceptos, suposiciones, interrogantes de investigación, reflexiones relacionadas con la teoría, conclusiones preliminares y hallazgos que, desde nuestra perspectiva, surgen a medida que realizamos las observaciones.
- Anotaciones personales, de carácter individual y pueden abordar aspectos subjetivos, pensamientos, emociones y cualquier otro elemento que el individuo considere relevante.
- Anotaciones de la reactividad de los participantes que son las situaciones inesperadas, los problemas de campo (Hernández et al., 2010).

Es importante que el diario del investigador contenga distintos tipos de anotaciones porque cada una de ellas proporciona información valiosa y complementaria. Las anotaciones de la observación directa ofrecen detalles concretos sobre lo que se observa, las interpretativas ayudan a entender el significado detrás de los eventos observados, las temáticas ayudan a identificar patrones y tendencias, las personales permiten al investigador reflexionar sobre su propio proceso y las de reactividad de los participantes ayudan a comprender cómo la presencia del investigador afecta o no el comportamiento de los participantes. Juntas, estas anotaciones proporcionan una imagen más completa y rica del fenómeno estudiado.

CAPÍTULO 6. DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL

El siguiente capítulo explora la labor investigativa llevada a cabo en el diagnóstico organizacional, que en el marco de esta formación se corresponde con el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) (véase anexo 3), que comprendió cuatro fases interrelacionadas, realizadas en el correr del año 2023. El PIO marcó el inicio del trabajo con la organización educativa. Las fases (véase figura 25) permitieron la generación de conocimiento y facilitaron la consecución de acuerdos para avanzar hacia la siguiente etapa: la propuesta de intervención, llamada Proyecto de Mejora Organizacional (PMO) del cual se profundizará en el siguiente capítulo.

Figura 25
Fases del PIO



6.1 El plan de trabajo y sus fases

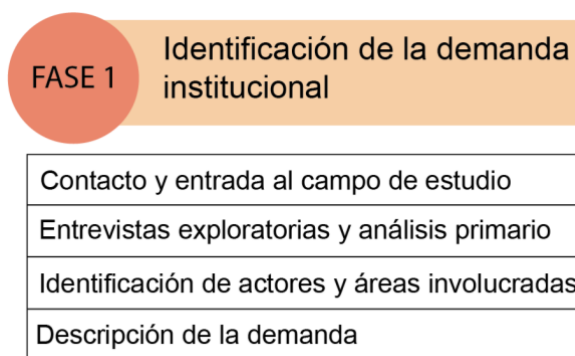
El diagnóstico organizacional implica un análisis especializado. Su principal propósito consiste en analizar la situación estratégica actual de la organización, identificando sus problemas y debilidades, así como destacando sus potenciales y posibilidades de crecimiento. El objetivo central de un diagnóstico organizacional es proporcionar a los involucrados una visión integral, con el propósito de mejorar la eficiencia mediante cambios significativos (Bravo et al., 2019).

El plan de trabajo para el estudio diagnóstico se organizó en cuatro fases, como se explicitó anteriormente, cada una con una serie de acciones a desarrollar en determinado período de tiempo. Se inició en el mes de mayo y finalizó en agosto del 2023, los resultados fueron presentados a la organización a través de la redacción de un Informe (véase anexo 3), a su vez se tomaron anotaciones de forma constante en el diario del investigador (Evidencia codificada como DDI).

6.2 Primera fase: Identificación de la demanda institucional

La primera fase, denominada identificación de la demanda institucional, significó el primer acercamiento con el centro en estudio. En esta etapa se desarrollaron diversas acciones (véase tabla 12) en el mes de mayo.

Tabla 12
Acciones primera fase PIO



El contacto y entrada al campo de estudio se puede describir como el periodo inicial en el cual el investigador estableció comunicación y conexión con la comunidad que fue objeto de estudio. Durante esta etapa, se buscó establecer relaciones, construir confianza y obtener la autorización necesaria para acceder al contexto de investigación. Esto implicó la presentación del proyecto de investigación, explicar los objetivos y métodos. Se identificaron contactos claves y algunas reuniones iniciales para poder comprender la dinámica del entorno. La Maestra Directora del centro y la Maestra Secretaria fueron quienes permitieron ese primer contacto con la realidad institucional por medio de las entrevistas exploratorias que se llevaron a cabo, y el análisis documental, esto dio lugar a la segunda acción que se desarrolló.

Las entrevistas exploratorias fueron realizadas al equipo de gestión y los documentos analizados fueron el Monitor Educativo Escolar (ANEP, 2022d), el Acta 90 (ANEP, 1998) y dos documentos internos brindados por la Maestra Directora con información sobre la población estudiantil. Se utilizó la entrevista exploratoria con el propósito de descubrir aspectos significativos y características obteniendo una primera impresión y comprensión inicial de la situación (Bisquerra, 2009). De las mismas se logró una visión general del centro, desde el punto de vista de los actores entrevistados.

Por otra parte, se realizó el análisis documental por medio de la elaboración de una matriz que permitió realizar observaciones que dieron un significado a dichos documentos, los registros escritos son una fuente confiable y útil para desvelar las intenciones y puntos de vista de sus autores. Además, estos documentos pueden ofrecer información valiosa que podría no estar disponible mediante otros medios (Bisquerra, 2009). Ambas técnicas seleccionadas fueron simplificadas y analizadas por medio de la elaboración de una matriz de análisis primario de la fase exploratoria, una forma de organizar la información y realizar el análisis primario y el modelo es análisis secundario.

Gracias a dicha matriz se identificó el problema a estudiar, las dimensiones más comprometidas, los actores involucrados y los posibles factores causales. Los aspectos que caracterizan a las instituciones educativas en la actualidad atienden a los aportes de Frigerio et al. (1992), quienes hacen alusión a las distintas dimensiones de la gestión educativa: organizativa, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria.

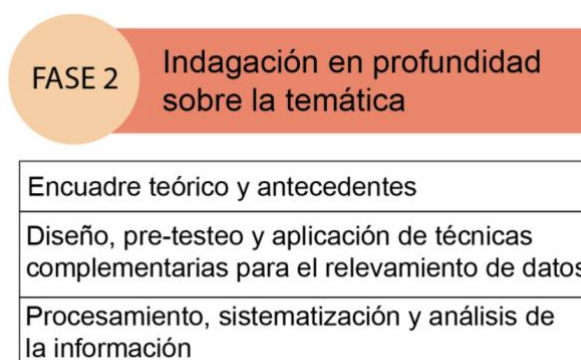
Se llegó así a la descripción de la demanda con un modelo de diagnóstico inicial donde se dio a conocer que el problema a investigar es que las estrategias para enseñar, en clases numerosas, no resultan

suficientes para potenciar sus procesos de aprendizaje. Los actores involucrados son el equipo de dirección, docentes y estudiantes.

6.3 Segunda fase: Indagación en profundidad sobre la temática

Para la segunda fase de indagación en profundidad sobre la temática se llevó a cabo el análisis en profundidad para la comprensión del problema. El análisis involucra al menos la identificación de las causas que le dieron origen, la determinación de los efectos que son manifestaciones de su existencia, y la caracterización de los actores vinculados al problema (Romano, 2014). En esta etapa se desarrollaron diversas acciones (véase tabla 13) durante el mes de junio.

Tabla 13
Acciones segunda fase PIO



En la segunda fase la primera acción fue la elaboración del encuadre teórico de partida, conectado con la formulación del problema de investigación. Los elementos claves relacionados al problema identificado han sido: las estrategias de enseñanza, la atención a la diversidad, los procesos de aprendizaje, competencias docentes: herramientas, las habilidades socioemocionales, competencias digitales, el desarrollo profesional docente, innovación y transformación, cambio educativo y aprendizaje organizacional.

Luego se realizó el diseño, pre-testeo y aplicación de las técnicas complementarias al relevamiento de datos, en esta oportunidad fueron entrevistas semiestructuradas, observación de clases, análisis de planificaciones, grupo de discusión y diario del investigador. Se seleccionaron variadas técnicas ya que “en la indagación cualitativa posee una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección” (Hernández & Mendoza, 2018, p. 464). Las técnicas aplicadas para la recolección de datos fueron sintetizadas por medio de una codificación como se puede apreciar en la siguiente tabla (véase tabla 14)

Tabla 14*Codificación de la evidencia recolectada*

EVIDENCIA	CÓDIGO	ACTORES	FECHA	DURACIÓN
Transcripción Entrevista exploratoria 1	EE1	Directora	3/5/23	35 min.
Transcripción Entrevista exploratoria 2	EE2	Secretaria	3/5/23	40 min.
Análisis Documental Monitor Educativo	MEE	————	5/5/23	————
Análisis Documental Documento Interno 1	DI1	————	5/5/23	————
Análisis Documental Documento Interno 2	DI2	————	5/5/23	————
Análisis Documental Acta 90	AC90	————	5/5/23	————
Transcripción Entrevista 1	ESM1	Maestra 1ro	21/6/23	30 min.
Transcripción Entrevista 2	ESM2	Maestra 2do	20/6/23	20 min.
Transcripción Entrevista 3	ESM3	Maestra 3ro	28/6/23	60 min.
Transcripción Entrevista 4	ESM4	Maestra N4	26/6/23	50 min.
Transcripción Entrevista 5	ESM5	Maestra N5	30/6/23	40 min.
Transcripción Entrevista 6	ESS	Secretaria	28/6/23	35 min.
Transcripción Entrevista 7	ESD	Directora	21/6/23	45 min.
Grilla de Observación 1	O1	————	26/6/23	60 min.
Grilla de Observación 2	O2	————	26/6/23	60 min.
Grilla de Observación 3	O3	————	26/6/23	60 min.
Transcripción Grupo de Discusión	GFM1 GFM2 GFM3	————	29/6/23	60 min.
Análisis de las planificaciones 1	AP1	————	26/6/23	————
Análisis de las planificaciones 2	AP2	————	26/6/23	————
Análisis de las planificaciones 3	AP3	————	26/6/23	————
Diario del Investigador	DDI	————	Del 24/4/23 al 12/12/23	————

- Las entrevistas fueron aplicadas a siete actores de la escuela: Maestra Directora, Maestra Secretaria, Maestras desde Nivel Inicial 4 a tercer año. Fueron diseñadas teniendo en cuenta las dimensiones de la gestión educativa (Frigerio et al., 1992), y los resultados obtenidos en la fase exploratoria del estudio. En virtud de dichos resultados se diseñó la pauta teniendo una continuidad y un lineamiento acorde al problema central identificado. Una vez que se elaboró la pauta de entrevista hubo un intercambio con la docente orientadora de este proceso para llevar a cabo el producto final y su validación (Yacuzzi, 2005).
- Las observaciones se llevaron adelante por medio de una grilla, fueron realizadas en instancias de trabajo en el aula durante un tiempo estipulado previamente con los docentes y anteriormente con la Maestra Directora del centro educativo, fue una observación abierta. Para la elaboración de la grilla de observación se indagó acerca de fundamentos teóricos establecidos por Ballestín y Fàbregues (2018), Bisquerra (2009), Sánchez et al. (2021) y Hernández et al. (2010), resaltando algunos aspectos para tener en cuenta como el ambiente físico (entorno), el ambiente social y humano, las actividades individuales y colectivas, los artefactos, los hechos relevantes y los retratos de los participantes.
- El análisis de planificaciones se desarrolló gracias a los aportes de docentes de primero, segundo y tercer año quienes compartieron sus planificaciones diarias de forma virtual a través de la plataforma Drive. Para su estudio se desarrolló una grilla de análisis de planificación donde se profundizó en cuatro elementos claves: elementos del plan, adecuaciones curriculares, uso de la tecnología y atención a la diversidad, realizando comentarios al respecto.

- El grupo de discusión fue realizado con tres docentes de cuarto, quinto y sexto año, donde se elaboró una pauta para la discusión con preguntas abiertas y con intencionalidad que permitan recabar información y datos para la investigación. “Se aplica cuando se quiere obtener información desde varios puntos de vista, a partir de la discusión sobre el tema que investigamos” (Romano, 2014, p. 40). En la pauta se aprecia la temática a desarrollar, los participantes convocados, integrantes y la duración.
- Por su parte, el diario del investigador se realizó en una plataforma online manteniéndose siempre actualizado desde el 24 de abril al 12 de diciembre 2023. Se escribió en él los aspectos más relevantes durante el trabajo de campo especificando la fecha de cada anotación y en algunos casos horario de inicio y horario de finalización, con la siguiente codificación DDI_fecha (por ejemplo 24 de abril sería: DDI_2404). El diario del investigador sirvió para documentar las etapas realizando un registro detallado de actividades, encuentros, observaciones relevantes y decisiones tomadas. A su vez facilitó la reflexión del propio proceso de investigación donde se pudo incluir emociones, pensamientos, entre otras cosas, volviéndose una herramienta muy valiosa para aprender de las experiencias y mejorar la práctica investigativa.

Los instrumentos fueron testeados con personas en roles y de características similares (Fàbregues et al., 2016) de otras organizaciones educativas, previo a su aplicación, en ese sentido, las modificaciones obtenidas fueron leves ajustes en algunas preguntas de la entrevista con el fin de mejorar su comprensión. Siempre es recomendable realizar un pequeño ensayo para evaluar de manera preliminar los resultados antes de la aplicación a la muestra final de participantes (Fàbregues et al., 2016)

Una vez recabados todos los datos, se realizó el procesamiento, sistematización y análisis de la información. Inicialmente, el análisis implicó la transcripción de todas las entrevistas realizadas, con los aportes de la Maestra Directora, Maestra Secretaria y las Maestras de nivel inicial 4 a tercer año, previo a realizarlo se tuvo en cuenta los consentimientos informados que los docentes debieron firmar antes de la aplicación de la entrevista informando sobre su participación en la investigación. A su vez, se garantizó su confidencialidad, anonimato y manejo adecuado de la difusión de los datos recopilados y cualquier otro uso inusual que pueda darse a la información proporcionada por ellos (Fàbregues et al., 2016). Luego se continuó con la clasificación de evidencia a partir de categorías que se derivaron de los conceptos claves relacionados con la problemática. Estos conceptos surgieron del marco teórico y abarcaron las siguientes áreas: estrategias de enseñanza, procesos de aprendizaje, desarrollo profesional docente, atención a la diversidad, así como innovación y transformación educativa.

Como analizadores secundarios se seleccionaron la matriz de involucrados y la matriz FODA, los cuales sirvieron como base para las conclusiones y las posibles líneas de acción a desarrollar. La matriz de involucrados se utiliza para evaluar la capacidad que tienen los participantes para movilizar recursos en búsqueda de sus objetivos. Esto implica definir el campo de influencia, evaluar sus conexiones e identificar posibles colaboraciones y alianzas entre ellos (Licha, 2009). Es fundamental resaltar la influencia de los participantes en el proyecto de investigación, quienes conforman un conjunto diverso que es importante entender para contemplar distintos colaboradores potenciales. La comprensión de la presencia de diversos actores que podrían convertirse en colaboradores potenciales es esencial para

ampliar las posibles fuentes de respaldo y mejorar las oportunidades de éxito en la ejecución del proyecto (Romano, 2014).

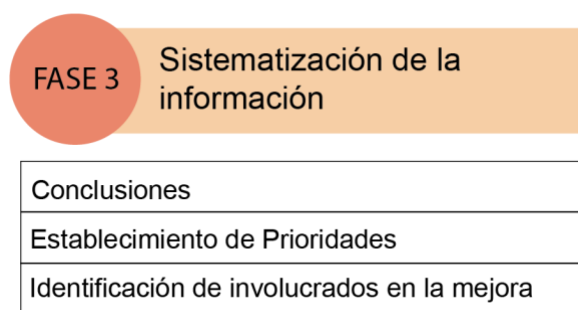
Se entiende por matriz FODA una herramienta valiosa para reconocer las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Esta técnica analítica actúa como un instrumento efectivo para representar de manera clara y coherente la situación objetiva de una institución. Su propósito principal es servir como guía para redirigir políticas, estrategias o acciones en función de la información recopilada (Romano, 2014). Gracias al uso de la matriz se facilita la formulación de estrategias, por ejemplo, al aprovechar las fortalezas internas y capitalizar las oportunidades externas, ayuda a abordar las debilidades internas y a prepararse para hacer frente a las amenazas externas. Una vez finalizada la matriz FODA se estudiaron los posibles cruces de elementos, es decir, las fortalezas con las oportunidades y las debilidades con las amenazas (Questa- Torterolo & Tejera Techera, 2022). La matriz FODA proporciona información valiosa que apoya decisiones informadas y fundamentadas, así como también brinda una visión integral que ayuda a las organizaciones a maximizar sus fortalezas, abordar debilidades, capitalizar oportunidades y gestionar amenazas de manera proactiva.

6.4 Tercera fase: Sistematización de la información

Previo a la fase final, se encuentra la tercera etapa de sistematización de la información (véase tabla 15). Los datos fueron analizados para dar a conocer los principales hallazgos obtenidos en el diagnóstico organizacional. Con el fin de comprender las razones detrás de la demanda y anticipar sus posibles repercusiones, se desarrolló un árbol de problemas. Utilizando los elementos identificados en él, se construyó un árbol de objetivos que podrían lograrse mediante estrategias de intervención dentro de un plan de mejora organizacional, dando a conocer, así, las posibles líneas de acción.

A partir del análisis de los datos, se llevó a cabo la selección de evidencias a través de las categorías claves que derivaron de los conceptos asociados a la problemática: las estrategias de enseñanza, los procesos de aprendizaje, la atención a la diversidad, el desarrollo profesional docente, las habilidades socioemocionales, y las competencias docentes, aprendizaje organizacional, cambio educativo e innovación.

Tabla 15
Acciones tercera fase PIO



La herramienta del árbol de problemas es un método analítico que ofrece una visión integral de todas las causas identificadas y los efectos observados de un problema en su entorno. Esta herramienta complementa el diagnóstico institucional al proporcionar una representación visual y detallada de las relaciones entre las diversas dimensiones del problema (Questa- Torterolo & Tejera Techera, 2022).

Tomando en cuenta lo planteado por Aldunate y Córdoba (2011) en la etapa de creación del árbol de problemas se vuelve fundamental diferenciar la causa del efecto, entendiendo que algunas veces es bastante frecuente confundirlas, apareciendo una misma situación como causa y efecto a la vez. El árbol de problemas permite identificar estrategias plausibles de solución al visualizar la situación con mayor profundidad. Suprimir algunas causas puede proveer soluciones efectivas a la situación. Este enfoque metodológico facilita la comprensión detallada del problema y la generación de alternativas de solución, así como líneas de intervención.

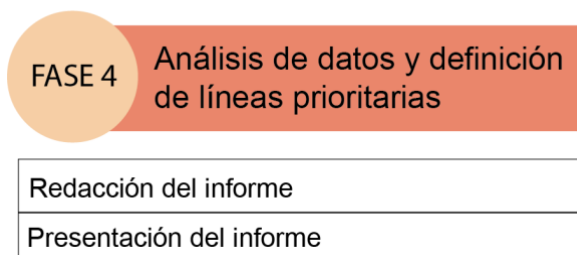
Otra de las herramientas utilizadas fue el árbol de objetivos para poder identificar mejoras y soluciones partiendo del árbol de problemas, en donde el problema detectado se transforma en el fin que perseguimos con su solución, las causas identificadas se convertirán en los medios, y por último los efectos en las metas, pasando así de una situación negativa a una positiva. En palabras de Aldunate y Córdoba (2011): "Si algo faltaba, ahora existirá, si un bien estaba deteriorado, ahora estará en buenas condiciones. Todo lo negativo se volverá positivo, como tocado por una varita mágica, como si se revelara el negativo de una fotografía" (p. 53). Toda solución a un problema requiere del diseño de acciones específicas que permitan lograr una visión positiva, así como también, determinar las áreas de intervención que se quieren plantear para constituir soluciones reales. A partir de la realización del árbol de objetivos, es que se podrán analizar las estrategias que constituirán la implementación del plan de intervención que se desarrolló posteriormente (Aldunate & Córdoba, 2011).

Las conclusiones en el Proyecto de Investigación Organizacional fueron esenciales por varias razones, sirvieron de síntesis y recapitulación de los hallazgos clave y los resultados obtenidos, esto permitió consolidar la información y presentarla de manera concisa. Se logró identificar un problema entendiendo la situación actual de la organización. Se continuó el trabajo realizando toma de decisiones que contaron con una base sólida gracias a los resultados a los que se llegó y orientaron hacia futuras acciones, estableciendo un camino para implementar los cambios que sean necesarios y lograr una mejora.

6.5 Cuarta fase: Análisis de datos y definición de líneas prioritarias

Llegando a la cuarta y última fase del PIO denominada análisis de datos y definición de líneas prioritarias, se llevó a cabo la redacción del informe final y la presentación al centro en estudio (véase tabla 16). El propósito principal del informe fue comunicar de manera clara, objetiva y concisa a toda la comunidad los detalles y hallazgos del estudio realizado (Bisquerra, 2009).

Tabla 16
Acciones cuarta fase PIO



Esta fase final del trabajo desempeñó un papel esencial en la comunicación efectiva de los resultados obtenidos. El informe buscó proporcionar una solución a la problemática planteada, describiendo las estrategias utilizadas para abordarla. Además, se detalló la información recopilada, analizada e interpretada durante el proceso (Hernández et al., 2010).

La escritura cuidadosa del informe facilitó la comprensión de información y, al mismo tiempo, proporcionó un documento detallado que registra todo el proceso realizado. También respaldó la toma de decisiones. En este sentido, sirve como conclusión del proyecto y como punto de partida para la implementación de cambios y mejoras en la organización investigada. Para la elaboración del informe se tuvo en cuenta el objetivo planteado por Yin (2018) “seducir la atención del lector, de modo que se mueva cada vez con mayor velocidad de oración en oración, de párrafo en párrafo y de página en página en su estudio de caso” (p.123). Esto logrará cautivar la atención del lector de manera estratégica para captar su interés asegurando una comprensión profunda y continua de la investigación.

Una vez finalizado el informe se realizó un intercambio con la docente orientadora quien hizo llegar los comentarios del tribunal que lo corrigió y surgieron algunas modificaciones leves. Obtenido el aval correspondiente se presentó a la Maestra Directora del centro educativo en formato papel. A partir del mismo se inició el Plan de Mejora Organizacional (PMO) donde se identificaron los actores claves, formando un equipo impulsor que trabajó en algunas de las líneas de acción.

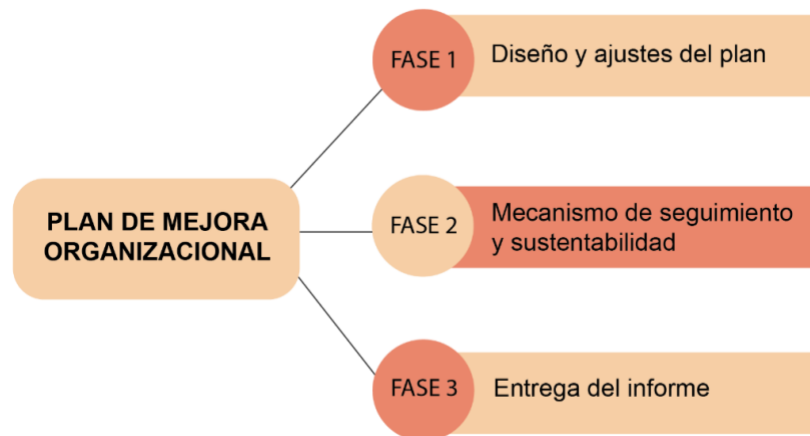
Las líneas de acción fueron tres desde las dimensiones pedagógico- didáctica y organizacional (Frigerio et al., 1992). Por un lado, el diseño e implementación de estrategias para la gestión del tiempo y la organización docente. En segundo lugar, se propuso el desarrollo de un plan de acción integral para llevar a cabo la Transformación Educativa y por último, vinculada a la línea anterior, se planteó fortalecer la competencia docente mediante un programa formativo que abarque diversas áreas, como las competencias digitales docentes, las habilidades socioemocionales y aquellas vinculadas al enfoque competencial, entre otras.

Como se explicitó anteriormente, el informe del diagnóstico organizacional elaborado fue entregado a la Maestra Directora para su revisión y presentación de los resultados obtenidos. Después de un intercambio, no realizó observaciones sobre el contenido del informe, llegando a un acuerdo para priorizar una de las tres líneas de acción propuestas para el diseño del Plan de Mejora Organizacional, que fue el fortalecimiento de la competencia docente. En el próximo capítulo, se examinan los componentes que dieron forma la propuesta de intervención.

CAPÍTULO 7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El siguiente capítulo se centra en describir el proceso de diseño de la propuesta de intervención para el centro, que fue concebido en tres fases durante los meses de setiembre a diciembre 2023, titulado Plan de Mejora Organizacional (PMO) (véase figura 26). Para generar cambios estratégicos que nos permitan llegar lejos, debemos empezar identificando dónde estamos, hacia dónde queremos ir y qué necesitamos cambiar (Furman, 2021).

Figura 26
Fases del PMO



7.1 Diseño del Plan

Una vez identificadas las líneas de acción, el siguiente paso fue darles prioridad. Esta tarea debe ser llevada a cabo de manera conjunta por la comunidad escolar. En esencia, implica tomar decisiones sobre qué áreas identificadas en el diagnóstico serán abordadas en primer lugar durante el proceso de cambio. Se define al Plan de Mejora como una etapa del proceso de cambio en la que se planifican y anticipan las estrategias y pasos necesarios para lograr mejoras en aspectos específicos de la institución (Murillo & Krichesky, 2012).

El plan de trabajo, para el diseño de la propuesta de mejora, se organizó en tres fases, cada una con una serie de acciones a desarrollar en determinado período de tiempo, los resultados fueron presentados a la organización a través de la redacción de un informe, a su vez se continuaron tomando anotaciones de forma constante en el diario del investigador. En la estructura del informe, se pueden distinguir dos secciones principales, en primer lugar, se abordaron los antecedentes, incluyendo la aproximación diagnóstica y los acuerdos establecidos con la organización. Posteriormente, se presentó el Plan de Mejora, que comprendió los objetivos, los logros previstos, las líneas de actividad, las personas involucradas, los recursos, el cronograma y el esquema de trabajo. El informe concluyó con la presentación del plan de sustentabilidad, que integró componentes como el análisis de riesgos, los supuestos asumidos en el plan, los mecanismos de respaldo financiero, y la gestión e implementación del monitoreo del proyecto.

En relación con las anotaciones constantes del diario del investigador existieron distintos tipos (Creswell & Creswell, 2018), algunas realizadas durante el proceso del diagnóstico organizacional y otras en la elaboración del plan de intervención. En la primera parte se aprecian observaciones detalladas donde

existen descripciones minuciosas de comportamientos, interacciones, entorno físico, etc. Más adelante se pueden visualizar reflexiones personales como pensamientos, sentimientos y reacciones acerca de la experiencia vivida. También interacciones con los participantes detallando esos encuentros (Creswell & Creswell, 2018). Se ha escrito en el diario del investigador sobre diversas temáticas como fueron los días iniciales, solicitud, presentación, entrevistas exploratorias y cronograma de trabajo, observaciones relacionadas a los instrumentos y su aplicación con cada uno de los docentes seleccionados, encuentros y desencuentros, equipo impulsor y actas.

El diseño de la propuesta de mejora fue elaborado por un equipo impulsor integrado por la Maestra Directora, Maestra Secretaria, la Maestra con más antigüedad en la escuela de primer ciclo y el investigador quien actuó como asesor externo (Montero & Sanz, 2008). La implicación de estos participantes fue coordinada con la Maestra Directora y validada por los mismos individuos implicados. La elección se basó en los siguientes lineamientos: Representar a todos los docentes mediante la participación de la Maestra Secretaria quien ocupa su cargo desde el 2016, alcanzar una comprensión integral del centro y tomar en cuenta la perspectiva de individuos con distintos niveles de experiencia dentro de la organización (Docente con mayor antigüedad en la escuela 30 años, Secretaria con 14 años como docente en la escuela y Maestra Directora con 1 año de antigüedad). Se pautaron distintos encuentros con objetivos concretos, que se darán a conocer en las fases que se describen a continuación.

7.2 Primera fase: Diseño y ajustes del plan

La primera fase del proyecto fue la más extensa y consistió en el diseño y los ajustes del plan (véase tabla 17). Se llevaron a cabo acciones como la entrega del informe PIO al centro, donde además de llevar el documento impreso se realizó una presentación digital del mismo, se efectuaron reuniones y acuerdos con el equipo impulsor para definir los objetivos y metas, así como las actividades y los recursos. Todo quedó documentado y registrado en actas (Evidencia codificada como AR1, AR2 y AR3) elaboradas por el asesor y presentadas al equipo impulsor para su revisión al inicio de cada encuentro, sirvieron como evidencia de los acuerdos alcanzados en cada una de las fases del trabajo y de las decisiones tomadas.

Tabla 17
Acciones primera fase PMO

FASE 1	Diseño y ajustes del plan
Entrega del informe PIO al centro	
Reuniones y acuerdos con el Equipo Impulsor	
Definición de objetivos y metas	
Definición de actividades y recursos	

Los encuentros con el equipo impulsor fueron tres y estuvieron enmarcados dentro de la fase 1. En primer lugar, la reunión se llevó a cabo el día 26 de setiembre, con el objetivo de repasar los principales hallazgos obtenidos en el PIO, conformar el equipo impulsor seleccionando a los actores institucionales

que participarían y definir próximos encuentros. Luego, el día 3 de octubre se realizó la segunda reunión donde se acordaron las líneas de trabajo para desarrollar el PMO y se definieron objetivos generales, específicos y metas. El 20 de octubre se efectuó el último encuentro para acordar las diversas actividades para cada objetivo propuesto determinando los recursos y personas implicadas, a su vez se evaluaron posibles riesgos y alternativas de solución.

Todas las decisiones tomadas durante la fase de diseño y ajustes del PMO fueron registradas en una planilla organizadora con el propósito de ordenar y vincular los diversos elementos del diseño del plan: Objetivo general, logro general, objetivos específicos y metas, actividades, recursos e involucrados. Tomando los aportes de Castro y Castro (2013): El objetivo general refleja la visión amplia del estado deseado que se busca lograr al término del proyecto. El logro general refiere al resultado global que se espera alcanzar al culminar las actividades establecidas. Los objetivos específicos representan la situación deseable a la que se aspira alcanzar, cada objetivo específico se dirige hacia la resolución de una causa significativa del problema principal. Las metas son los objetivos expresados de manera cuantitativa, también conocidos como indicadores. Las actividades describen las acciones destinadas a alcanzar los objetivos predefinidos, y están principalmente vinculadas con la interacción entre los actores educativos. Los recursos son los medios disponibles que pueden ser utilizados para llevar a cabo una actividad, alcanzar un objetivo o resolver un problema. Se identifican recursos humanos, temporales, materiales, financieros y físicos. Involucrados son personas que tienen interés, influencia o participación del proyecto a desarrollarse (Castro & Castro, 2013).

Es esencial administrar las responsabilidades de los miembros en relación con las actividades desarrolladas, lo cual implica asignar funciones específicas a cada integrante del equipo. Para este fin, se utiliza la matriz RASCI, la cual permite enlazar las actividades con las personas involucradas mediante la especificación de roles particulares: Responsable (R): Persona encargada de llevar a cabo la tarea. Aprobador (A): Individuo que otorga su visto bueno al trabajo realizado. Soporte (S): Aquellos que proporcionan asistencia logística o técnica. Consultado (C): Individuos que serán consultados para obtener aportes y perspectivas. Informado (I): Personas que necesitan ser informadas sobre el progreso de la actividad y sus resultados (Cabanillas et al., 2012). La importancia de la matriz RASCI radica en que proporciona una estructura clara y sistemática para asignar roles específicos a los miembros del equipo, lo que ayuda a evitar confusiones. Al definirlos claramente se garantiza que todos los miembros del equipo comprendan sus roles y responsabilidades, así como las expectativas que se tienen sobre ellos en el proyecto. Esto, además de facilitar la ejecución eficiente de las actividades, también promueve la comunicación efectiva, la colaboración dentro del equipo.

7.3 Segunda fase: Mecanismo de seguimiento y sustentabilidad

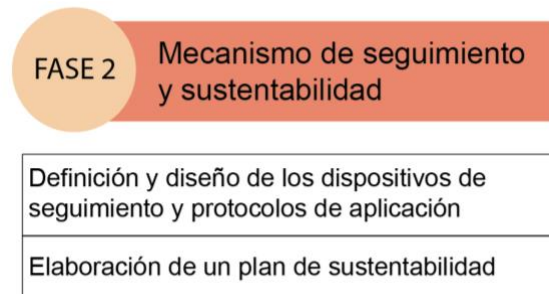
La segunda fase, en esta oportunidad, estuvo destinada para la elaboración de un mecanismo de seguimiento y sustentabilidad para el plan (véase tabla 18). La integración de estos elementos en un Plan de Mejora Organizacional es esencial para el éxito y la eficacia del proceso.

Estos mecanismos permiten una evaluación continua del progreso hacia los objetivos establecidos, facilitando la identificación temprana de problemas y la adaptación a cambios inesperados. La planificación para la sustentabilidad garantiza que las mejoras implementadas perduren en el tiempo,

evitando retrocesos una vez finalizado el plan. También facilitan la rendición de cuentas y proporcionan oportunidades para el aprendizaje organizacional, identificando buenas prácticas y lecciones aprendidas que pueden informar futuras iniciativas de mejora. El proceso de monitoreo es cíclico, siendo un componente recurrente a lo largo de toda la ejecución del proyecto (Romano, 2014).

Tabla 18

Acciones segunda fase PMO



Previo a definir el diseño de los dispositivos de seguimiento y protocolos de aplicación, se considera oportuno, dar a conocer que se realizó la temporalización para el proyecto mediante la representación gráfica del diagrama de Gantt. La planificación de un cronograma requiere una visión general de todas las actividades del proyecto, incluyendo las relaciones entre ellas, y organizarlas en el tiempo de manera real. La herramienta del diagrama de Gantt, muestra en un mismo lugar tanto el trabajo planeado como el realizado, lo que permite al administrador tomar decisiones basadas en información concreta (Castro & Castro, 2013).

Se definieron y diseñaron los dispositivos de seguimiento para cada uno de los objetivos y sus protocolos de aplicación: encuesta auto-administrada para evaluar el nivel actual de competencias docentes en tecnologías digitales y habilidades socioemocionales (atendiendo al objetivo específico 1) y lista de monitoreo de docentes que participan activamente en las experiencias de formación propuestas (atendiendo al objetivo específico 2). Por un lado, la encuesta auto-administrada diseñada para que los participantes respondan a un cuestionario (conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Hernández & Mendoza, 2018)) por sí solos, sin la presencia del investigador que les haga las preguntas. Recibirán un cuestionario digital administrado a través de una plataforma en línea (Google forms). La encuesta auto-administrada ofrece la ventaja de permitir que los participantes respondan a las preguntas de forma anónima y sin presiones externas, lo que puede llevar a respuestas más honestas y sinceras (Hernández & Mendoza, 2018). Para la implementación de la encuesta se enviará a los docentes de la escuela el enlace para acceder al cuestionario en dos momentos: al inicio y al finalizar las sesiones de formación. Esto se realizará a través del correo electrónico institucional y la plataforma CREA. El formulario estará disponible durante tres días y una vez que se cumpla este plazo, se detendrá la recepción de respuestas y se llevará a cabo el análisis de los resultados obtenidos. Por otro lado, la lista de monitoreo es una herramienta que permite guiar la recolección de datos durante la investigación. Esta lista es utilizada para asegurar que se recolectan todos los datos necesarios y relevantes para responder a determinadas cuestiones y mantener la consistencia en la recopilación de datos a lo largo del estudio (Yin, 2018). Al finalizar cada mes y sesión, se evaluará el nivel de

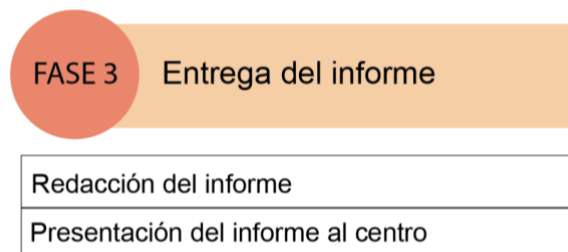
compromiso del equipo docente en estas instancias. En una planilla, seleccionará la opción adecuada según corresponda y también añadirá comentarios para cada categoría.

A su vez se evaluaron los riesgos y alternativas llegando a la elaboración del plan de sustentabilidad. El mismo se compone de diversos elementos como son los dispositivos de seguimiento, donde se visualizan los indicadores de avance que se aspiran alcanzar, el análisis de riesgos y alternativas, que permite identificar posibles obstáculos y desafíos que podrían surgir durante la implementación del plan, gestión de la comunicación, habilita la transmisión eficiente y precisa de información relevante y gestión financiera que garantiza la efectividad, sostenibilidad y éxito del proyecto.

7.4 Tercera fase: Entrega del informe

Luego de transitado todo el camino de las fases mencionadas se concluyó el proceso con la tercera etapa denominada entrega del informe que tuvo dos acciones concretas (véase tabla 19).

Tabla 19
Acciones tercera fase PMO



En el contexto de la investigación cualitativa, el informe de investigación elaborado siguiendo los lineamientos de Hernández et al. (2010) suele enfocarse en describir y analizar de manera detallada los hallazgos obtenidos a partir del estudio. Este tipo de informe se adentra en las percepciones, opiniones, experiencias y comportamientos de los participantes. Previo a la entrega del informe cabe mencionar que para su redacción se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos clave:

- Profundidad y comprensión contextual.
- Desarrollo teórico.
- Aplicación práctica.
- Validación y triangulación.
- Transferencia de conocimientos. (Yin, 2018).

Toda la información y estrategias elaboradas fueron plasmadas en la escritura de dicho informe que se entregó a la Maestra Directora del centro, dando cierre al proceso del trabajo de campo.

SECCIÓN IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

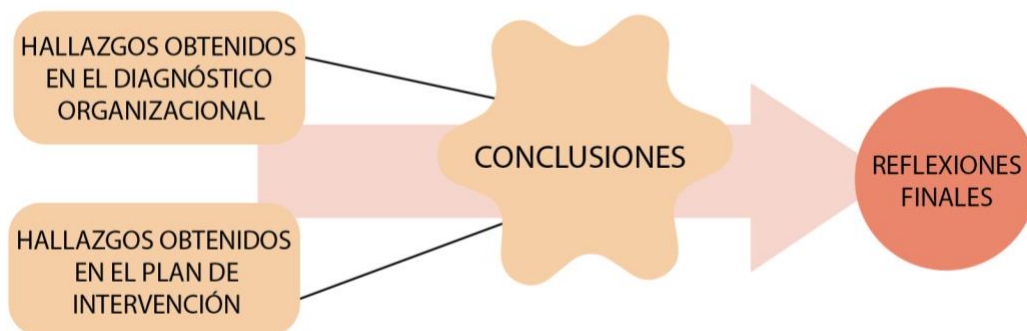
En esta sección, se presentan los principales resultados obtenidos vinculados al diagnóstico organizacional (véase anexo 3, p. 127) y plan de intervención (véase anexo 4, p. 162), también se contemplan las inferencias realizadas por el investigador, las cuales se fundamentan en el análisis del marco teórico trabajado (véase figura 27). Estas inferencias representan una interpretación crítica de los resultados obtenidos en relación con las teorías y conceptos discutidos previamente. Mediante esta reflexión, se busca profundizar en la comprensión de los hallazgos y su relevancia en el contexto, así como identificar posibles conexiones o discrepancias que enriquezcan el estudio (Bisquerra, 2009).

Durante el desarrollo de la investigación, se han empleado diversas herramientas y técnicas para recopilar, organizar y analizar la información relevante. A través de su aplicación, se ha podido explorar a fondo el tema de estudio y obtener una comprensión más profunda de los fenómenos investigados. Los resultados presentados en este apartado están estructurados de manera coherente para facilitar su comprensión y análisis, dividiéndose en capítulos que corresponden a los diferentes aspectos abordados, lo que permite una presentación clara y sistemática de los hallazgos obtenidos.

Además de la presentación de resultados, este apartado incluye también las conclusiones derivadas. Las conclusiones representan una reflexión crítica sobre los resultados obtenidos y su relevancia en el contexto más amplio de la disciplina (Bisquerra, 2009). Asimismo, se discuten las implicaciones prácticas y teóricas de los resultados, como las posibles direcciones futuras para la investigación en este campo.

Figura 27

Presentación de resultados y conclusiones



CAPÍTULO 8. HALLAZGOS VINCULADOS AL DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL

A continuación, se dan a conocer los principales hallazgos vinculados al diagnóstico organizacional realizado en el centro en estudio. Los datos recopilados fueron sometidos a un análisis en tres niveles, que implicó procesar los resultados y extraer conclusiones. Esta decisión metodológica se fundamenta en la necesidad de mantener una coherencia interna en la investigación, asegurando que los análisis y conclusiones estén alineados con los objetivos y el marco teórico del estudio. En el primer nivel, se tomaron como referencia los factores causales identificados, se generaron cuatro apartados de acuerdo a cada factor causal referidos a:

- La existencia de grupos numerosos.
- Los obstáculos docentes para atender a la diversidad en el aula.
- La formación de los docentes.
- Las estrategias para atender a la diversidad.

En el segundo nivel de análisis, se tomaron como referencia los analizadores escogidos que fueron la matriz de involucrados y matriz FODA para identificar las áreas de mejora del centro. Llegando así a un tercer nivel de análisis que fue aún más exhaustivo, ya que involucró la elaboración del árbol de problemas y objetivos, lo que permitió sugerir posibles líneas de acción para el plan de intervención (véase capítulo 9).

8.1 Primer nivel de análisis

En este nivel se dan a conocer los hallazgos referidos a los factores causales identificados. Cada apartado fue elaborado sobre la premisa de que una comprensión detallada de los factores causales resulta indispensable para la búsqueda de soluciones.

8.1.1 La existencia de grupos numerosos

El diagnóstico organizacional comenzó con una fase de identificación de la demanda donde se llevaron adelante distintas acciones que fueron el primer contacto y entrada al campo de estudio, las entrevistas exploratorias y análisis primario de documentos, identificación de actores y áreas involucradas.

La demanda de la institución se origina y desarrolla a partir de las contribuciones realizadas por miembros del equipo directivo, incluyendo, la Maestra Directora y Secretaria en las entrevistas exploratorias. Durante estas interacciones, los entrevistados identifican una preocupación común relacionada con las dimensiones pedagógico-didáctica y organizativa (Frigerio et al., 1992), asociada a la cantidad de estudiantes por grupo, lo que dificulta la atención a la diversidad en el proceso de enseñanza. Según las entrevistadas:

- *“La debilidad que va más focalizada a lo pedagógico es el tema de los numerosos que son los grupos que impactan en los aprendizajes para la atención en la individualidad”* (EE1:2).
- *“Otra debilidad, que es la debilidad más grande, es la cantidad de estudiantes por clase, también, sí, la cantidad de estudiantes en siete horas y media se nota, se nota”* (EE2: 2).
- *“Hablo de 30 [estudiantes] para arriba, lo máximo son 34 en [el grupo de] segundo año”* (EE1, 1).

Se brindan datos del tamaño de los grupos, observando que, de las ocho clases, cuatro superan los 30 estudiantes, y el resto se aproxima a esta cifra. La Circular N.º 488 (ANEP, 2000) manifiesta que el

número óptimo de niños por clase en las escuelas de Tiempo Completo no debe superar los 30 estudiantes. A su vez se brindan dos documentos internos (DI1 y DI2) uno solicitando el cierre de matrícula para dos de esas cuatro clases, y otro con la aprobación del cierre de matrícula estipulado por el Inspector Departamental hasta determinado mes del año, luego la situación se vuelve a estudiar. Esto significa que no pueden inscribir ni recibir más estudiantes en esos grupos durante ese tiempo estipulado. En entornos con una gran cantidad de estudiantes, los docentes enfrentan el desafío de mantener su participación, o al menos de la gran mayoría. Dado este contexto, la enseñanza en grupos numerosos no puede depender únicamente de métodos tradicionales. Los educadores deben diseñar una variedad de estrategias docentes y utilizar diversos recursos para fomentar el desarrollo de habilidades mientras mantienen el interés y la motivación de los estudiantes (Sobrados, 2016).

En la segunda recopilación de datos, para la fase comprensión del problema, se continúa insistiendo en relación con las clases numerosas y se plantea la importancia de fortalecer las habilidades docentes: *“Muchas veces nos desbordamos ante situaciones que surgen, en la presencia de grupos numerosos, cuando hay casos de desajustes de conducta, para hacer frente a estas realidades es fundamental fortalecer nuestras habilidades”*. (ESM5: 7).

Fortalecer las habilidades docentes en escuelas con grupos numerosos es importante porque permitirán desarrollar estrategias para atender a las necesidades específicas de cada estudiante, brindando una atención a la diversidad (Anijovich & Mora, 2010). Los docentes necesitan aprender técnicas efectivas para fomentar la colaboración, garantizar el orden en un ambiente propicio para el aprendizaje lo cual garantizará el éxito tanto académico como social (Leal & Urbina, 2014). Es importante la utilización de métodos de enseñanza activos, participativos y centrados en el estudiante que promuevan el compromiso y la comprensión profunda de los conceptos (Gómez - Gómez, 2023).

En Escuelas de Tiempo Completo, donde los estudiantes pasan muchas horas al día en el entorno escolar, se vuelve fundamental el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los docentes para poder ayudar a los niños en la resolución de problemas, la empatía, la autoestima y el acompañamiento (Leal & Urbina, 2014). Los docentes requieren una educación en curso para expandir sus habilidades técnicas y competencias, lo que les permitirá avanzar en sus carreras y sentirse motivados en su trabajo (Carrasco et al., 2023). El fortalecimiento de las habilidades de los educadores es fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza, lo cual a su vez beneficiará el crecimiento profesional del personal docente y el progreso general de la institución educativa (Bolívar, 2016).

De las observaciones recabadas, en dos de los tres casos, se notó un problema en la distribución del espacio al ser tantos estudiantes viéndose limitado el lugar para circular, así como también la posibilidad de hacer variables en la distribución del mobiliario (O1 y O2). Durante la aplicación del grupo de discusión, los docentes expresan que los niños son muy demandantes, requieren que los ayudes a todos a la vez, y eso es imposible porque son muchos por clase. *“M1: Nos pasa que acá se pierde eso porque son muchos”* (GFM1: 3). *“M2: no podés”* (GFM2: 3). *“M3: por la numerosidad, son muchos, 30 niños”* (GFM3: 2). *“M1: entonces eso a veces lo podés hacer, pero a veces no”* (GFM1: 3) *“M2: muy poco”* (GFM2: 3) *“M1: por eso a veces cuando les traes una propuesta a uno y te podés dedicar un poco más a los otros, pero no hay una atención individualizada como se quisiera”* (GFM1: 3).

Los niños, debido a su naturaleza curiosa y en constante desarrollo, tienden a ser demandantes en el entorno educativo. Su diversidad de necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje (Dunn & Dunn, 1974) requiere una atención especial por parte de los docentes, lo que puede resultar desafiante en entornos con recursos limitados y grupos numerosos. La variabilidad en las capacidades, intereses y contextos de los estudiantes exige una adaptación constante de las estrategias docentes y una atención a la diversidad para garantizar que todos los niños puedan alcanzar su máximo potencial. En relación con este último punto es que a continuación se presentan los hallazgos asociados a los obstáculos docentes para atender a la diversidad.

8.1.2 Los obstáculos docentes para atender a la diversidad en el aula

En la fase exploratoria, desde la dirección, surge la preocupación de apoyar a los docentes para que desarrollen propuestas que prioricen las necesidades de cada estudiante y atiendan a su centralidad: *“¿Cómo podemos implementar propuestas que puedan llegar a todos los alumnos?”* (EE1:2).

Atendiendo a los supuestos de Ruiz (2020) el proceso de enseñanza se da cuando el docente establece las condiciones y facilita las experiencias que estimulan el aprendizaje en sus estudiantes, todo ello en consonancia con objetivos específicos. Sin embargo, el docente no es el responsable directo de la generación del aprendizaje; más bien, puede crear un entorno propicio para que este se desarrolle y motivar a los estudiantes para que se involucren en actividades que los conduzcan hacia el logro de dicho aprendizaje. Por lo tanto, enseñar implica asistir en el proceso de aprendizaje. Las clases no solo son numerosas, sino que además presentan distintos niveles de aprendizaje: *“La clase este año es como si tuviera un familístico, porque tenemos tantos niveles diferentes de aprendizaje, que año a año, se está agravando más, eso, yo veo como que noto eso, tengo como niños de un año hasta cinco y tengo niños que escriben solos y leen, y niños que ni siquiera conocen su nombre, entonces claro es como un abismo”* (ESM5: 3). Un grupo familístico está integrado por niños de distinta edad (por ejemplo 4 y 5 años) en un mismo salón, a cargo de un solo docente (CODE, 2007).

El éxito en educación está influenciado por una amplia gama de factores y variables que pueden ser características individuales de los estudiantes (internas) o aspectos de su entorno de aprendizaje, incluyendo sus experiencias previas (externas). Por lo tanto, las estrategias que se utilizan o las actividades que se realizan en clase son parte de estas variables en el proceso educativo. Dentro de esta gran cantidad de variables, solo algunas tienen un impacto significativo en el aprendizaje, y dentro de esas, algunas pueden ser más influyentes que otras (Ruiz, 2020). Los tres docentes, de segundo ciclo, coinciden en la dificultad que significa para ellos atender a la diversidad: *“M1: y hay más de uno en una clase”* (GFM1: 3). *“M1: y que todos quieren que los veas a la misma vez, y que todos tienen diferentes particularidades, tienen dificultades distintas totalmente”*. (GFM1: 3). *“M2: Exacto, claro no es la misma dificultad”* (GFM2:3). *“M1: Y nos pasa en todas las clases, el desafío es ese atenderlos a todos”* (GFM1: 3). *“M2: Y se pierde, se pierden, en realidad se pierden, es la realidad”* (GFM2: 4).

En la totalidad de las observaciones realizadas, se evidenció una misma propuesta para todos los estudiantes por igual sin apreciar una adaptación de la misma para las distintas necesidades existentes (O1, O2 y O3). Sin embargo, cuando se interrogó sobre cómo atienden a la diversidad en las aulas las respuestas fueron variadas:

- *“Con propuestas de aprendizaje que sean atractivas para los niños, partiendo de las necesidades (...) Y también pienso, que incorporando la tecnología, que es un debe lo que tenemos en inicial, nosotros, el uso de la tecnología, que no tenemos tablet, en este momento no contamos con nada como para poder trabajar con ellos, que para mí sería ideal, porque es lo que a ellos les interesa, sería otro recurso super valioso”* (ESM5: 2).
- *“Lo primero, me parece que es el compromiso del docente para con el grupo y ver que dificultades y qué fortalezas tiene el grupo. De ahí, ir trabajando como se puede en el día a día y después la integración con las familias, fundamental y en equipo con el colectivo de la escuela, eso me parece lo fundamental”* (ESM1: 1).
- *“Y bueno siempre atendiendo a los niños que más dificultades tienen”* (ESM2: 1).
- *“Hay apoyo de profesionales, (...) todos los niños que presentan algún tipo de dificultad están tratados o están en proceso de ser tratados, todos tienen informe pedagógico, la mayoría tienen diagnóstico. Si vamos a la clase, por ejemplo, podría ser, no sé, otro docente monitor que apoye mi labor, o docente paralelo que apoye mi labor, (...) cada niño necesita su espacio, su tiempo determinado y su atención personalizada”* (ESM3: 2).
- *“Sería bueno contar con otro maestro capacitado en determinadas dificultades que vemos en ese grupo, es decir, trabajar en paralelo con otro. Un equipo, una dupla acompañando al docente sería ideal, no sé si eso es viable. A veces se puede, el tema que al ser tan numerosos los grupos, es difícil armar los dispositivos para tener niños de otras clases”* (ESD: 3).

En primer lugar, aparece el foco puesto en las propuestas, buscando captar la atención de los estudiantes mediante distintos juegos o con el uso de la tecnología que sirvan como herramientas para que el docente pueda enseñar partiendo del interés del estudiante como centro (Anijovich & Cappelletti, 2018). En segundo lugar, se menciona el compromiso docente y la integración de las familias potenciando el trabajo colaborativo. El compromiso docente es fundamental en el contexto educativo por varias razones. Los docentes comprometidos tienen un impacto significativo en el éxito académico y personal de sus estudiantes, ya que están dedicados a proporcionar una educación de calidad y a fomentar el aprendizaje significativo. Además, el compromiso docente se traduce en un ambiente de aula positivo y de apoyo, donde los estudiantes se sienten seguros y motivados para participar activamente en su proceso educativo (Fullan & Langworthy, 2014).

En último lugar la importancia y necesidad del trabajo interdisciplinar contando con apoyo de profesionales, o fomentando el trabajo en equipo entre los propios docentes. En el trabajo interdisciplinario, es importante identificar oportunidades para enseñar las formas específicas de pensamiento asociadas a cada disciplina, al mismo tiempo que se abordan temas o problemas desde una perspectiva interdisciplinaria en la planificación. Este equilibrio puede ser desafiante de encontrar inicialmente, pero una vez establecidos los enfoques, la enseñanza y el aprendizaje se enriquecerán con aproximaciones más complejas y contextualizadas, más cercanas a las experiencias y realidades de los estudiantes (Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, 2016). Trabajar entre docentes y fomentar el trabajo interdisciplinar en el aula enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, promueve el desarrollo de habilidades importantes y contribuye a una educación de calidad. A continuación, se dan a conocer los principales hallazgos en torno a la temática de la formación de los docentes.

8.1.3 La formación de los docentes

La totalidad de los docentes entrevistados coincidieron en que la formación que recibieron no fue suficiente para la atención a la diversidad en las aulas. Si se retoman las etapas en el desarrollo profesional docente planteadas por Vaillant y Marcelo (2015) se hace referencia a la primera y segunda etapa previo a la fase de inserción docente:

- *“Todos nos recibimos con un debe, un debe muy grande (...), pero claro ahora si vos me preguntas, todas tenemos, por ejemplo, varios cursos de Tiempo Completo, de dificultad de aprendizaje, por ejemplo, (...) si bien la formación académica del magisterio no fue suficiente, después cada una siguió su camino para seguir fortaleciéndose”* (ESS: 5).
- *“Entonces no es que tuvimos una formación muy buena hacia eso (...) está muy linda la teoría que estamos poniendo, pero cuando vamos a la práctica es otra cosa. Y bien, eh, creo que eso lo vas aprendiendo después en el proceso, en pasar por una escuela, por la otra, por ver qué estrategia usan unas compañeras, otras, otras y ahí te vas armando vos de tus propias estrategias que las vas desarrollando a la vez”* (ESM4: 8 y 9).
- *“Desde el magisterio no, (risas) uno se va haciendo en el camino y a través de eso sí, los cursos realmente en lo nuestro, en lo que es Tiempo Completo, ha sido fundamental. Todo lo que es de Tiempo Completo, los hice todos, desde un principio, y para mí fue un antes y un después”* (ESM2: 2).

Esta situación subraya una preocupación fundamental en el ámbito educativo, la necesidad urgente de mejorar los sistemas de formación y apoyo para los docentes. Así como implementar programas continuos de desarrollo profesional para garantizar que los educadores estén equipados con las herramientas y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos. Estos programas deben abordar aspectos pedagógicos, socioemocionales, tecnológicos, competenciales, entre otros, para permitir que los educadores se adapten y crezcan de manera efectiva a lo largo de su trayectoria (Carrasco et al., 2023).

Una de las docentes entrevistadas manifestó la importancia de contar con experiencia en su rol, lo que le ha dado insumos para enfrentar las distintas realidades: *“sinceramente, la experiencia para mí ha sido todo, o sea, los años de experiencia, el conversar con otros colegas, en los cursos, de todas esas cosas que van sumando. Todos los cursos que he hecho, los he hecho por decisión propia y bueno y todos sabemos que no te pagan, ni nada y sin embargo los tenés que hacer, lo haces los sábados, o lo que sea. Yo creo que la experiencia es la base de todo, es lo que me ha dado herramientas y estrategias para poder afrontar ¿no? grupos numerosos, con niños con dificultades de aprendizaje, con problemas de conducta, todo eso”* (ESM5: 3 y 4). La experiencia docente ofrece valiosos insumos para enfrentar una variedad de situaciones que pueden surgir en el aula. Los docentes principiantes, a menudo, experimentan desafíos con una mayor dosis de incertidumbre y estrés debido a su falta de experiencia y a la ausencia de referentes sólidos. Sin embargo, a medida que acumulan trayectoria, desarrollan un repertorio de estrategias y recursos que les permiten enfrentar estos desafíos con mayor confianza y eficacia. La experiencia les brinda la capacidad de anticipar y gestionar situaciones difíciles de manera más efectiva, lo que contribuye a su crecimiento profesional (Vaillant & Marcelo, 2015).

En el grupo de discusión se puntualizó sobre la importancia de que cada uno tiene que seguir formándose para avanzar, haciendo cursos en paralelo y estudiando. Se dialogó sobre que algunas veces en las salas docentes se habilitan espacios para poder compartir experiencias que funcionan

para atender a determinados niños, y ese espacio es muy valorado por los docentes: “M1: Si, buscando estrategias, cada grupo te hace ir buscando qué estrategias aplicar para ir avanzando” (GFM1: 7). “M3: y a nivel académico, bueno, hay compañeras que han hecho cursos paralelos en dificultad de aprendizajes” (GFM3: 7). “M1: cursos, pero a costo de cada uno” (GFM1: 7). “M3: si, si, si, como para seguir formándonos” (GFM3: 7). “M1: A veces en la sala se da el desahogo, y compartimos experiencias, ejemplos, o si a uno le funciona una cosa lo compartimos, que puede funcionar o no porque cada grupo es muy diferente” (GFM1: 7). En las observaciones realizadas y en algunas de las entrevistas se apreció una sensación de insatisfacción por parte de las docentes al no sentirse preparados para enfrentar determinadas situaciones: “yo noto que a veces no puedo darle lo que él necesita, porque no tengo, primero un diagnóstico de él, claro, una orientación médica que me diga por dónde ir, por dónde seguir, digamos, con las propuestas para él y después también el hecho de que, digo, ta, él necesita un apoyo diferente, que no estoy preparada, yo me doy cuenta de que para él no estoy preparada. Y eso mismo que te decía que, digo, cuando te recibís, te falta, por más que me haya recibido de inicial, en la parte de expresión corporal, no tuve tampoco una formación que digamos” (ESM5: 3 y 4).

Esta reflexión nos lleva a considerar la importancia de la formación y el desarrollo profesional continuo en el campo de la educación. Existe una preocupación por parte de los docentes sobre su capacidad para satisfacer las necesidades individuales de sus estudiantes, especialmente aquellos que requieren apoyos adicionales o tienen necesidades especiales. Se destaca la necesidad de contar con diagnósticos precisos y orientación médica para comprender mejor las necesidades de dichos estudiantes y cómo abordarlas de manera efectiva en el entorno educativo, volviendo a la importancia de la colaboración interdisciplinaria para proporcionar un apoyo integral a los estudiantes (Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, 2016). Además, resulta importante una formación docente que sea permanente y especializada, que vaya más allá de los conocimientos básicos adquiridos durante la formación inicial. Que los programas de formación docente aborden los aspectos pedagógicos generales, las estrategias y competencias específicas para trabajar con estudiantes con diversas necesidades y habilidades (Vaillant, 2016a). Es así que, para atender a la diversidad, presente en las aulas, es necesario que los docentes potencien sus competencias y puedan elaborar diversas estrategias, a continuación, se dan a conocer los hallazgos referidos a este tema.

8.1.4 Las estrategias para atender a la diversidad

Como se ha venido desarrollando, en apartados anteriores, existen actualmente grandes desafíos en la educación que están intrínsecamente relacionados a la diversidad presente en los estudiantes y sus necesidades individuales. Entre los hallazgos más destacados, se encuentra la preocupación compartida por los docentes respecto a la carencia de estrategias adecuadas para abordar las necesidades de sus estudiantes en grupos numerosos. Una de las entrevistadas sostiene que: “cuantas más estrategias tenemos o más formación tenemos más nos vamos a poder movilizar para atender a las individualidades” (ESD: 2).

El aumento del dominio en el arte de la enseñanza y la disponibilidad de una variedad de estrategias proporcionarán una base sólida para fomentar la creatividad y la toma de decisiones adaptadas a las

necesidades individuales de cada clase y grupo de estudiantes (Anijovich & Mora, 2010). Los docentes entrevistados enumeran algunas de las estrategias más utilizadas en sus actividades:

- *“Trabajo en equipo y de esa forma también la parte de monitoreo, porque, bueno, al haber trabajo en equipo hay delegados, hay monitores (...) Y después, bueno, las dinámicas lúdicas, también, las que tienen que ver con toda la parte de la afectividad y con la emotividad. Al enfrentarnos a un grupo grande y numeroso la atención no se puede, por más que uno trate, o sea, la atención personalizada no se puede brindar, y bueno ahí se va, porque si bien está el momento de la enseñanza, después está todo el otro momento, bueno, de la reflexión personalizada, que eso requiere más tiempo”* (ESM3: 2).
- *“Uno también trata de ubicar a los niños en lugares estratégicos”* (ESM2: 2)

En nivel inicial ambos docentes plantean que trabajan en una modalidad similar que luego con el transcurso de la escolaridad del niño, según las observaciones realizadas, se va perdiendo poco a poco:

- *“Nosotros en inicial estamos acostumbrados habituados a que las clases son muy numerosas, hemos tenido clases de 30, 34 (...) hay momentos que es como de desborde, ellos necesitan atención personalizada, vos tenés que estar constantemente ¿ta? nosotros siempre trabajamos en la modalidad de pequeños grupos, o sea, tenemos al comenzar la jornada una actividad nucleadora ahí presentas el tema o lo que sea, después siempre vamos a las propuestas en los pequeños grupos, entonces, depende de cómo los hayas organizado van a ser 2, 3 propuestas o más, ahí es donde siempre pensamos, una donde estamos interviniendo más el docente ¿ta? y las otras son más libres, más de forma autónoma (...) que si hay muchos que necesitan atención en el grupo tienen que como acostumbrarse al esperar. Entonces los meses de marzo, abril son más intensos en el aprendizaje de esa modalidad (...) Sus tiempos, me parece que esa es otra clave, el respetar los tiempos de ellos, los pequeños grupos te habilita a eso y vas viendo y siempre tenés otro recurso para que el que fue más rápido”. (ESM4: 6 y 7)*

En las observaciones se aprecia una variabilidad en las estrategias de enseñanza empleadas por los distintos docentes, las cuales parecen adaptarse a las necesidades individuales y a las circunstancias específicas de cada situación. Por ejemplo, mientras un docente se dedica a supervisar el trabajo de cada estudiante de forma individual, que en este caso implicaba copiar del pizarrón (O2), otro docente se mueve entre los grupos para resolver dudas sobre la actividad (O3). Sin embargo, en las tres clases observadas se nota que las instrucciones dadas no son diferenciadas, ya que todos los estudiantes trabajan con el mismo material. A pesar de esto, los docentes muestran un esfuerzo por captar la atención de todos (O1, O2), lográndolo en dos de las clases, aunque en una de ellas la distracción por parte de los niños dificulta este proceso (O3).

A través de una variedad de actividades, se pueden crear diferentes contextos que fomenten la interacción entre los nuevos conceptos que el educador desea enseñar y aquellos que los estudiantes ya conocen. Al determinar las tareas que los niños deben realizar para aprender, hay que tener en cuenta varios aspectos, como los estilos de aprendizaje (Dunn & Dunn, 1974), los ritmos de trabajo, los intereses individuales, entre otros factores. También es importante considerar el nivel de exigencia cognitiva que se espera y el grado de libertad que se les otorgará para tomar decisiones y proponer alternativas y cambios en su aprendizaje (Anijovich & Mora, 2010). Cuando se piensa en qué estrategia utilizar resulta importante retomar los aportes de Díaz Barriga y Hernández (2007) acerca de los

aspectos esenciales para identificar qué tipo de estrategia es la adecuada siendo un gran argumento a la hora de tomar la decisión.

Las estrategias empleadas pueden tener un impacto significativo en la autoestima de los niños, cuando los educadores utilizan enfoques pedagógicos que promueven la participación activa, el reconocimiento de los logros individuales y el respeto por las diferencias, es probable que los niños experimenten un aumento en su autoestima y confianza en sí mismos. Además, cuando los docentes fomentan un ambiente de apoyo y aceptación en el aula, donde los errores son vistos como oportunidades de aprendizaje y se brinda retroalimentación constructiva, los niños pueden sentirse valorados y seguros de sí mismos (Anijovich & Mora, 2010).

En el grupo de discusión los docentes manifiestan y coinciden en la importancia de valorar los aportes de los estudiantes como una de las estrategias empleadas fortaleciendo su autoestima: “M1: eso, que todos pueden, que todos pueden avanzar”. (GFM1: 6). “M2: cada uno desde su lugar” (GFM2: 6). “M3: y cada logro mínimo, valorárselo, destacárselo hacerlo ver, aunque sea algo muy mínimo ¿Cómo lo logró? Vamos a mostrarle a los demás, y ellos se sienten bien y la autoestima, van, cada día fortaleciéndolo” (GFM3: 6). Es fundamental que las estrategias docentes estén orientadas a estimular a los estudiantes para que desarrollen habilidades como la observación, el análisis, la expresión de opiniones, la formulación de hipótesis, la búsqueda de soluciones y la capacidad de descubrir conocimiento por sí mismos. Por lo tanto, es necesario planificar las actividades educativas de manera que promuevan el aprendizaje autónomo y la capacidad de aprender en los estudiantes (Gallo et al., 2022).

8.2 Segundo nivel de análisis

Se han identificado los elementos que contribuyen a la problemática, los cuales son fundamentales para avanzar en la siguiente fase del análisis, llegando a un segundo nivel. Se presentan los principales hallazgos en torno a la matriz de involucrados y la matriz FODA.

La matriz de involucrados (véase anexo 3, p. 141) permitió identificar y describir los actores participantes del estudio, incluyendo la Maestra Directora, Maestra Secretaria, docentes, estudiantes y familias, cada uno con diferentes niveles de influencia e interés en la problemática abordada. Se dio a conocer las perspectivas, necesidades y expectativas de cada uno de los actores mencionados buscando abordar el problema de una manera integral. Se identificaron los intereses y preocupaciones de los actores como la necesidad de estrategias para apoyar a los estudiantes en clases numerosas, la falta de formación académica en la atención a la diversidad, el apoyo por parte de las familias y la importancia de atender a las necesidades específicas de los estudiantes:

- “Entonces creo que uno ha visto una diversidad tan enorme en estos 25 años, desde niños que bueno a ver eso de que necesitaran algún diagnóstico, pero estamos hablando de una diversidad en la forma de aprender, unos en matemáticas, otros en lengua, por supuesto, cada uno en sus procesos” (ESM4: 8).
- “Existe mucho apoyo de las familias quienes se preocupan constantemente porque sus hijos reciban una enseñanza de calidad y acorde a sus necesidades específicas” (ESS: 2).
- “Si bien la formación académica del magisterio no fue suficiente, después cada una siguió su camino para seguir fortaleciéndose” (ESS: 5).

Se destacan los beneficios potenciales de la intervención, como la mejora en la calidad del trabajo docente al contar con conocimientos necesarios para la atención a la diversidad y la posibilidad del intercambio docente para apoyar esa diversidad en el aula: *“(al tener ese momento de coordinación, creo que todos si nos dio resultado algo, lo comunicamos para que el otro compañero, si quiere lo tome. Es decir, esa puede ser mi recomendación que continúe ese intercambio)”* (ESS: 4).

Las metodologías educativas convencionales aún mantienen un papel significativo en la formación. Sin embargo, gradualmente, se están introduciendo enfoques y métodos alternativos que se fundamentan en la comprensión de que los conocimientos de los docentes se construyen activamente a través del intercambio de experiencias entre ellos (Vaillant, 2016b). Se reconoce la riqueza y diversidad del conocimiento docente, así como también destaca la importancia vital de la colaboración. Al fomentar la coordinación y el intercambio entre profesionales de la enseñanza, se potencia un entorno rico en recursos, ideas y soporte mutuo.

Como posibles conflictos surgen la frustración y desmotivación docente debido a la falta de estrategias para atender a las necesidades de los estudiantes: *“A veces faltan los niños, de repente vos proyectaste trabajar individual con tal niño y tal niño y justo faltaron entonces a veces es medio frustrante también, encaro otra actividad y bueno potencio otra. ¿Qué voy a hacer?”* (ESM1: 3). Los resultados de la matriz de involucrados (véase anexo 3, p. 154) revelan la importancia de comprender las perspectivas y necesidades de los diferentes actores para abordar de manera efectiva la problemática identificada (Licha, 2009).

Por otra parte, la Matriz FODA permitió reconocer las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del centro en estudio, una herramienta ampliamente reconocida que ayuda a diagnosticar tanto la situación interna como externa de una organización. Esta matriz permitió estimar el impacto que las estrategias pueden tener en el logro de un equilibrio o ajuste en la institución (Ponce, 2017). Para su elaboración, se consideraron las dimensiones del campo institucional propuestas por Frigerio et al. (1992), lo que facilitó la organización y diferenciación de los datos recopilados, se realizó el análisis desde las dos dimensiones más relevantes y relacionadas con la problemática identificada, es decir, la organizacional y la pedagógico-didáctica.

Si bien en el Proyecto de Investigación Organizacional realizado se hizo el análisis FODA completo, se presenta un recorte, priorizando las fortalezas y debilidades detectadas (véase figura 28) centrando la atención en estos dos elementos. Esta decisión se fundamenta en realizar un análisis sobre los aspectos internos en los que este plan puede influir, permitiendo caminar hacia una mejora. Desde la perspectiva organizacional, se destaca la fortaleza de contar con un cuerpo docente experimentado y establecido en la institución, donde la totalidad acumula dos o hasta tres décadas de servicio, con un promedio de antigüedad de 29 años. Esta situación aporta estabilidad, conocimiento profundo del entorno educativo y de la comunidad en la que se encuentra la institución. Sin embargo, una debilidad significativa en el ámbito organizacional es la existencia de grupos numerosos, con algunos superando los treinta estudiantes, lo que genera una limitación en los espacios disponibles para tantos niños: *“llegamos a tener 35, 36 niños en la clase y en tiempo completo es un disparate”* (ESM5: 2).

En cuanto al análisis desde la dimensión pedagógico-didáctica, se destacan varios aspectos positivos en la escuela. En primer lugar, se observa que existe una fuerte cultura de trabajo basada en acuerdos institucionales, lo que facilita la colaboración y coordinación entre el personal docente: *“Son muy importantes los acuerdos porque todo lo que realizamos es en base a acuerdos (...) si tuviera que caracterizar a la escuela, la palabra que más la caracteriza es acuerdos”* (ESM3: 1).

Además, se lleva a cabo una planificación conjunta por ciclos o tramos, lo que permite una mayor coherencia y continuidad en los procesos educativos:

- *“Del mismo nivel no hay, hay una clase por grado, lo que planifican es por tramo y ciclo”* (ESD: 1).
- *“Por tramo, planificamos, por ejemplo, hay proyectos que lo realizamos por tramos, hay bueno hay tópicos, hay trabajos semanales, hay charlas, o sea más que nada es así, paseos, salidas didácticas y recreativas que también se hacen por tramo y se planifican y después se concretan ¿no? Pero, o sea, todo es compartido, mismo las actividades (...) todo, todo, se trabaja por tramos y por ciclos más que nada”* (ESM3: 1 y 2).

Se destaca también un seguimiento individualizado de los estudiantes, por parte del equipo directivo, lo que evidencia un profundo conocimiento de cada uno de ellos:

- *“Se ve qué niño necesita ¿no? un seguimiento individualizado, (...) o un trato a veces, una charla, entonces ellos envían a ese niño, por ejemplo, si necesitan una charla, hemos tenido, te digo, por eso, porque hemos tenido casos en donde vienen más tristes, porque le ha pasado algo, bueno, vienen y se les da el espacio, mantenemos un diálogo (...) También tenemos informes de todos los niños, yo tengo una carpeta con informes de los centros educativos, en conjunto con los informes que le hacen el maestro, entonces, si uno tiene un problema, vamos a esa carpeta, a su vez tengo otro cuaderno de dónde se trata y qué especialidad, si va a fonaudiólogo, a qué hora y qué día, para tener un seguimiento”* (ESS: 2).

Para optimizar el desarrollo del estudiante, es esencial que los docentes establezcan una conexión con su realidad y con el nivel inicial de conocimiento de cada uno, asegurando avances consistentes a lo largo del tiempo. Esto implica brindar acompañamiento y realizar un seguimiento individualizado de cada situación, entendiendo que es única, adaptándose a las necesidades y ritmos de aprendizaje (Tomlinson, 2008). Un aspecto destacable es el alto porcentaje de docentes que utilizan la tecnología de manera autónoma en sus clases, reconociendo su importancia en el contexto actual de transformación educativa. Sin embargo, se identifican debilidades importantes, como la falta de docentes compartiendo un mismo nivel, lo que dificulta la colaboración y coordinación entre ellos. Además, hay escasez de equipos tecnológicos para trabajar de manera individualizada, y falta de apoyo docente para atender las necesidades individuales de los estudiantes en el aula (O1, O2 y O3). También se observa que algunos docentes tienen un nivel bajo de formación en el uso de la tecnología y presentan cierta resistencia al cambio, con métodos de enseñanza más tradicionales (O2):

- *“El cuaderno se nota que ya no es lo mismo, la prolijidad, la motricidad, entonces es como que a veces son como saberes solos escolarizados y ellos tienen la tecnología (...) la cursiva, ta, yo la estoy mezclando un poco, pero a veces digo, ellos tienen la tecnología, que en la tablet no van a tener cursiva (...) ¿Para qué? Pero es un saber escolar ¿Lo tengo que seguir enseñando? Entonces ahí empiezan todas las disyuntivas, los desafíos porque tampoco no es todo tecnológico tenés que darles un poco de lo demás también”* (ESM1: 4).
- *“A mi me cuesta pila, (...) es decir, todo lo que tengo que hacer, estudiar es todo a esfuerzo, a pulmón, todo lleva más tiempo”* (ESM5: 5).

- “Y yo pienso que la tecnología es importante porque viste que los niños son nativos digitales y nosotros fuimos formados ya de grandes. Yo casi con 53 años fui de a poco y siempre tratando de actualizarme, y que te abre, la tecnología te abre” (ESM1: 4). “a veces uno tiene temor de cómo usarlo, sabiendo que tienen mayor acceso y son ellos los que te van guiando y te van mostrando todo lo que saben y van conociendo” (ESM2: 3).

Luego de este análisis se estudiaron los posibles cruces de elementos: fortalezas con oportunidades y debilidades con amenazas (Questa- Torterolo & Tejera Techera, 2022). Estos cruces de elementos permitieron detectar cuales son las mayores necesidades (véase anexo 3, p. 156). Estos hallazgos ofrecieron una visión integral de los aspectos positivos y desafíos que enfrenta la institución educativa, lo que orientó el diseño de estrategias y acciones para mejorar la calidad educativa y el bienestar de la comunidad escolar, dando lugar a la creación del árbol de problemas y de objetivos de los cuales se profundizará a continuación.

Figura 28
Fortalezas y Debilidades del centro

	Fortalezas	Debilidades
Dimensión Organizativa	Grupo docente efectivo con mucha antigüedad en la Institución y en el Sistema. Maestras con más de veinte años de experiencia (ESD:1).	Grupos numerosos, en su mayoría, con más de 30 estudiantes por clase (ESS:1). Espacios disponibles para la cantidad de estudiantes (O1, O2, O3)
Dimensión Pedagógico-Didáctica	Trabajo en base a acuerdos institucionales. (ESM3: 1). Planificación conjunta entre docentes por tramos o ciclos (ESD:1). Seguimiento individualizado de estudiantes por parte del equipo director (ESS:2). Diálogo fluido entre docentes quienes comparten experiencias exitosas. Gran porcentaje de docentes que utilizan la tecnología de forma autónoma en sus clases diarias entendiendo su importancia en la actualidad (ESM1:4, ESD:4, ESS:6).	Grupos únicos por grado, no existen maestros que compartan un mismo nivel (ESD:1). Pocos equipos tecnológicos para trabajar de forma individualizada (ESM4: 3). Ausencia de más docentes de apoyo a la atención individualizada (ESS:2). Tiempos pedagógicos insuficientes (ESM3:2). Estudiantes muy demandantes, se vuelve difícil respetar los tiempos (GFM1, GFM2, GFM3:3). Docentes con poca formación para el uso de la tecnología y para la atención a la individualidad. Preocupación docente por no poder atender a la individualidad como lo desearían (ESM1, ESD, ESS, ESM3, ESM4, ESM5).

8.3 Tercer nivel de análisis

El tercer nivel de análisis fue aún más exhaustivo, ya que involucró la elaboración del árbol de problemas y objetivos (véase anexo 3, p. 140 y 157), lo que permitió sugerir posibles líneas de acción para el plan de mejora. En esta oportunidad se decidió fusionar los elementos más significativos de ambos árboles respondiendo a la necesidad de ofrecer una visión más clara y concisa de los principales hallazgos. Esta integración fue posible por medio de la creación de un recurso visual (véase figura 29) que permite una simplificación conceptual, facilitando la comprensión de las relaciones causas/efectos y medios/fines, así como una jerarquización que destaca la prioridad de las intervenciones propuestas. Al realizar este recorte y síntesis, se busca enfatizar en las conexiones más significativas entre los desafíos identificados y las soluciones estratégicas planteadas, estableciendo una ruta coherente hacia el logro de los objetivos.

La utilización del árbol de problemas y del árbol de objetivos en el proceso de análisis se considera fundamental ya que, entre otras cosas, facilita la identificación del problema central, diferencias entre

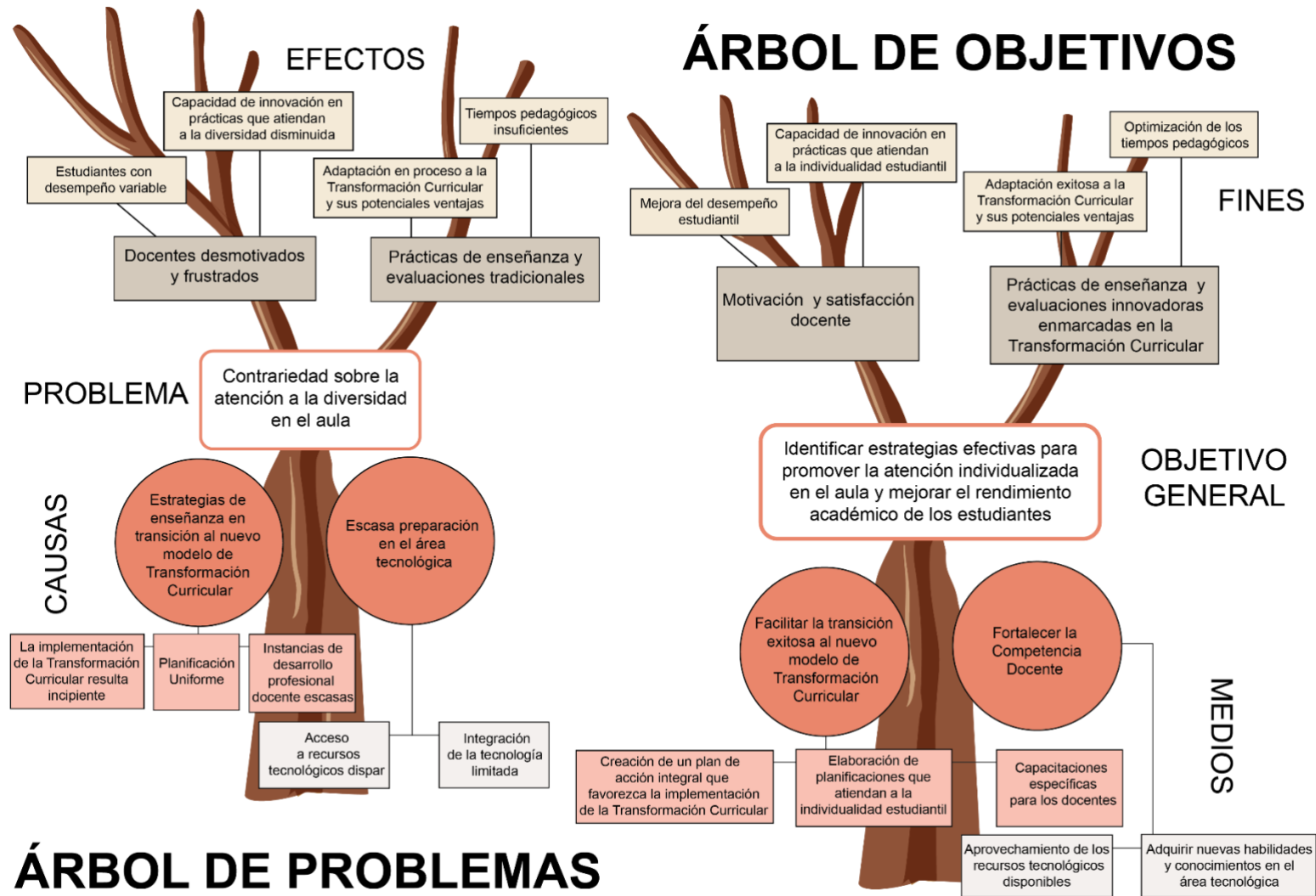
causas y efectos, y la transformación de estos problemas en objetivos alcanzables, permitiendo una planificación estratégica y la priorización de acciones (Aldunate & Córdoba, 2011). Para la elaboración del árbol de problemas, se partió de la identificación del problema central, en este caso, la dificultad para proporcionar una atención a la diversidad en el aula. Esta dificultad se atribuye a varios factores primarios, incluyendo la transición hacia el nuevo modelo de Transformación Curricular y la escasa preparación en el área de tecnología. En cuanto a la transición hacia el nuevo modelo educativo, donde se promueven metodologías activas y se requiere una mayor integración de la tecnología en el aula, algunos docentes manifestaron:

- *“Vamos aprendiendo como podemos”* (ESM1: 4). *“A veces los docentes no se encuentran seguros”* (ESD: 4).
- *“Nosotros estamos aprendiendo con ellos (...) las maestras están abiertas a que ellos les enseñen a aplicar determinadas herramientas tecnológicas. Que esto esta bueno, porque es lo que busca la transformación, no estar siempre con ese rol superior que lo sé todo, hay maestras muy mayores que no manejan mucho la tecnología, pero que ellos las ayudan, y eso me encanta verlo”* (ESD: 3).
- *“Vos vas innovando de a poquito, tampoco todo lo viejo no sirve, tenés que ir mezclando”* (ESM1: 3).

Como causas secundarias se identifican la implementación de la Transformación Curricular incipiente, la planificación uniforme (AP1, AP2 y AP3), y la escasez de instancias de desarrollo profesional docente. Por otro lado, en relación con la escasa preparación tecnológica, se observa que algunos docentes tienen dificultades para utilizar adecuadamente los recursos tecnológicos disponibles en la escuela, lo que limita su capacidad para ofrecer una atención a la diversidad. Además, existe una disparidad en el acceso y uso de dichos recursos, lo que contribuye a esta problemática (O1, O2, y O3), como se vislumbró en el apartado anterior. Si las instituciones educativas introducen recursos tecnológicos sin un plan estratégico para su uso, la metodología de enseñanza no logrará integrar los avances tecnológicos. Las tecnologías emergentes desempeñan un papel importante en el avance de la educación, siempre que su adopción se base en principios educativos y didácticos bien definidos, se integre efectivamente en los procesos reales de enseñanza y aprendizaje, y no se limite a ser una novedad aislada de las demás actividades escolares (Gvirtz et al., 2009).

Los efectos, derivados de estos problemas, incluyen la desmotivación y frustración de los docentes al no poder atender adecuadamente las necesidades de los estudiantes, así como la persistencia de prácticas de enseñanza y evaluación tradicionales que no están alineadas con los principios del nuevo modelo educativo. La creación del árbol de objetivos permitió “declarar los medios y fines” (Castro & Castro, 2013, p.16) visualizando sus relaciones para alcanzar una perspectiva integral. Los medios se refieren a las acciones o intervenciones necesarias para lograr los objetivos, mientras que los fines representan los resultados o efectos deseados de esas acciones (Romano, 2014). Para abordar el problema detectado, se estableció el objetivo general de identificar estrategias efectivas para promover la atención a la diversidad en el aula y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. También, fines específicos relacionados a la motivación y satisfacción docente y prácticas de enseñanza y evaluaciones innovadoras enmarcadas en la Transformación Curricular. Para alcanzar el objetivo general se incluyen determinadas acciones (medios) como la facilitación de la transición al nuevo modelo educativo y el fortalecimiento de la competencia docente, que sirvieron para la elaboración de las líneas de acción en el plan de intervención desarrollado, como se dará a conocer a continuación.

Figura 29
Fusión del árbol de problemas y objetivos



CAPÍTULO 9. PRINCIPALES RESULTADOS DEL DISEÑO DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA

Este capítulo aborda los principales resultados derivados del diseño del plan de intervención basado en la investigación aplicada. Se divide en tres secciones que analizan dichos resultados obtenidos sobre la base de: Las líneas de acción, al diseño del plan y sus elementos y a la sustentabilidad y mecanismos de seguimiento.

Un plan de mejora tiene la intención de identificar áreas de oportunidad e implementar estrategias específicas para optimizar el rendimiento, la eficiencia o la calidad. Su objetivo principal es promover el crecimiento y el desarrollo, con el fin de alcanzar metas específicas y mejorar continuamente (Mora, 2016).

9.1 Las líneas de acción

Una vez finalizado el diagnóstico organizacional se presentó el documento a la Maestra Directora para dar a conocer los resultados obtenidos y se conformó el equipo impulsor seleccionando a tres actores (Maestra Directora, Maestra Secretaria y Maestra con mayor antigüedad en el centro) más el asesor. No se realizaron observaciones al diagnóstico presentado por parte del referente institucional y del equipo, acordándose tres posibles líneas de acción:

- Desarrollo e implementación de estrategias para la gestión del tiempo y la organización docente.
- Implementación de un plan de acción integral para llevar a cabo la Transformación Educativa.
- Fortalecimiento de la competencia docente mediante formación integral que incluya competencias digitales, habilidades socioemocionales y enfoque competencial, entre otras.

Antes de profundizar en cada una de las líneas de acción, se considera oportuno mencionar que en un primer momento el equipo impulsor se encontró ávido de participar y después con el paso del tiempo se fueron presentando algunos problemas, lo que quedó reflejado en el diario del investigador:

- *“Me explica que si bien me había agendado para atenderme surgió un inconveniente con algunas familias y que me podrá atender pero en cuanto llegue una de las familias que debe entrevistar me tendré que ir (...) Me solicita sea en la mañana temprano, previo al horario escolar, porque luego surgen este tipo de problemas, y le genera estrés tener que recibirme, también me pide que le notifique el día antes por si se olvida”* (DDI_2609: 4).
- *“El día de ayer le comunicó vía Whatsapp, a la Directora, que hoy iba a ir a las 8:00 como me lo había pedido, me responde que se había olvidado, que en la escuela hay una muestra, pero que igual vaya así ya salimos de esto”* (DDI_0310: 5).

Se percibe que el ambiente ha cambiado, de manera adversa, en la transición entre el desarrollo del diagnóstico y el trabajo en el diseño del plan de intervención: *“ya no es el mismo clima que en el primer proyecto, noto cierta resistencia por parte del personal docente, principalmente desde la Dirección”* (DI_0310: 5). A pesar de esta situación, todos los encuentros pautados fueron desarrollados de forma correcta y no se presentaron dificultades a la hora de trabajar en forma conjunta.

Retomando las líneas de acción, en relación con la primera, algunos entrevistados expresaron preocupación por la falta de tiempo, lo que resulta una sensación de carga laboral excesiva y dificulta

la atención a la diversidad de los estudiantes. Se proponen estrategias para mejorar la eficiencia en la gestión del tiempo, lo que implica reconsiderar las tareas del docente y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Se espera que, al aprender a gestionar el tiempo en el aula, se pueda brindar apoyo a los docentes, creando un entorno de enseñanza y aprendizaje más personalizado que beneficie tanto a los estudiantes como a los educadores (Litwin, 2008).

En la segunda línea de acción, el objetivo es cambiar las prácticas de enseñanza, los contenidos y la evaluación, priorizando aprendizajes relevantes para los estudiantes y vinculados a su realidad, respondiendo a las demandas actuales (ANEP, 2021). A pesar de contar con orientaciones establecidas, como el Marco Curricular Nacional y los programas de estudio, llevar a cabo este cambio supone un desafío que requiere acciones específicas para su implementación (ANEP, 2022c). Se busca lograr planificaciones que consideren la diversidad de los estudiantes y promover instancias de capacitación docente específicas, utilizando la Sala Docente como espacio para intercambios y formaciones dirigidas por especialistas, entre otras actividades. Es importante que la planificación se conciba como una oportunidad para reflexionar sobre las prácticas docentes y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje (Anijovich & Cappelletti, 2018).

La tercera línea de acción se vincula con el fortalecimiento de las competencias docentes. Estas competencias contribuyen a una coherencia curricular al desarrollarse a través de procesos de enseñanza inclusivos, flexibles y participativos (ANEP, 2022c). Se busca mejorar la competencia docente a través de la formación, promoviendo comunidades de aprendizaje para enriquecer el intercambio entre docentes, apoyándolos en el uso significativo de la tecnología y brindando apoyo para abordar los desafíos emocionales del aula y lograr impactos positivos (Fullan & Langworthy, 2014) que permitan trascender el estadio de desarrollo organizacional en el que se encuentra la Institución (Gairín et al., 2009).

Tomando en cuenta lo planteado por Gairín et al. (2009) con relación a los distintos estadios de desarrollo organizacional, se entiende que la escuela muestra un esfuerzo proactivo en su gestión, definiendo y organizando sus procesos y estructuras internas, podría decirse que se encuentra en el segundo estadio de desarrollo. Este nivel se caracteriza por la transición hacia una gestión y organización más sistemática y deliberada, reflejando el papel de la institución como un ente que activamente estructura y define su funcionamiento interno. Gracias a las evidencias recolectadas se aprecia que no existe una colaboración eficiente para generar conocimiento organizacional. Esto se vio reflejado en las observaciones donde no se apreció una flexibilidad, solamente ejecución de la misma (O1, O2 y O3). Por otra parte, las salas docentes, en algunas instancias, son usadas para liberar emociones y desahogarse: *“y bueno hacemos catarsis, en las salas también hacemos catarsis de vez en cuando”* (ESM1: 1); *“compartimos en salas, porque a veces también venimos desbordados, hablamos y hacemos catarsis, le llamamos nosotros, la catarsis del día”* (ESS: 5).

De las tres líneas de acción presentadas el diseño del plan priorizó en el fortalecimiento de la competencia docente mediante formación integral que incluya competencias digitales, habilidades socioemocionales y enfoque competencial. La elección de dicha línea de acción tuvo diversos motivos entre los cuales se reconoce que los docentes son actores fundamentales en el proceso educativo y

que su competencia profesional influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes. Al fortalecer las competencias docentes, se espera mejorar la calidad de la enseñanza y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes. La formación en competencias digitales permitirá adaptarse a las demandas del entorno educativo actual. Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el bienestar personal y académico de los estudiantes. Al incluir estas habilidades en la formación docente, se alcanzará un ambiente escolar positivo y se brindará apoyo a los estudiantes en su desarrollo. Al integrar competencias digitales, habilidades socioemocionales y enfoque competencial, se promueve un enfoque holístico fomentando una cultura de aprendizaje (Alonso Andreano, 2023).

9.2 Diseño del plan y sus elementos

Como se dio a conocer anteriormente, se conformó el equipo impulsor estableciéndose un cronograma con los distintos encuentros a llevarse a cabo, los que permitieron trabajar en el diseño del plan de mejora definiendo los elementos que lo componen. El asesor propone facilitar la planificación de acciones dirigidas con el fin de cambiar la dinámica actual de la institución educativa, buscando impulsarla hacia un estadio de desarrollo organizacional más avanzado (Gairín et al., 2009).

Con la implementación del plan, en busca de la mejora, se espera que la institución educativa pueda avanzar hacia un tercer estadio organizacional, caracterizado por estructuras sólidas y procesos bien definidos, junto con una comunicación efectiva. Este avance implica una consolidación de sus operaciones internas, preparación más firme para el futuro, basada en la capacidad de adaptación y evolución ante los cambios, lo cual es esencial para promover la innovación dentro de la organización y así habilitar el poder continuar en camino hacia estadios del desarrollo organizacional más avanzados (Gairín et al., 2009). Para el diseño del plan de intervención se tomaron en cuenta los siguientes elementos: objetivos, logros proyectados, líneas de actividad, personas implicadas recursos y cronogramas hasta llegar al esquema de trabajo, de los cuales se profundiza a continuación.

El objetivo general fue: Fortalecer a la comunidad docente del centro mediante estrategias de formación y espacios de reflexión para el desarrollo de competencias docentes específicas durante 2024. Este objetivo responde a la necesidad de atender la diversidad estudiantil, promoviendo una educación inclusiva y efectiva, al capacitar a los docentes en competencias específicas, se mejorará directamente la calidad de la enseñanza y se contribuirá al éxito educativo de todos los estudiantes, reconociendo y valorando sus diferencias. Se busca alcanzar un cambio significativo en la práctica pedagógica y en el desarrollo organizacional.

Los objetivos específicos determinados fueron dos: Desarrollar un programa de capacitación sobre competencias docentes en el área de tecnologías y Habilidades socioemocionales. Promover la generación de dinámicas de colaboración y aprendizaje profesional entre docentes y equipo de gestión del centro. En el contexto del presente estudio estos objetivos tienen gran relevancia ya que, al desarrollar un programa de capacitación en tecnologías y habilidades socioemocionales, se enriquecerá la preparación de los docentes para interactuar efectivamente con una diversidad de estudiantes y situaciones educativas. A su vez, promoverá la colaboración y el aprendizaje profesional entre el personal reforzando un entorno de trabajo cohesivo y mejorando la capacidad del centro para implementar estrategias innovadoras y responder a las necesidades de todos los estudiantes. Es

esencial establecer en los centros educativos entornos “donde valga la pena hacer algo nuevo” (Rivas, 2017, p. 72). Un aspecto fundamental de este proceso es registrar sistemáticamente las estrategias eficaces. Es importante que, de manera recurrente y estructurada, se evalúe lo que resulta efectivo y lo que no. Las instituciones educativas deben convertirse en depósitos de prácticas exitosas. Es importante que se difundan, se estudien y se utilicen las experiencias y proyectos significativos (Rivas, 2017).

Para el fortalecimiento de la competencia docente se sugiere el uso de dos herramientas en particular, que, si bien no quedaron establecidas en el Plan de mejora, se considera necesario presentar dos ejemplos prácticos que se podrían utilizar. En primer lugar, para fortalecer las competencias docentes en el área de tecnologías digitales con enfoque pedagógico, se propone el uso de una matriz PICRAT (Kimmons et al., 2020), centrándose en cómo aplicarla de manera efectiva en el proceso educativo facilitando la integración de la tecnología de forma significativa en la enseñanza de los docentes. En segundo lugar, con el objetivo principal de fortalecer las habilidades de los docentes en el manejo de competencias socioemocionales, se sugiere el modelo RULER (Patti et al., 2011). Los docentes tendrán la oportunidad de interactuar y participar activamente con la finalidad principal de mejorar sus capacidades y conocimientos en el manejo de las habilidades socioemocionales.

En consonancia con lo anterior, se llegó a la estrategia concebida como una serie coordinada de acciones y actividades diseñadas para intervenir en un área específica de una institución educativa con el objetivo de cumplir las metas establecidas. Representa el plan general sobre qué acciones emprender y cómo ejecutarlas para lograr dichos objetivos. La estrategia tiene como propósito actuar como un esquema de decisiones cohesivo, que unifica e integra, estableciendo objetivos claros, direcciones a seguir y prioridades. Se enfoca en potenciar habilidades para mejorar la labor educativa, teniendo en cuenta tanto el entorno externo como las fortalezas y debilidades de la institución (Castro & Castro, 2013).

Para cada objetivo específico planteado se planificó una serie de actividades que buscan alcanzar las metas específicas, así como el objetivo y logro general. Las actividades programadas en total fueron ocho y están dirigidas a fortalecer la competencia docente mediante la formación, cuatro propuestas para el primer objetivo específico y cuatro para el segundo que se detallan a continuación.

- La actividad 1.1 se enfoca en la etapa inicial del proceso, incluyendo la planificación y la contratación de especialistas con el objetivo de desarrollar un cronograma con fechas y horarios para sesiones de formación. Esta propuesta busca asegurar la incorporación de expertos adecuados en los temas a tratar y organizar las sesiones de formación de manera estructurada.
- La actividad 1.2 implica una reunión entre el coordinador y expertos para discutir y acordar los contenidos, ejes y herramientas que se utilizarán en el diseño y análisis de las sesiones de formación. Se definen detalles como los contenidos de las sesiones y las metodologías aplicadas, incluyendo el uso de herramientas tecnológicas y estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes. El objetivo principal es asegurar que la formación esté correctamente estructurada y basada en un ciclo de gestión efectivo.

- La actividad 1.3 consiste en la organización y realización de cuatro talleres de formación para docentes, dos presenciales y dos asincrónicos, centrados en fortalecer habilidades en tecnologías digitales desde una perspectiva pedagógica. El objetivo es enseñar a los docentes a aplicar estas tecnologías de manera efectiva en la educación, además de desarrollar una matriz para integrar significativamente la tecnología en su enseñanza.

Se seleccionó la herramienta de la matriz PICRAT debido a su capacidad para evaluar y mejorar el uso de la tecnología en el aula de manera significativa, se estructura alrededor de dos componentes claves que orientan su aplicación: la interacción del estudiante con la tecnología (PIC) y el impacto de la tecnología en la enseñanza del docente (RAT). PIC se centra en cómo los estudiantes se relacionan con la tecnología, categorizándola en tres niveles: pasivo, donde los estudiantes son meros receptores de la información; interactivo, donde interactúan con la tecnología de forma bidireccional; y creativo, donde la utilizan para crear nuevo contenido. Por otro lado, RAT examina cómo la tecnología afecta la pedagogía del profesor, considerando si sirve para reemplazar, amplificar o transformar las prácticas educativas existentes. Esta herramienta ayuda a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, promoviendo un uso de la tecnología que mejore la eficiencia de la enseñanza, transforme el aprendizaje, fomentando una participación más activa y creativa de los estudiantes, se busca que los docentes integren las tecnologías digitales de forma que potencien el aprendizaje autónomo y crítico de los estudiantes (Kimmons et al., 2020).

- La actividad 1.4 propone la organización e implementación de cuatro talleres de formación, dos presenciales y dos asincrónicos, destinados a mejorar las habilidades de los docentes en competencias socioemocionales. Los talleres ofrecen a los docentes una oportunidad de interacción y participación activa para enriquecer sus capacidades en este ámbito, lo cual es clave para fomentar un ambiente educativo que promueva el bienestar emocional y social de la comunidad escolar.

El modelo RULER fue sugerido ya que proporciona un marco estructurado para comprender y enseñar habilidades emocionales. Este modelo se basa en cinco habilidades claves: Reconocer, Entender, Etiquetar, Expresar y Regular las emociones, tanto propias como de los demás. Implementar el modelo RULER en el aula permite a los docentes crear un ambiente emocionalmente inteligente que favorece el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. Al capacitar a los docentes en estas competencias, se les dota de herramientas para gestionar mejor las dinámicas emocionales en el aula, lo que genera un clima más positivo, mayor empatía y relaciones más saludables entre todos los miembros de la comunidad educativa y a su vez, contribuye a un entorno de aprendizaje más efectivo y acogedor (Patti et al., 2011).

Para el segundo objetivo:

- La actividad 2.1 consiste en organizar reuniones mensuales y un espacio de trabajo asincrónico en la plataforma CREA para que los docentes intercambien experiencias y estrategias educativas. Esto facilitará la colaboración continua y el aprendizaje mutuo, potenciando la aplicación de

prácticas exitosas en sus aulas. La plataforma CREA también promoverá el intercambio constante de ideas y recursos entre reuniones.

- La actividad 2.2 implica la realización de jornadas de reflexión y la creación de un espacio virtual en la plataforma CREA para debatir y mejorar prácticas educativas. Estos encuentros buscan que los docentes analicen críticamente y discutan estrategias de enseñanza, implementando ajustes y nuevas técnicas. La modalidad asincrónica de CREA facilita la participación según la conveniencia de los docentes y mantiene un registro de las discusiones.
- La actividad 2.3 consiste en formar grupos de interés con profesionales de la educación centrados en temas específicos y relevantes para mejorar la calidad de enseñanza. Estos grupos fomentarán el diálogo abierto y la colaboración, compartiendo recursos e ideas, y buscando soluciones innovadoras a problemas comunes. Los participantes se beneficiarán al profundizar en temas de interés y aprender de las experiencias de sus colegas.
- La actividad 2.4 implica la creación y ejecución de un cronograma detallado para los grupos de interés, asegurando el cumplimiento de objetivos y la optimización de recursos y tiempo. Este plan organiza las actividades como reuniones y sesiones de trabajo colaborativo. Además, se habilitará un foro en la plataforma CREA para documentar y compartir avances y logros de cada grupo, fomentando la transparencia y la colaboración entre los equipos.

El intercambio permite que el grupo aprenda de las experiencias, lo que a su vez fortalece la aplicación de estas prácticas en sus propios entornos educativos. “Las escuelas deben convertirse en comunidades reales para todos los estudiantes, entonces la enseñanza debe convertirse en una verdadera profesión de aprendizaje para todos los docentes” (Hargreaves, 2003, p. 183). La colaboración entre docentes permite compartir diversas estrategias, experiencias y recursos, facilitando así la identificación de soluciones efectivas a los desafíos comunes. Al trabajar juntos, los educadores pueden reflexionar críticamente sobre sus prácticas, adaptar nuevas metodologías y abordar de manera más efectiva las necesidades individuales de cada estudiante. El intercambio docente de experiencias y conocimientos es fundamental para el crecimiento y desarrollo profesional tanto individual como colectivo. Este intercambio permitirá la transferencia de buenas prácticas, el aprendizaje de nuevas estrategias y enfoques pedagógicos, y la reflexión sobre la propia práctica docente. Además, facilitará la creación de una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo dentro de la organización educativa, lo que contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza y el logro de los objetivos institucionales (Gairín et al., 2009).

Otros elementos del plan que se detallan son las personas implicadas, los recursos, el cronograma y el esquema de trabajo que presenta la articulación de las distintas partes del plan. Las personas implicadas fueron el equipo impulsor, inspectora de zona, especialistas y docentes del centro a quienes se les asignaron roles específicos gracias a la implementación de la matriz RASCI (véase anexo 4, p. 169). El desarrollo de las actividades requiere una gama de recursos esenciales que actúan como los medios y herramientas necesarios para ejecutar las acciones y lograr los objetivos propuestos. Fueron clasificados en cinco categorías: humanos, temporales, materiales, financieros y físicos (véase anexo 4, p. 164). Para la presentación del cronograma se utilizó el Diagrama de Gantt, que permitió visualizar

la planificación temporal del plan mediante la representación gráfica del cronograma de actividades y objetivos específicos.

9.3 Sustentabilidad y mecanismos de seguimiento

Se utilizaron y diseñaron para el plan dispositivos de sustentabilidad y mecanismos de seguimiento. El plan de sustentabilidad se compone de diversos elementos como son los dispositivos de seguimiento que permiten apreciar los indicadores de avance al que se aspira llegar, el análisis de riesgos y alternativas, la gestión de la comunicación y el dispositivo de gestión financiera. Para uno de los objetivos específicos se propone una encuesta auto-administrada con un reporte previo a comenzar el plan y por segunda vez cumplidas las actividades que conforman el objetivo específico 1 y tomando como indicador de avance el número de docentes que demuestra un conocimiento claro sobre el uso de tecnologías digitales y la importancia de las habilidades socioemocionales. Por otro lado, la aplicación de una lista de monitoreo de docentes que colaboran en las experiencias de formación propuestas, aplicable de marzo a octubre 2024, mensualmente, tomando como indicador de avance el % de docentes que participa activamente en cada una de las sesiones de intercambio.

Con relación al procedimiento para la aplicación de la encuesta auto-administrada, se ofrecerán instrucciones precisas y claras sobre cómo completarla, junto con un formato accesible para facilitar su uso. Esto quiere decir, que la encuesta está diseñada de tal manera que las personas pueden completarla por sí mismas. La accesibilidad se refiere a la capacidad de la encuesta para ser fácilmente comprendida y utilizada por un amplio rango de participantes, asegurando que todos puedan participar sin barreras significativas. Sus principales características son que la información se adquiere a través de las respuestas de los sujetos encuestados, el proceso de recolección es sistemático, es decir, todas las preguntas se presentan en el mismo orden a todos los encuestados y las respuestas se consolidan y cuantifican (Batthyány & Cabrera, 2011). Además, se utilizará una lista de control para monitorear y evaluar la participación de los docentes, en la cual, la maestra coordinadora al término de cada mes evaluará el nivel de compromiso del equipo docente en las actividades propuestas, registrará en una planilla la opción adecuada para cada caso y añadirá observaciones si se consideran pertinentes. La lista de control presenta tres indicadores: Número de docentes que participan activamente, % de docentes que participan parcialmente y % de docentes que no demuestran interés. Este proceso de monitoreo se llevará a cabo de manera constructiva, siguiendo un protocolo bien definido. Se espera que estas técnicas sean efectivas para recopilar la información necesaria de manera eficiente (véase anexo 4, p. 180).

El plan de sustentabilidad se ha diseñado con múltiples elementos que garantizan el seguimiento y la evaluación constante del progreso hacia los objetivos establecidos. Estos mecanismos resultan fundamentales para asegurar la continuidad y efectividad de las iniciativas propuestas. Teniendo en cuenta las características del centro, en la encuesta auto-administrada la información se recopila de manera sistemática y se cuantifica, lo que permite evaluar el progreso de manera objetiva, considerándose este método conveniente para el centro, porque facilita la autoevaluación y la reflexión crítica de los docentes sobre sus competencias, fomentando un aprendizaje continuo y autónomo. La

lista de monitoreo permite un seguimiento detallado y constante, fomentando una cultura de responsabilidad y mejora entre los docentes.

Estos mecanismos son considerados idóneos para el centro educativo porque ofrecen una estructura clara y bien definida para monitorear y evaluar el progreso, asegurando la continuidad y la efectividad del plan. La combinación de encuestas auto-administradas, listas de monitoreo mensuales, análisis de riesgos, gestión de la comunicación y una sólida gestión financiera crea un entorno propicio para el desarrollo profesional continuo y la mejora educativa. Estos elementos facilitan la identificación de áreas de mejora, promueven una cultura de transparencia, responsabilidad y compromiso entre todos los actores involucrados, contribuyendo de manera significativa.

Todos los resultados presentados, tanto en el diagnóstico organizacional como en el diseño de intervención para la mejora, permitieron desarrollar distintas conclusiones que derivan de un análisis de los datos identificados y recogidos a lo largo del estudio y se presentan a continuación.

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES

Al presentar las conclusiones del estudio, se ofrece una síntesis de los resultados obtenidos de los temas investigados y sus implicaciones. Las mismas, además de contribuir al conocimiento existente en el campo de estudio, también sirven como punto de partida para investigaciones futuras y para informar la toma de decisiones en contextos relevantes.

En este estudio de caso se ha observado una problemática en las dimensiones pedagógico-didáctica y organizativa, relacionada con la sobrepoblación estudiantil en la escuela. Las clases tienen un número elevado de estudiantes, y las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes no resultan suficientes para proporcionar una atención a la diversidad en el aula, dado a que no pueden satisfacer las necesidades específicas de todos los estudiantes como les gustaría. Luego de analizados los resultados obtenidos, como posibles conclusiones de este trabajo, se identifican la colaboración como vía para concretar logros, proponiendo el trabajo colaborativo entre docentes. Además, se subraya la necesidad de herramientas oportunas que faciliten la gestión de aulas sobrepobladas y el desarrollo profesional continuo de los docentes para enfrentar estos desafíos. Finalmente, se destaca la importancia del apoyo institucional como una palanca crucial para implementar cambios significativos y sostenibles.

Esta investigación destaca la importancia de alejarse de los métodos de enseñanza tradicionales y adoptar enfoques más innovadores y flexibles que permitan atender a la diversidad de los estudiantes alineados a la Transformación Curricular Integral en busca de un cambio. Se trata de un proceso particular, que llegue a una innovación situada adaptada al contexto en estudio, es decir, si las prácticas se consolidan se aspira a alcanzar una innovación, pero este es el punto de partida.

10.1 La colaboración como vía para concretar logros

Convertida en una habilidad esencial en varios sectores de la actividad humana en el siglo XXI, la colaboración se define como el esfuerzo compartido de individuos para alcanzar un fin común, trabajando en conjunto. Varios autores (Castañeda & Adell, 2011; Vaillant, 2010; Westheimer, 1999) han destacado su relevancia en la colaboración entre docentes, para su desarrollo profesional, influir positivamente en la eficacia del aprendizaje de los estudiantes y para mejorar el rendimiento de las instituciones educativas, también para el desarrollo organizacional a través de la generación de conocimiento (Questa-Torterolo et al., 2018). En esta línea de ideas, es evidente que la colaboración trasciende su función básica de cooperación entre docentes. Se revela como un pilar para fomentar un ambiente de aprendizaje continuo y dinámico que beneficia tanto a los educadores como a los estudiantes. La colaboración eficaz además de fortalecer las competencias profesionales de los docentes y la calidad de los aprendizajes estudiantiles impulsa la adaptabilidad y la resiliencia de las instituciones frente a los desafíos de la diversidad y la constante evolución educativa. Por lo tanto, es imperativo que el centro educativo fomente y facilite entornos colaborativos.

Para abordar la problemática y a partir de la implementación del plan de intervención, se espera que los docentes del centro, por medio de los intercambios, generen condiciones del aprendizaje organizacional y que puedan aplicar la matriz PICRAT que fortalezca la competencia tecnológica y el

modelo RULER para atender a las habilidades socioemocionales. El empleo de estas herramientas y estrategias ha sido pensado para permitir un avance en el estadio organizativo (Gairín et al., 2009) y en el desarrollo tanto de los docentes como de los estudiantes, esperando que la institución educativa pueda avanzar hacia el tercer estadio organizacional (como se dio a conocer en el apartado de Resultados).

Este tercer estadio busca que la institución educativa logre una mayor autonomía en la toma de decisiones, el desarrollo de una cultura organizacional más abierta y colaborativa, y la implementación de estrategias innovadoras en la gestión del cambio. Con las acciones proyectadas se espera que la organización reconozca y valore la importancia de la participación activa de todos sus miembros, fomentando un sentido de pertenencia y compromiso hacia los objetivos comunes. Una institución logrará avanzar a través de los estadios organizativos:

- Cuando logre mejorar sus procesos, prácticas y resultados.
- Cuando desarrollen una mayor capacidad de adaptación a los cambios y desafíos del entorno.
- Cuando encuentre formas más eficientes y efectivas de alcanzar sus objetivos
- Cuando los ambientes de trabajo que promueven el crecimiento, la participación y el reconocimiento, contribuyan al desarrollo profesional docente, aumentando la satisfacción (Gairín et al., 2009).

Tomando en cuenta los resultados presentados (véase capítulo 9), la creación del equipo impulsor, tras la realización del diagnóstico organizacional, subrayó la importancia de entender las necesidades y áreas de mejora dentro del centro en estudio, destacando la capacidad del centro para autoevaluarse, identificar desafíos y oportunidades de crecimiento que permitan actuar en consecuencia. Las líneas de acción que se propusieron indicaron un enfoque proactivo hacia el aprendizaje organizacional, con estrategias que además de abordar problemas inmediatos, también buscaron preparar a la institución para futuros desafíos. Existe la intención, como se explicitó anteriormente, de que la escuela avance hacia un estadio de desarrollo organizacional en busca de la evolución y mejora continua que le permita seguir creciendo.

Retomando los aportes de Alonso Andreano (2023), a través de la investigación realizada, se evidencia un esfuerzo por moldear y mejorar la cultura organizacional a través de los valores, comportamientos, símbolos y sistemas. Se enfatiza la formación integral de los docentes y el uso de tecnología para crear espacios que faciliten el aprendizaje y la colaboración, adaptándose a las necesidades educativas. La institución revisa y adapta sus prácticas mediante el diagnóstico organizacional, abordando desafíos como la atención a la diversidad y la gestión de grupos numerosos, demostrando capacidad de transformación. La gestión del error permite reflexionar y ajustar estrategias, fortaleciendo las competencias docentes y promoviendo interacciones positivas. Se implementan estrategias para adaptar la enseñanza a las aulas numerosas, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje a varios niveles. Finalmente, el liderazgo del equipo directivo y el asesor impulsan el proceso, fomentando un entorno de aprendizaje, innovación y cambio (Alonso Andreano, 2023).

10.2 Herramientas oportunas para la comunidad educativa

Los instrumentos presentados (matriz PICRAT y modelo RULER) han sido vistos como oportunos por el equipo impulsor para la comunidad educativa ya que abordan la integración tecnológica así como el desarrollo emocional, dos aspectos fundamentales para la educación actual.

Por un lado la herramienta PICRAT, enfocada en la integración de la tecnología en el proceso de enseñanza que ofrece un marco para evaluar cómo la tecnología puede potenciar las prácticas pedagógicas, invitando a los docentes a una reflexión sobre su utilización para transformar realmente la experiencia educativa. Como se ha desarrollado a lo largo del presente trabajo, la era digital está transformando elementos esenciales de la educación. Ahora, el acceso digital abre las puertas a la aplicación de soluciones a desafíos reales, permitiendo a los estudiantes impactar más allá de los límites escolares. Este potencial de la tecnología para transformar el aprendizaje radica en facilitar la adquisición de conocimientos y empoderar a los estudiantes para que actúen sobre estos conocimientos en contextos reales (Fullan & Langworthy, 2014).

Por otro lado, la herramienta RULER, enfocada en el desarrollo emocional, complementa esta visión al proporcionar un marco estructurado para entender y manejar las emociones dentro del ámbito escolar. Al fomentar una inteligencia emocional colectiva, RULER contribuye a la creación de un ambiente educativo más inclusivo y empático. La conjunción de ambas herramientas refuerza la necesidad de cambios y resalta la importancia de transformar a través de innovaciones, que, si bien pueden comenzar en una escala menor, sirven como catalizadores para el cambio más amplio. En conclusión, las herramientas mencionadas fueron valoradas durante el diseño del plan de mejora, entendiendo que abordan dos pilares fundamentales de la educación: la integración tecnológica y el desarrollo emocional. Se trata de un abordaje definido por el equipo impulsor mediante una decisión fundamentada en las necesidades identificadas en el centro en estudio. Además, por ser herramientas valoradas por el equipo impulsor, se estima su adecuada implementación y seguimiento.

La combinación de ambas herramientas abre nuevas oportunidades para un progreso sostenido y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes, actuando como catalizadores de cambio y ofreciendo un enfoque equilibrado para desarrollar estrategias de enseñanza en clases con sobrepoblación estudiantil. La Transformación Curricular Integral exige una revisión y adaptación constante de las estrategias de enseñanza, con el fin de reconocer y explotar el potencial de cambio como una oportunidad para la mejora continua. En este proceso, es fundamental comprender que el cambio no debe percibirse como una amenaza, sino como una ventana de oportunidad que, si se aborda con creatividad y compromiso, puede conducir a la innovación educativa (ANEP, 2022c).

Se consideran experiencias enriquecedoras y elementos claves para avanzar en la dirección de una Transformación Curricular Integral. Como se profundizó en capítulos anteriores, Aguerro (2002) plantea que los cambios en educación varían en profundidad, categorizándose en transformación, innovación, reforma y mejora. La transformación debe complementarse con innovaciones en las aulas, que actúan como laboratorios para probar y escalar nuevas ideas efectivas. Se destaca la necesidad de una estrategia que combine cambios a gran escala con innovaciones a pequeña escala, abordando problemas estructurales y fenoménicos y respondiendo a la diversidad estudiantil. La implementación

del plan desarrollado busca catalizar un cambio sostenible, mejorando la participación y interés de los estudiantes, además de contribuir a un aprendizaje más significativo y adaptado a sus necesidades individuales (Rivas, 2017; Prince, 2021; Chuquilín & Zagaceta, 2017). La innovación resultante debe reflejar una transformación profunda en la cultura organizacional, centrada en las necesidades y potencialidades de los estudiantes.

10.3 Los desafíos para los docentes en el desarrollo profesional

Luego de analizar todos los datos recabados y tomando las opiniones de los actores institucionales, el tamaño de las clases impacta significativamente en la capacidad de los docentes para atender a la diversidad en las aulas y adaptarse a las necesidades individuales de sus estudiantes. A menor número de estudiantes por clase, mayor la posibilidad de ofrecer una enseñanza personalizada y atender de manera más eficiente los requerimientos específicos de cada uno, lo que contribuye al desarrollo profesional del docente al permitirle explorar y aplicar diversas estrategias educativas. Las conclusiones para este caso dejan ver la falta de oportunidades para el desarrollo profesional continuo, ya que los docentes no disponen de los recursos ni del tiempo necesario para mejorar sus prácticas pedagógicas. Por lo tanto, es crucial que se implementen políticas que reduzcan el tamaño de las clases, promuevan el desarrollo profesional docente, y asignen recursos para apoyar la implementación de estrategias de enseñanza adecuadas en clases numerosas, permitiendo así una educación más inclusiva y de calidad. Como esto no depende del centro, es importante que el mismo pueda implementar acciones por ejemplo fomentar la colaboración entre docentes para intercambiar experiencias y estrategias educativas, incluir la contratación de especialistas para talleres de formación docente, uso de herramientas como las mencionadas anteriormente y jornadas de reflexión, como se dio a conocer en el plan de mejora elaborado.

Existe un desafío considerable para los docentes en términos de atención a la diversidad y la implementación de estrategias de enseñanza adecuadas en clases numerosas. Esto indica la necesidad de fortalecer la formación docente, tanto en el plano teórico como práctico, para brindar a los educadores las herramientas necesarias para enfrentar estas dificultades de manera efectiva. El desarrollo profesional docente representa un proceso complejo y constante de exploración dirigida a enriquecer su práctica y saberes. Este proceso de crecimiento profesional se extiende a lo largo de toda la carrera del educador, enfatizando tanto en la adquisición de nuevos aprendizajes como en la implicación en actividades colaborativas (Carrasco et al., 2023).

“La base de la calidad del docente es su capacidad pedagógica: su repertorio de estrategias de enseñanza y su capacidad de formar asociaciones con los estudiantes” (Fullan & Langworthy, 2014, p. 3). Esta cita destaca dos ideas fundamentales en la efectividad de la enseñanza que garantizarán un aprendizaje significativo y profundo. Si el docente posee diversidad y riqueza de estrategias de enseñanza responderá a las variadas necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, haciendo más accesible y efectiva la enseñanza, es por este motivo, que se vuelve fundamental que la formación docente se enfoque en la adquisición de conocimientos, en el desarrollo y expansión de estrategias así como también en el desarrollo de habilidades interpersonales y de

comunicación, preparando a los docentes para comprender y atender a las necesidades emocionales y sociales de sus estudiantes.

Es importante profundizar en cómo la formación docente puede incluir estrategias de enseñanza, que permitan adaptarse a las necesidades variadas de un aula diversa, abordando distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Esto permitirá ampliar en técnicas efectivas de manejo de aula que puedan ser aplicadas en grupos numerosos, las cuales son cruciales para mantener un ambiente que favorezca el aprendizaje y la inclusión. En esta línea de ideas, los docentes deben involucrarse activamente en la ampliación de sus conocimientos y habilidades, tanto en la disciplina que imparten como en metodologías educativas, que revisen y actualicen sus percepciones acerca de su labor docente, sin olvidar el trabajo colaborativo. El mismo, es considerado la estrategia fundamental de los enfoques actuales del desarrollo profesional docente, basándose en la premisa de que los educadores aprendan, intercambien experiencias, reflexionen y realicen investigaciones conjuntas sobre sus métodos de enseñanza dentro de un marco institucional y social específico (Vaillant, 2016a).

A través de la actualización constante y la adopción de prácticas pedagógicas innovadoras, los docentes podrían mejorar su enseñanza y fomentar una cultura de colaboración y reflexión crítica, lo cual sería esencial para alcanzar un cambio. Esto podría hacer del desarrollo profesional docente una conexión directa con la oportunidad de cambio en un contexto de transformación educativa, como se mencionaba anteriormente. En los procesos de cambio surge la necesidad de contar con palancas de apoyo institucional, es decir, apoyos que permitan iniciar, mantener y expandir dichos procesos.

10.4 El apoyo institucional

Resulta imprescindible abordar el papel fundamental que juega el apoyo institucional en este caso. Este término es usado buscando fomentar un cambio positivo y duradero (Fullan, 2007). Los hallazgos enfatizan la necesidad de un apoyo institucional sólido y sostenido, junto con la provisión de recursos adecuados. El éxito en la mejora de la atención a la diversidad en el aula depende, en gran medida, del compromiso institucional con la oportunidad para el cambio en un contexto actual de Transformación Educativa, la colaboración, la utilización de nuevas herramientas, el desarrollo profesional docente en busca de una formación continua, como se evidenció en los apartados anteriores.

Al referir al apoyo institucional, es importante describir cómo las instituciones educativas pueden establecer estructuras de apoyo específicas, como por ejemplo trabajo con el equipo multidisciplinar, con equipos de especialistas y recursos didácticos especializados. Si bien es sabido, que muchas veces no se cuenta con los recursos necesarios, se pueden buscar apoyos económicos, ayudas que beneficien a que esto sea posible y así lograr asistir a los docentes en su práctica diaria. Paralelamente, la colaboración entre maestros emerge como un pilar para este proceso de transformación. La creación de redes de trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias y estrategias entre colegas potencian el aprendizaje profesional y contribuyen a la mejora de las prácticas educativas. “poco a poco emergen estrategias y procesos alternativos basados en el reconocimiento que los saberes docentes se desarrollan activamente en procesos de intercambio con sus pares” (Vaillant, 2016b, p.12).

En relación con lo expuesto anteriormente, para fomentar el apoyo institucional, es importante implementar programas de desarrollo profesional continuo que se centren en la diversidad y la actualización pedagógica, a medida de las necesidades de los docentes. Estos programas deben incorporar nuevas metodologías y tecnologías que faciliten el proceso de transformación educativa. Al enfocarse en la formación continua de los docentes, se asegura que estén preparados para enfrentar los desafíos de una educación inclusiva y adaptada a las necesidades del siglo XXI. Este enfoque integral permite que el apoyo institucional sea un recurso adicional y una pieza fundamental para el éxito sostenido y la innovación en el ámbito educativo.

Son muchas las ventajas del trabajo en equipo y estrategias de cooperación que contribuyen al crecimiento personal y fomentan la adopción de nuevas formas de organización dentro de las instituciones. Es necesario transitar de un enfoque de actuación individualista hacia una cultura de colaboración que promueva la creación de redes con diversos grados de complejidad (Aguerrondo & Vaillant, 2015). Junto a las conclusiones presentadas se da a conocer la proyección para esta investigación.

10.5 Proyecciones: La importancia del tamaño de las clases

Surge una problemática, que no depende del centro en estudio sino más bien de las políticas educativas, y es la siguiente: clases con un número de estudiantes por encima de lo recomendado (ANEP, 2000) limitan la capacidad de los docentes para ofrecer una enseñanza que atienda a la diversidad de los estudiantes. Esto reafirma la necesidad de adherirse a las directrices sobre el tamaño óptimo de las clases para fomentar un entorno educativo inclusivo y eficaz.

En contextos donde el tamaño del grupo es considerable y las necesidades educativas específicas están presentes, el docente se ve obligado a desplegar esfuerzos significativos para asegurar la disciplina y captar la atención, al menos de la gran mayoría de los estudiantes. Ante esta situación, resulta insuficiente confiar únicamente en métodos de enseñanza convencionales. Por ello, el desafío que enfrenta el educador consiste en diseñar y aplicar una diversidad de estrategias de enseñanza y recursos didácticos interconectados que promuevan el desarrollo de competencias en los estudiantes, logrando despertar su interés y estimular su motivación (Sobrados, 2016).

Gracias a las percepciones de los docentes participantes en este estudio sobre cómo pueden atender a la diversidad en el aula en los casos de clases numerosas se llega a la conclusión de que, en clases más pequeñas, los docentes pueden implementar estrategias de enseñanza diferenciada más fácilmente. Esto incluye la adaptación de contenido, procesos y estilos de aprendizaje para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes. Según sus opiniones, la carga de trabajo de los docentes aumenta con el tamaño del grupo, es decir, cuanto más estudiantes tienen. Es así como se destaca la necesidad real de limitar las clases o la posibilidad de asignar docentes adjuntos. Si bien estas cuestiones se encuentran por fuera del círculo de influencia del centro, limitar el tamaño de las clases o asignar docentes adjuntos son medidas que pueden tener un impacto significativo en la atención personalizada y el apoyo a la diversidad en las aulas. Sin embargo, estas soluciones a menudo escapan al control directo de los centros educativos y dependen de decisiones políticas y

administrativas a nivel sistémico. La pregunta clave es qué cambios son necesarios para que estas mejoras se implementen de manera efectiva en todo el sistema.

Al contar con el apoyo de docentes adjuntos, se facilitaría la implementación de estrategias de enseñanza adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes. Esto permitirá a los educadores dedicar más tiempo a cada estudiante, fomentando la participación activa, y abordando de manera más efectiva las diferencias individuales. El intercambio constante introduce una variedad de perspectivas y estrategias de enseñanza en el aula, beneficiando a los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. Como esto no es posible de implementar en el centro en estudio, es que surge la propuesta de intervención presentada en el Plan de Mejora, quedando este tema planteado como una proyección para continuar pensando.

“La enseñanza es hoy una profesión social y colaborativa que implica mover ideas, conocimientos y prácticas de enseñanza en comunidades profesionales y redes de aprendizaje profesional compartido” (Hargreaves, 2021, p. 142). Esta perspectiva subraya la importancia del intercambio entre docentes como un elemento vital para el enriquecimiento profesional. El trabajo colaborativo y la construcción de comunidades de aprendizaje fomentan la innovación pedagógica, proporcionan un soporte emocional y cognitivo entre los profesionales, contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.

La discusión sobre el tamaño de las clases se vincula estrechamente con debates más amplios sobre recursos educativos, equidad en la educación y estrategias pedagógicas. Para optimizar la enseñanza y el aprendizaje, es necesario abordar el problema de las aulas superpobladas y garantizar que todas las clases se mantengan dentro de un tamaño que permita una educación de calidad y por ende, atender a la diversidad.

Al cerrar este apartado y avanzar hacia las reflexiones finales, es importante mencionar que el trabajo comenzaba con una cita de Rita Dunn, la cual fue retomada a lo largo de la investigación y ahora se considera necesario reescribirla:

“Si un niño no puede aprender de la manera en que le enseñamos, quizás debemos enseñar de la manera en que él aprende”

Se trata de una invitación a recordar la importancia de que todos los estudiantes son diversos y la enseñanza debe ser adaptada a sus necesidades específicas para lograr apreciar avances en sus aprendizajes. Destaca la necesidad de reconocer y respetar esa diversidad en sus estilos, y ritmos de aprendizaje promoviendo un ambiente educativo que se vuelva inclusivo y efectivo. Esta cita recuerda a los docentes su tarea de adaptar las metodologías a los estudiantes, en lugar de esperar que ellos se amolden, lo que implica un compromiso constante con la reflexión, la flexibilidad, la colaboración y el crecimiento profesional.

CAPÍTULO 11. LUCES EN EL CAMINO: LAS REFLEXIONES FINALES

A continuación, presento las reflexiones finales del trabajo desarrollado, donde realicé una imagen (véase figura 30) para simbolizar su importancia. El libro abierto, ubicado en el centro, representa la base de la investigación, desde sus páginas emergen chispas que simbolizan las ideas que se fueron esbozando, hacia un camino sinuoso que identifica este viaje de aprendizajes, indagación, comprensión y transformación, siempre hacia adelante a pesar de los desafíos.

Decidí escribir las reflexiones finales en primera persona dado a que aportan una dimensión más personal, permitiendo compartir lo vivenciado, las experiencias, aprendizajes y transformaciones personales que tuve a lo largo del proceso de esta investigación, estableciéndose una conexión más directa con los lectores. El hilo argumental comenzará desde mi perspectiva como asesora, luego los procesos de metacognición que se desencadenaron, finalmente hablo de los aportes que entiendo he podido hacer al tema desde mi proceso, destacando las potencialidades del estudio de caso en una investigación aplicada para atender a las necesidades de un colectivo y mi deseo de poder encender en el centro la chispa para que evolucione hacia una cultura de aprendizaje.

Figura 30

Interpretación de las reflexiones en una imagen



Corría el mes de abril del 2023, y comenzaba esta nueva aventura sin imaginarme lo significativo que iba a ser emprender este viaje. Desde mi perspectiva como asesora, este camino, a través de la tesis, ha sido una exploración profunda desde el ámbito educativo y de mi propio proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, encontrando muchas luces en el camino, algunas buenas y otras no tanto, pero de todas aprendí. Al sumergirme en los desafíos y oportunidades que enfrenta la institución educativa elegida para este estudio, me vi obligada a emplear y afinar mis habilidades de observación, análisis y síntesis, desencadenando un intenso proceso de metacognición. Reflexioné sobre cómo abordar problemas complejos, evaluar críticamente las estrategias de intervención, acompañar desde mi rol de asesora y adaptar mi enfoque a medida que surgían nuevas comprensiones. Este ejercicio de reflexión continua ha enriquecido mi práctica profesional, dotándome de una mayor capacidad para navegar en entornos educativos diversos.

Si hago alusión a las luces buenas que fui encontrando en el camino, me quedo con todos los aprendizajes y enseñanzas que he adquirido, con mi crecimiento a nivel personal y profesional, buscando mejorar mi enfoque hacia el liderazgo educativo, subrayando la importancia de ser facilitador del cambio como un aprendiz en permanente construcción.

Por otra parte, centrando la atención en aquellas luces no tan buenas, surge la necesidad de escribir acerca de cómo me sentí en la transición del diagnóstico organizacional al plan de intervención, lo cual quedó reflejado en el diario del investigador, herramienta que me sirvió para poder poner en palabras apreciaciones, sentimientos, reflexiones. Durante la primera parte del trabajo sentí apertura completa y disposición por parte del centro en estudio, coordinamos el cronograma, trabajamos de forma dinámica y siempre con interés en el proceso, sin embargo, al comenzar con el abordaje del plan de intervención esa situación fue cambiando desfavorablemente, sintiéndome un obstáculo para el centro, me cancelaron o se olvidaban de los encuentros, las tareas de la escuela y las responsabilidades cotidianas desbordaban. A pesar de lo expresado, busqué las maneras de integrarme desde un lugar constructivo intentando no imponer una carga adicional.

Toda la situación vivida me hace pensar desde mi rol actual como Maestra Directora de un centro, en cómo hubiese actuado frente a un asesor que se acerca y elige mi centro para su estudio, destacando en primer lugar la importancia de la empatía y la apertura, entendiendo a la investigación como una oportunidad de crecimiento y mejora del centro que gestiono. Creo en el potencial transformador de colaboraciones externas que enriquezcan la práctica educativa y considero que este es uno de mis aprendizajes más valiosos de mi primer acercamiento a la investigación aplicada.

Dentro de las potencialidades del estudio de caso, en una investigación aplicada, considero que fue una estrategia metodológica muy valiosa, al centrarse en el análisis exhaustivo de situaciones concretas, contribuyendo al enriquecimiento teórico y práctico del campo, y buscando empoderar a las comunidades al ofrecer soluciones personalizadas que respeten y valoren su singularidad. En relación con los aportes, que entiendo he podido hacer al tema, desde mi proceso, surgen las dificultades inherentes a la enseñanza en entornos con sobrepoblación estudiantil, se ha enfatizado en la imperiosa necesidad de políticas educativas más efectivas que tomen en cuenta las realidades del aula. Las clases numerosas representan un problema multifacético que afecta la capacidad de atención a la diversidad, el bienestar de los docentes y, por ende, la calidad de la educación. El desafío para los docentes no termina en el manejo de grupos numerosos. Se extiende al desarrollo profesional continuo y la necesidad de innovar pedagógicamente para satisfacer las necesidades de una población estudiantil diversa y en constante cambio. El fortalecimiento de las competencias docentes es fundamental para equipar a los educadores con las herramientas necesarias para superar los desafíos existentes.

Considero importante reconceptualizar las aulas como comunidades de aprendizaje donde cada estudiante tenga un lugar y cada docente disponga las capacidades y los recursos para guiarlos. Así como también, la necesidad de promover una cultura organizacional que apoye el aprendizaje continuo y la mejora. Reconocer la necesidad de que la institución aumente su estadio de desarrollo organizacional, siguiendo el modelo propuesto por Gairín et al. (2009), implica un compromiso activo

con el desarrollo profesional docente y la implementación de prácticas innovadoras que respondan a las demandas cambiantes del entorno educativo.

Este trabajo genera una apertura a futuras investigaciones como podría ser la eficacia de diferentes programas de formación diseñados para fortalecer las competencias de los docentes en la atención a la diversidad. Se podrían llevar a cabo estudios para examinar cómo la implementación de estrategias de enseñanza innovadoras, por ejemplo, las metodologías activas, influyen en la capacidad de los docentes para atender a la diversidad en el aula. También se podrían realizar estudios comparativos entre diferentes países para examinar las políticas y prácticas de formación docente en relación con la atención a la diversidad, identificando las mejores prácticas y áreas de mejora.

Finalizando mis reflexiones, mi mayor deseo es haber podido encender en el centro la chispa necesaria para impulsar su evolución hacia una cultura de aprendizaje, deseo que todos los docentes abracemos el aprendizaje continuo como un pilar fundamental de nuestro desarrollo. Me quedo con la idea de continuar transitando por ese camino sinuoso y al avanzar, llevar conmigo la convicción de que el cambio educativo es posible cuando nos comprometemos a aprender de y con aquellos a quienes enseñamos.

REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública. (1998, diciembre 24). Acta n.º 90. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/1998/A90R21_98_CODICEN.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública. (2000, noviembre 3). Circular n.º 488/2000. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2000/Circular488_00.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública. (2021). *Transformación Educativa. Aprender más*. <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/politica-nacional-docente/desarrollo-profesional>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022a). *Curso ANEP: hacia una transformación curricular integral (docentes nivel 1)*. Edux Ceibal.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022b). *Educación Básica Integrada (EBI) Perfiles de tramo 1.er, 2.do y 3.er ciclo*.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022c). *Marco Curricular Nacional*.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022d). *Monitor educativo*.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022e). *Progresiones de Aprendizaje*.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023a). *Curso ANEP: Planificación y evaluación en la transformación curricular integral (nivel 1)*. Edux Ceibal.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023b). *Los procesos cognitivos en el desarrollo de competencias*.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023c). *Orientaciones para el abordaje. Autonomía Curricular*.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023d). *Plan de desarrollo educativo 2020-2024*.
- Administración Nacional de Educación Pública. (s.f.). *Acerca de la ANEP*. <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 116 (3), 1-15.
- Aguerrondo, I. (1998). *América Latina y el desafío del tercer milenio educación de mejor calidad con menores costos*. PREAL.
- Aguerrondo, I. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.
- Aguerrondo, I. (2006, junio 14-16). *¿Por qué sobrevive la innovación y qué hace que funcione?* [Documento de discusión 13]. Conferencia Internacional OCDE/MÉXICO: Modelos emergentes de aprendizaje e innovación, Mérida, México. <https://pdfcoffee.com/aguerrondo-ines-por-que-sobrevive-la-innovacion-pdf-free.html>
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. UNESCO.
- Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF.
- Alonso Andreano, J. L. (2023). Dimensiones y valores de la cultura de aprendizaje para una organización que aprende. En J. Gairín & S. López (Coords.), *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. Praxis.
- Alonso-Arévalo, J. (2019). La gestión de datos de investigación en el horizonte de las bibliotecas universitarias y de investigación. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 1(30), 75-88.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Educación.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). Planificar y reflexionar. Construyendo caminos. *Quehacer Educativo*, 1(148), 8-14.
- Aristulle, P., & Paolini, P. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 1-15.
- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas: Revista Científico Pedagógica*, 3(1), 63-74.
- Ballestín, B., & Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Bar-On, R. (1997, August 15-19). *Development of the Bar-On EQ-I: A measure of emotional and social intelligence*. [Conference presentation]. 105th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago, IL, USA.
- Barrero, A., & Rosero, A. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39-55.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.

- Bernhardt, V. (2003). *Using data to improve student learning in elementary schools*. Eye Education.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. CISS;Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. Consejo Escolar del Estado. *Participación educativa*, 1(13), 8-25.
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65), 284-313.
- Bolívar, A. (2019). Políticas de autonomía curricular y mejora de la escuela. *Linhas Críticas*, 25(1), 1-13.
- Bordoli, E., & Conde, S. (2023). Profundización neoliberal en la educación uruguaya. Los docentes bajo sospecha. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 47–71.
- Bosco, A. (2008). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado: lineamientos, actualidad y prospectiva. *Razón y Palabra*, 13(63), 1-14.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101.
- Bravo, M., Castro, L., & Rojas, A. (2013). *Manual de Planificación Estratégica: Una Herramienta para la gestión eficaz*. Universidad del Desarrollo.
- Bravo, L., Valenzuela, A., Ramos, P., Tejada, A. (2019). Perspectiva teórica del diagnóstico organizacional. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(88), 1316-1328.
- Burgo, O., León, J., Cáceres, M., Pérez, C., & Espinoza, E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 316-330.
- Cabanillas, C., Resinas, M., Ruiz-Cortés, A. (2012). Integrando las Matrices RASCI en BPMN para la Gestión de la Responsabilidad. *Revista de la Asociación de Técnicos de Informática*, 216(1), 62-68.
- Cabanillas, M., Rivadeneyra, R., Palacios, C., & Hernández, B. (2021). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *SciComm Report*, 1(1), 1-17.
- Campos, N., & Méndez, E. (2018). *Competencias digitales docentes para integrar las tecnologías de la información y de la comunicación a las prácticas pedagógicas de formación docente* [Tesis de maestría, Universidad ClaeH]. Repositorio del CFE. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/573/Mendez%2CM.Competencia.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Cantón, I. (2010). Introducción a los procesos de Calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 8(5), 3-18.
- Carrasco, C., Ortiz, S., Verdejo, T., & Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Castañeda, L., & Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE) En R. Roig Vila & C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Marfil; La Scuola Editrice.
- Castro, F., & Castro, J. (2013). *Manual para el diseño de proyectos de gestión educacional*. Universidad del Bío-Bío, Departamento Ciencias de la Educación.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2016, 5 de octubre). *Gestión de Datos de Investigación: algunos conceptos básicos*. <https://www.cepal.org/es/notas/gestion-datos-investigacion-algunos-conceptos-basicos>
- Chuquilín, J., & Zagaceta, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones: los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 109-134.
- CODE (2007). *Debate Nacional sobre la Educación: Informe Final*. Mimeo.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. McGraw Hill.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes: ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Noveduc.
- Creswell, J., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Defaz, M. (2020). Metodologías activas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Revista Científico- Educativa*, 16(1), 463-472.
- Del río, J., & Santiesteban, D. (2011). Perspectivas del aprendizaje organizacional como catalizador de escenarios competitivos. *Ciencias Estratégicas*. 19(26), 247-266.

- Demarchi, M., Rodríguez, H., & Lima, J. (2010). *José Pedro Varela*. Fundação Joaquim Nabuco-Massangra.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria [DGEIP] (s.f.). *Propuestas de tecnología educativa*. <https://www.dgeip.edu.uy/propo-tecna/>
- Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa. (2016). *Interdisciplinarietà: Co enseñanza Aportes para la reflexión y la implementación en aulas de enseñanza media*. Consejo de Educación Secundaria.
- Domingo, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 13(17), 1-33.
- Domingo, J. (2012). *Asesoramiento al centro educativo*. Octaedro.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1974). Learning style as a criterion for placement in alternative programs. *Phi Delta Kappan International*, 56(4), 275-278.
- Engel, A., & Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-236. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, G., & Paré, H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 1(24), 35-56.
- Ferrer, A. (2008). Evaluación y cambio de los sistemas educativos: la interacción que hace falta. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(59), 275-296.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.) *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228) Springer.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teacher College Press.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo veintiuno.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En M. Lorenzo (Coords.), *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 47-92). Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (2008). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- Gairín, J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 20-43.
- Gairín, J., & Ion, G. (2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias*. Narcea.
- Gallego, D., & Alonso, C. (2012). Los estilos de aprendizaje como una estrategia pedagógica del siglo XXI. *Revista Electrónica de Socioeconomía, Estadística e Informática*, 1(1), 20-41.
- Gallo, C., Quintana, D., & Mejía, L. (2022). Estrategias de enseñanza y su relación con el aprendizaje en estudiantes de educación superior. *Revista Horizontes*, 25(6), 1422-1433.
- García, J. (2011). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- García Nieto, N. (2001). El diagnóstico en las actuales titulaciones de las Facultades de Educación, *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 415-431.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2011). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Morata.
- Errandonea, G. (Comp.). (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Gómez- Gómez, M. (2023). De la homogeneidad a la diversidad en la escuela. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 37-42.
- Grau, R. (2007). El asesoramiento a través de programas. En J. Bonals, & M. Sánchez Cano (Eds.) *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 445-468). Graó.
- Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Aique Educación.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.

- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Octaedro.
- Hargreaves, A. (2021). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. *FACETS*, 6, 1835-1863. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0084>
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership, different perspectives*. Springer.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (1.^a ed.). McGraw Hill.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018) *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Investigación Educativa [INEEd]. (2022). *La extensión del tiempo pedagógico y sus efectos* (Boletín mayo 2022). <https://www.ineed.edu.uy/images/boletines/2022/La-extension-del-tiempo-pedagogico-y-sus-efectos.pdf>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF]. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Jiménez, V., & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-11.
- Jiménez, D., González, J., & Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2016). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE.
- Kimmons, R., Graham, C., & West, R. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 176-198.
- Labate, H. (2021). *Documento técnico-conceptual sobre Competencias*. ANEP.
- Leal, K., & Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 11-33.
- Letelier, M. (2020). La comprensión del cerebro y la educación de personas jóvenes y adultas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 177-190. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200177>
- Licha, I. (2009). *Herramientas para la formación de políticas. El análisis de los actores*. Fondo España;PNUD.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- López, J. (2015, 1 de febrero). *SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos*. Eduteka. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr>
- Maciel, C., Burguez, S., & González, V. (2014). *Planificación Educativa: perfiles y configuraciones*. Diagonal.
- Milanés, Y., & Feria, L. (2022). Gestión de datos de investigación y alfabetización en datos como procesos que llegaron para quedarse. *Alcance*, 12(31), 1-10.
- Mills, G., & Gay, L. (2019). *Educational research. Competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2021, agosto 9). *Escuelas de Tiempo Completo*. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/8875#:~:text=La%20modalidad%20Tiempo%20Completo%20comprende,de%20dos%20horas%20y%20media>.
- Montero, L., & Sanz, M. (2008). Entre la realidad y el deseo: Una visión del asesoramiento. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-16.
- Mora, N. (2016). *Plan de mejoramiento del sistema de gestión de la calidad para una Institución de Educación Superior basado en la Norma ntcgp1000:2009 e ISO 9001:2008*. [Monografía de Especialización, Universidad de América]. Repositorio de la Facultad de Educación Permanente y Avanzada <https://repository.uamerica.edu.co/bitstream/20.500.11839/601/1/07061505378-2016-2-GC.pdf>
- Mora, B. (2022, octubre 14). *¿Qué es la gestión de datos de investigación? Te explicamos en 5 pasos esenciales*. BID Mejorando vidas. <https://blogs.iadb.org/conocimiento-abierto/es/gestion-datos-de-investigacion/>
- Moral, M., Neira, M., Castañeda, J., & López, N. (2023). Competencias docentes implicadas en el diseño de Entornos Literarios Inmersivos: conjugando proyectos STEAM y cultura maker. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 59-81.

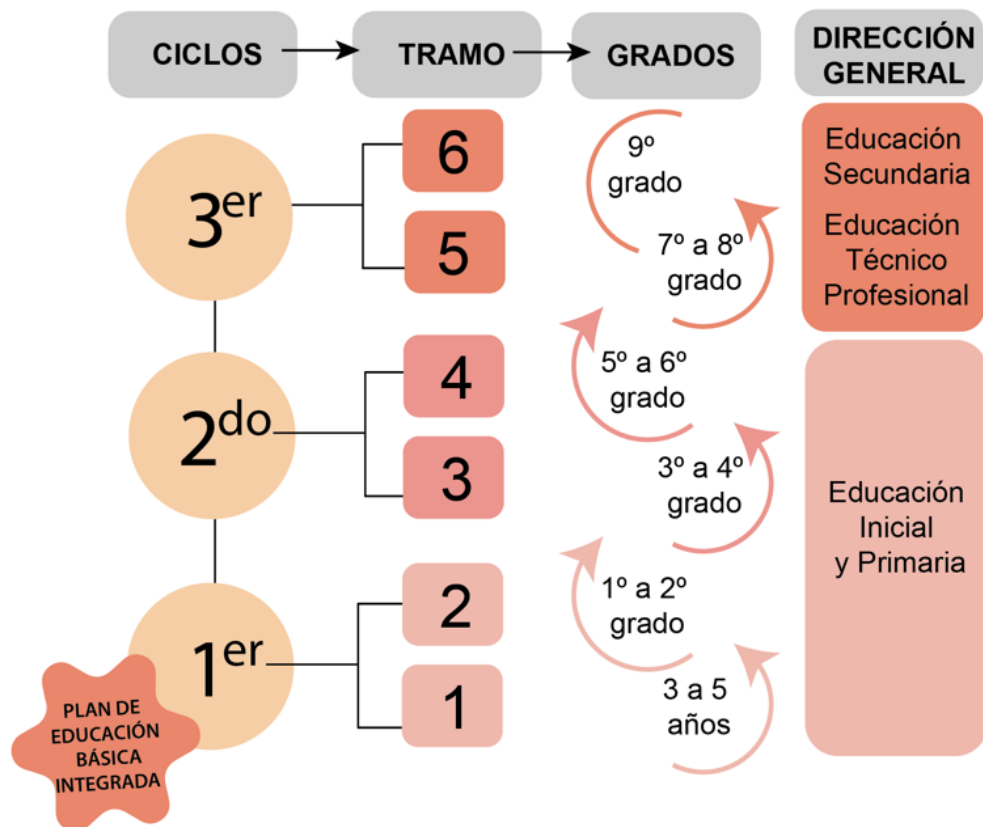
- Moreno, M., Tabares, R., Casanova, M., Ybirico, A., & González, L. (2019). La gestión por competencias en la carrera de Cultura Física en Cuba. *Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 14(1), 40-55.
- Murillo, F., & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Nieto, J., & Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 1(339), 77-96.
- Oliver, R., & Delgado, A. (2010). La planificación docente y la plataforma Moodle. *Revista de Educación y Derecho*, 2(1), 1-18.
- Osorio, L., Vidanovic, A., & Finol, M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Científica Qualitas*, 23(23), 1-11.
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C., & Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *REIFOP*, 14(3), 145-156.
- Pereyras, A. (2015). *¿Qué es el aprendizaje profundo? Nuevas Pedagogías para el cambio educativo*. Red Global de Aprendizajes.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Editorial Popular.
- Pogré, P. (2018). *Sistematización del proceso de elaboración de las progresiones de aprendizaje. Informe de consultoría*. ANEP.
<https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Producto%20%20Sistematizaci%C3%B3n.pdf>
- Ponce, H. (2017). La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 113-130.
- Ponce, M., & Pasco, M. (2018). *Guía de investigación en gestión*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Posada, F. (2013, mayo 8). *El modelo TPACK*. Canal TIC.
<https://canaltic.com/blog/?p=1677#:~:text=TPACK%20es%20el%20acr%C3%B3nimo%20de, en%20la%20ense%C3%B1anza%20que%20imparte>.
- Pozuelos, F., Romero, D., García, F., & Morcillo, V. (2010). No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relato de experiencias y un caso. *Investigación en la Escuela*, (70), 5-20.
- Pozuelos, F. (2022). Innovar con sentido, el reto de la transformación educativa: algunos elementos clave. Un estudio multicaso. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 201-214.
- Prince, Á. (2021). Aulas híbridas: Escenarios para transformación educativa dentro de la nueva normalidad. *PODIUM*, 1(39), 103-120.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e Innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Fundación Santillana.
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Revista Educación*, 24(46), 73-90.
- Rodríguez, A., Romero, M., Toala, M., & Murillo, L. (2022). Sistema inteligente para la evaluación de competencias docentes mediante un enfoque constructivista. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4(2), 316-325.
- Romano, C. (2014). *Guía introductoria para la formulación de proyectos*. AECID; MEC.
- Rosa, J. (2019). *Habilidades socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBa Noé Moisés Dávalos y Bañez*. [Tesis de maestría, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio del Campus de la UPT.
<https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/1085>
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Editorial Graó.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de Investigación*. Editorial Panapo.
- Sánchez, M., Fernández, M., & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica Uisrael*, 8(1), 113-128.
- Sidera, F., Rostan, C., Collell, J., & Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14.
- Silva, J., & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131.
- Sobrados, M. (2016). El trabajo docente en grupos numerosos. Experiencias en el uso del portafolio. *Opción*, 32(10), 773-788

- Solari, M., & Rubio, I. (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. *Dossier Graó*, 1(3), 23-27.
- Soto, E. (2022). Lesson study y pensamiento práctico. La experiencia y la relación como principio de conocimiento. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 164-180.
- Susa, S. (2019). *Las herramientas didácticas como facilitadoras del aprendizaje en Educación Superior*. [Tesis de especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio del Campus de la UMNG.
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/34862/SusaTorresSindyCarolina2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Questa-Tortero, M., Rodríguez-Gómez, D., & Meneses, J. (2018). Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo. Protocolo de análisis para un estudio de casos múltiple. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(1), 13-34. <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2818>
- Questa-Tortero, M., Cabrera Borges, C., & Tejera Techera, A. (2022). ¿Qué es la investigación? En A. Tejera Techera & M. Questa-Tortero (Coords.), *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa* (pp. 9-37). Universidad ORT Uruguay.
- Questa-Tortero, M., & Tejera Techera, A. (2022). ¿Qué herramientas apoyan al análisis de datos? En A. Tejera Techera & M. Questa-Tortero (Coords.), *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa* (pp. 38-58). Universidad ORT Uruguay.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Paidós.
- Thomas, J., & Nelson, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Paidotribo.
- Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.
- Uruguay. (2009, enero 16). Ley n.º 18437: Ley General de Educación.
- Uruguay. (2020, julio 14). Ley n.º 19.889: Ley de urgente consideración.
- Vaca, J., Almuñías, J., & Galarza, J. (2018). Reflexiones sobre el plan de mejora en las Instituciones de Educación Superior. *Revista San Gregorio*, 1(22), 6-13.
- Vaillant, D. (2010). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-37). OEI-Fundación; Santillana.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea.
- Vaillant, D. (2016a). El fortalecimiento del Desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5(5), 5-21.
- Vaillant, D. (2016b). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 6(0), 5-13.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Van Poortvliet, M., Clarke, A., & Gross, J. (2023) *Cómo mejorar el aprendizaje social y emocional en las escuelas de primaria*. EduCaixa.
- Vargas, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(1), 114-129.
- Vega, J., Martínez, M., & Parga, N., (2019). Influencia del aprendizaje organizacional y los resultados de las Pymes. *Investigación Administrativa*, 48(124), 1-25.
- Velasco, F., & Prieto, Y. (2017). El Asesor Educativo como principal orientador en la comunidad educativa. *Luz*, 16(3), 109-123.
- Westheimer, J. (1999). Communities and consequences: an inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 71-105.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación* (Serie Documentos de Trabajo n.º 296). Universidad del CEMA.
- Yáñez, M. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, 1(11), 70-81.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6th ed.). SAGE.

ANEXOS

ANEXO 1

Estructura organizativa del EBI



Nota. De Transformación Educativa. Aprender más por Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2021) <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/transformacion-curricular/plan-ebi>

ANEXO 2

La gestión de los datos en la investigación

A continuación, se desarrolla sobre la importancia de la gestión de datos en el proceso de investigación. En un mundo donde el volumen de datos generados por investigaciones crece exponencialmente, una gestión efectiva se convierte en un pilar esencial para el progreso científico y tecnológico (Harris, 2009). Ahora bien, ¿Qué son los datos? Los datos constituyen la esencia y el fundamento de la investigación científica, influyen en decisiones comunes. En su estado inicial, los datos son simplemente estructuras básicas, meras unidades de observación que carecen de significado por sí mismas. Sin embargo, al contextualizar estos datos, mediante técnicas de agregación y clasificación, y al añadirles atributos, se les confiere significado y se transforman en información, y conocimiento (Milanés & Fera, 2022).

En el contexto educativo, Bernhardt (2003) propuso una teoría que organiza los datos en cuatro categorías distintas:

- Datos demográficos: Se refieren a las características sociodemográficas de los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, padres, personal de apoyo, docentes y directivos. Ejemplos de esto pueden ser el nivel educativo de los padres o las áreas de capacitación continua de los docentes.
- Datos de percepción: Estos datos reflejan las valoraciones que los miembros de la comunidad escolar tienen sobre las diversas actividades e interacciones dentro de la escuela. Un ejemplo podría ser el nivel de satisfacción de los padres con las metodologías de enseñanza empleadas.
- Datos de proceso: Emergen del seguimiento y monitoreo de los procesos educativos. Un ejemplo sería evaluar la calidad de la enseñanza a través de la observación en las aulas. Estos datos abarcan áreas como la preparación, la implementación curricular, y el liderazgo de directivos y docentes.
- Datos de logro: Esta categoría comprende los resultados del aprendizaje de los estudiantes, tales como las calificaciones obtenidas y los resultados. Son indicadores cuantitativos de las competencias y el conocimiento adquirido por los estudiantes (Bernhardt, 2003).

Cada categoría aporta una dimensión crítica para comprender y mejorar los procesos educativos, buscando una gestión adecuada para maximizar el valor y la utilidad de la información recopilada. En este caso, por la problemática abordada durante el diagnóstico, se han utilizado datos demográficos, de percepción de los actores institucionales y datos de procesos de gestión y de enseñanza, relacionados con la matrícula y las planificaciones docentes. Esto ha permitido analizar de manera integral cómo diferentes factores interactúan y afectan los resultados educativos, y promueve prácticas basadas en evidencia que pueden ser ajustadas y mejoradas continuamente para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad. La gestión de datos de investigación implica la organización, estructuración, almacenamiento y manejo de los datos que se utilizan o se crean en el transcurso de un proyecto de investigación. En el campo de la ciencia, la gestión de datos ha sido siempre una parte integral de los proyectos de investigación. Al comienzo de cada estudio, es fundamental planificar cómo se van a recopilar los datos, qué instrumentos se utilizarán, cómo se procesarán, se analizarán y, finalmente, cómo se extraerán las conclusiones. Es importante mencionar

que en muchas oportunidades si los datos no acompañan al artículo, resulta imposible reproducir y verificar la calidad de la investigación publicada (Milanés & Fera, 2022).

Uno de los objetivos clave de la gestión de datos, es asegurar la validación de los hallazgos de una investigación. Los datos incluyen toda información generada por investigadores durante su actividad. Esto abarca: Datos originados dentro de la institución o adquiridos de fuentes externas. Las evidencias que sustentan la investigación, sin importar su formato (digital, impreso o físico). Información tanto cuantitativa como cualitativa obtenida mediante instrumentos como la observación, entrevistas y otros procedimientos de investigación (CEPAL, 2016).

Los datos fueron recabados utilizando diversas técnicas, entre ellas, entrevistas, observaciones de aula, análisis de las planificaciones, análisis documental y grupo de discusión. Para la presente investigación se planificó la gestión de los datos recogidos, mediante una serie de pasos, para articular un plan para la gestión que incluyó la recolección, documentación, almacenamiento y las cuestiones éticas para asegurar el anonimato. La documentación y almacenamiento se hizo mediante un respaldo digital doble en la plataforma Drive, y disco duro con acceso mediante contraseña.

Durante el proceso de investigación los datos sensibles fueron anonimizados. Para garantizar la confidencialidad y trazabilidad de los datos recopilados, se realizó una asignación de códigos para todos los participantes. Los consentimientos informados, actas de reuniones y documentos del centro que no pudieron ser anonimizados por su naturaleza, solo están accesibles mediante enlaces con fecha de caducidad y a efectos académicos solo se compartieron con la tutora y los miembros del tribunal. Los consentimientos informados, por su parte, aseguraron la comprensión del alcance del estudio, su comprensión y el acuerdo sobre cómo se manejarían y utilizarían los datos, lo que garantizó el respeto a las normativas éticas pertinentes. Aunque de momento no está previsto compartir la base de datos del caso en forma pública, es importante destacar que cualquier investigador que quisiera acceder a los datos de la investigación, podrá contactarse al correo camilafajardopuentes@gmail.com, y solicitarlos en tanto como se aclaró, los datos sensibles están anonimizados asegurando que se ha suplantado la identidad de las personas, y los aspectos identificatorios del centro en las evidencias.

Una gestión eficaz de los datos es esencial para optimizar su utilidad y el valor de los datos de investigación de alta calidad, lo que a su vez sustenta la excelencia investigativa. Asimismo, la organización y el almacenamiento adecuados de estos datos son clave para promover su intercambio, garantizando su sostenibilidad y accesibilidad a largo plazo. Esto facilita la reutilización de los datos en investigaciones futuras, ampliando su impacto en el campo científico (Alonso – Arévalo, 2019). Cuando los datos están disponibles para su revisión y análisis por parte de otros investigadores, se permite verificar la validez de los resultados. El movimiento hacia un mayor acceso abierto a los datos de investigación representa un paso positivo hacia una ciencia más abierta y transparente, donde el conocimiento puede ser construido sobre bases sólidas y comprobable (Mora, 2022).

En esta línea de ideas, es importante destacar la preparación técnica del investigador para manejar e interpretar datos de manera adecuada. No basta con tener acceso a los datos, es fundamental saber cómo se generan, cómo pueden ser procesados y cómo se deben adaptar las herramientas de análisis a las necesidades específicas de cada caso.

ANEXO 3 - PIO

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación
Master en Gestión Educativa

Proyecto de Investigación Organizacional

Camila Fajardo Puentes

2023

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se lleva a cabo en un centro público de educación inicial y primaria ubicado en la ciudad de Canelones, es una Escuela de modalidad Tiempo Completo con una matrícula de 237 estudiantes desde nivel inicial a sexto grado. Este informe corresponde a la fase diagnóstica de la investigación donde se presentan los principales hallazgos sobre los que se realizará un Plan de Mejora Organizacional (PMO), en una etapa posterior, trabajando de forma conjunta con el centro en estudio.

En lo que refiere a la estructura del reporte, se identifican tres grandes apartados, en primer lugar, la presentación de la organización y de la demanda institucional donde se da a conocer las características generales del centro educativo seleccionado, presentando su contexto. Luego, la identificación de la demanda que fue posible gracias a la fase exploratoria, el plan de trabajo donde se dan a conocer las distintas fases, cronograma y acciones a desarrollar a lo largo del diagnóstico y, por último, el encuadre teórico donde se abordaron los conceptos claves.

En el segundo apartado, denominado desarrollo de la investigación, se sintetizaron todos los datos e información recabada tanto en la fase exploratoria como en la siguiente etapa de comprensión del problema. Se da a conocer el análisis de la información mediante la implementación de los analizadores seleccionados para este caso. Finalizando el trabajo, se llega a un último apartado titulado conclusiones y acuerdos con la organización, donde se presentan el árbol de problemas y de objetivos que habilitan la búsqueda de soluciones a la problemática detectada, lo que permite trazar algunas líneas de acción para profundizar en un futuro plan de intervención.

1. PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL

En este apartado se presenta al centro educativo en relación con sus principales características, actores y contexto, así como la demanda institucional. El plan de trabajo que se incluye es el resultado de la identificación de las fases transitadas y estrategias desplegadas para el relevamiento de datos. En el encuadre teórico se abordan brevemente los conceptos relacionados con la demanda identificada que aportan elementos para el proceso de análisis.

1.1 Presentación del Centro

La investigación diagnóstica se lleva a cabo en un centro público que atiende los niveles educativos de inicial y primaria. Es una Escuela que funciona en la modalidad de Tiempo Completo, por lo que la propuesta pedagógica se desarrolla entre las 8:30 a 16:00 horas. Al centro concurren 237 estudiantes, y la jornada de trabajo organiza actividades curriculares que tienen lugar en la mañana, y talleres en la tarde. Por ser una institución de administración pública depende de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). A nivel de la clasificación según el contexto sociocultural, está categorizada en el Quintil 5 Urbano (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2022).

Algunos estudiantes viven en la zona próxima y zonas aledañas, pero más del 80% reside a más de siete km de distancia de la Escuela. La institución educativa cuenta con una Comisión de Fomento con un gran número de participantes, 39 precisamente. El colectivo docente está integrado por una

Maestra Directora, una Secretaria y diez maestras efectivas que atienden a los grupos, una profesora de inglés y un profesor de educación física. A su vez la Comisión de Fomento contrata a dos profesores más que realizan actividades formativas de música y huerta. En cuanto al personal de servicio que trabaja en la

Escuela, se cuenta con dos auxiliares y una persona contratada por la Comisión de Fomento, encargadas de la preparación de los alimentos, todo lo relacionado con el servicio de comedor y de la limpieza del local escolar.

1.2 Descripción de la demanda

La demanda de la institución surge y se construye a partir de los aportes de los integrantes del equipo de dirección, Maestra Directora y Secretaria, recogidos en las entrevistas exploratorias (véase anexo 1). En estas instancias, los entrevistados jerarquizan una misma preocupación, que se evidencia desde las dimensiones pedagógico–didáctica y organizativa (Frigerio et al., 1992), asociada a la cantidad de estudiantes por grupo, notándose una gran dificultad para atender a la individualidad al tener clases tan numerosas, tomando en cuenta lo expresado en la Circular N° 488 (ANEP, 2000), donde se describe el número óptimo de estudiantes por grupo en los distintos grados escolares en las Escuelas de Tiempo Completo. Desde la perspectiva de una de las entrevistadas “la debilidad que va más focalizada a lo pedagógico es el tema de lo numerosos que son los grupos que impactan en los aprendizajes para la atención en la individualidad” (EE1:2). A la hora de responder a la interrogante sobre qué aspectos del centro podrían ser abordados desde la gestión para generar cambios, en palabras de la Maestra Directora, surge la necesidad de apoyar a los maestros, en cuanto a lo que es la propuesta para que pueda ser más abierta y que atienda a la centralidad del estudiante, porque al ser tantos, evidencia gran dificultad.

“¿Cómo podemos implementar propuestas que puedan llegar a todos los alumnos?” se pregunta (EE1:2). Al dialogar sobre cuáles son las clases más numerosas de la Escuela, la secretaria da a conocer cuántos estudiantes componen cada grupo, lo que se muestra en la siguiente tabla (véase tabla 1).

Tabla 1

Composición de grupos en el centro educativo en estudio

Nivel Grupo	Inicial		Primaria					
	Nivel 4	Nivel 5	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
Cantidad de estudiantes	27	28	31	34	27	31	30	29

En síntesis, el centro educativo en estudio presenta clases con sobrepoblación estudiantil, lo que dificulta a los docentes en lo que refiere a la atención de la individualidad de sus estudiantes. Es así como se establece la demanda considerándose la necesidad de apoyar y potenciar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en clases numerosas, buscando la implementación de distintas estrategias docentes para llevarlo a cabo. En esta tarea resulta sumamente importante atender a cada estudiante según sus necesidades y profundizar en las estrategias a utilizar.

1.3 Plan de trabajo

Para la realización del diagnóstico se articuló un plan de trabajo de mayo a agosto 2023. En la siguiente tabla se lo presenta incluyendo las diferentes fases del estudio y las acciones a realizar. Las mismas se resumen en cuatro fases que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2
Plan de trabajo según las fases del estudio diagnóstico

Desarrollo de trabajo		Meses			
FASES	ACCIONES	MAY	JUN	JUL	AGO
1: Identificación de la demanda institucional	Contacto y entrada al campo de estudio.				
	Entrevistas exploratorias y análisis primario de documentos.				
	Identificación de actores y áreas involucradas.				
	Descripción de la demanda.				
2: Indagación en profundidad sobre la temática	Encuadre teórico y antecedentes.				
	Diseño, pre-testeo y aplicación de técnicas complementarias para el relevamiento de datos.				
	Procesamiento, sistematización y análisis de la información.				
3: Análisis de datos y definición de líneas prioritarias	Conclusiones.				
	Establecimiento de Prioridades.				
	Identificación de involucrados en la mejora.				
4: Sistematización de la información	Redacción del informe.				
	Presentación del informe.				

1.4 Encuadre Teórico

En el siguiente apartado se abordan los conceptos relacionados con la problemática en estudio como forma de introducción al proceso de trabajo. La situación problemática detectada se encuentra enlazada a conceptos claves que se irán desarrollando, y que se representan gráficamente en la figura 1.

Figura 1
Conceptos claves que componen el encuadre teórico de este estudio



Tomando en cuenta la situación problemática involucrada, se hará hincapié en las estrategias de enseñanza, los procesos de aprendizaje, la atención a la individualidad, profundizando en el desarrollo

profesional docente, las habilidades socioemocionales, y las competencias docentes, aprendizaje organizacional, cambio educativo e innovación.

1.4.1 Estrategias de enseñanza, procesos de aprendizaje y atención a la individualidad

Las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el propósito de promover el aprendizaje. Son orientaciones generales sobre cómo enseñar un contenido disciplinar teniendo en cuenta qué quieren que los estudiantes comprendan, por qué y para qué (Anijovich & Mora, 2010). No existe una única manera de enseñar o un método infalible, siempre será diferente y singular dependiendo de los estudiantes. Es importante que los docentes tengan un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo se pueden utilizar. Es pertinente mencionar qué tipo de estrategias se adecúan a determinados momentos de la enseñanza, para lo que es necesario tener en cuenta cinco aspectos esenciales:

- Atención de las características generales de los estudiantes (sus conocimientos previos, el nivel de desarrollo cognitivo, los factores motivacionales).
- Clasificación del dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a tratar.
- El objetivo, propósito o intencionalidad que se pretende alcanzar y las actividades cognitivas y pedagógicas que el estudiante debe llevar a cabo para lograrlo.
- Supervisión continua del proceso de enseñanza, así como el progreso y aprendizaje de los estudiantes.
- Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento compartido previamente) construido con los estudiantes hasta el momento presente (Díaz Barriga & Hernández, 2007).

La forma en que los docentes conciben los procesos de aprendizaje de sus estudiantes influirá directamente en las estrategias que éste utilice para facilitar dicho proceso (Ruiz, 2020). Los procesos de aprendizaje son altamente complejos debido a que derivan de diversas causas interrelacionadas que convergen en un único resultado. No obstante, estas causas se pueden clasificar en dos categorías: cognitivas y emocionales (García, 2011). El aprendizaje se configura como un entrelazado de aspectos personales y sociales, influenciado por las percepciones y creencias individuales y colectivas sobre las emociones. Estas construcciones emocionales se desarrollan en un contexto cultural y situacional, y desempeñan un papel determinante en la regulación de qué emociones son consideradas aceptables, en función de la interacción entre el individuo y su entorno (Bisquerra, 2001).

Con el objetivo de complementar el proceso de aprendizaje y optimizar la experiencia de los estudiantes, resulta esencial puntualizar en la atención a la individualidad, siendo conscientes que existen en las aulas diversidad de estilos de aprendizaje, diferentes niveles de conocimiento y habilidades previas con la que los estudiantes llegan y debe ser tomado como punto de partida, variados intereses y niveles de motivación. La atención individualizada generará que cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial (Gómez, 2005).

Un enfoque educativo que tenga en cuenta la diversidad reconoce que cada persona es única y posee diferencias biológicas innatas. Desde esta perspectiva, es importante entender que todos los estudiantes tienen su potencial para aprender, siendo el docente consciente de la heterogeneidad presente en el aula (Anijovich & Mora, 2010). El papel que juega el enseñante como promotor del aprendizaje es sumamente importante, pero no siempre todos los docentes tienen la misma efectividad para sus educandos, es decir, existen docentes cuyos métodos generan en los estudiantes mayores resultados en su aprendizaje y rendimiento académico que en otros. Es por este motivo que se vuelve fundamental diseñar planes de formación que contribuyan al desarrollo profesional docente a modo de conseguir mayores impactos (Ruiz, 2020).

1.4.2 Desarrollo Profesional Docente, Herramientas y Competencias Docentes

A continuación, para continuar con el encuadre teórico, se profundizará en el desarrollo profesional docente, haciendo énfasis en la importancia de atender a las habilidades socioemocionales (HSE), por otra parte, se desarrollarán las competencias docentes, entre ellas, las competencias digitales (CDD), para el desarrollo de ambas ideas es necesario centrarnos en el papel que juegan los docentes en la actualidad.

Ellos son indiscutiblemente los líderes de cualquier aula. Ese liderazgo puede y debe ser compartido con los estudiantes, pero la responsabilidad recae sobre el docente que por profesión, tradición y ley se encuentra a cargo del grupo (Tomlinson, 2008). En contraposición Fullan & Langworthy (2014) sostienen que los docentes son socios de los estudiantes en las tareas de aprendizaje, caracterizadas por la exploración, la conectividad y propósitos más amplios del mundo real. Por un lado, se destaca que los docentes son los líderes en el entorno educativo. Desde esta perspectiva, se espera que asuman la responsabilidad principal de guiar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se propone una visión más colaborativa y participativa del rol del docente. Esta perspectiva reconoce la importancia de involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso educativo, promoviendo un enfoque más interactivo y orientado hacia el estudiante. Ambas perspectivas tienen su validez y pueden ser complementarias en el contexto educativo.

Centrándonos en el desarrollo profesional docente, el mismo, es el resultado de entrecruzar teorías, prácticas e intencionalidades diversas con intereses propios, fuerzas, lógicas y dinámicas singulares (Vezub, 2013). Esto quiere decir que implica la integración y conexión entre las teorías educativas y su aplicación en las aulas. Vaillant & Marcelo (2015) sostienen que el concepto de desarrollo profesional docente es una herramienta imprescindible para la mejora escolar. No resultan suficientes los conocimientos adquiridos en la formación inicial, ni la experiencia obtenida para ejercer el trabajo docente, el desarrollo profesional, en los tiempos de hoy en día se ha vuelto una necesidad.

Los docentes necesitan una formación continua para favorecer la ampliación de las capacidades técnicas y de las habilidades que le permitan crecer a nivel laboral y los estimule. “La formación docente es todo proceso, formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica” (Alves, 2003, p.3). El educador es un profesional que se enfrenta a diario con situaciones desafiantes y complejas, que requieren de sus conocimientos, habilidades y valores para resolver problemas cotidianos en el entorno educativo.

Dentro del campo de la Inteligencia Emocional, existen diferentes modelos y teorías, como el Modelo Multifactorial de Bar-On (2006). Este modelo considera la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que guían el comportamiento de las personas, incluyendo a los docentes. Según este enfoque, la inteligencia emocional se compone de diversas habilidades socioemocionales que incluyen la capacidad de comprender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas, poseer habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, capacidad para manejar el estrés y un estado de ánimo general positivo (Rosa, 2019).

Resulta sumamente importante que la sociedad revalore el papel que juega las emociones en la educación y en los procesos de aprendizaje. Las herramientas socioemocionales son necesarias y permiten lidiar con el día a día en las escuelas, los docentes no enseñan dejando de lado sus emociones y sentimientos, sino que los transmiten en cada clase que desarrollan (García, 2011).

Por otra parte, profundizando en las competencias docentes, es importante dialogar sobre las herramientas que son recursos, estrategias, técnicas o enfoques que se utilizan para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Estas herramientas están diseñadas para ayudar a los educadores a alcanzar sus objetivos educativos y promover el desarrollo de los estudiantes. Cada día se presentan nuevas herramientas que enriquecen la forma en que se transmiten, se debaten, se evalúan, se editan, se comparan y se comparten ideas, lo que brinda una oportunidad para fortalecer las competencias de los docentes. Las competencias docentes son fundamentales para garantizar un entorno de aprendizaje enriquecedor y significativo, las mejoras continuas de las habilidades serán esenciales para poder responder a los cambios actuales y brindar así una educación de calidad (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación [INTEF], 2017).

El Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022) entiende a las competencias como un “actuar frente a situaciones complejas, integrando variedad de recursos, en una relación profunda entre el saber, el hacer y enfatizando la apropiación del sujeto mediante la reflexión” (p. 37). Se trata de aplicar los conocimientos en distintos contextos haciendo frente a situaciones complejas que presenta el mundo real, logrando enfrentar desafíos no solo personales, sino que también profesionales.

Las competencias digitales docentes refieren a las habilidades y conocimientos que necesitan los educadores para utilizar las tecnologías en sus prácticas diarias. La mera inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) no asegura una enseñanza efectiva, a menos que se utilicen con un propósito pedagógico definido. Sin embargo, las TIC pueden potenciar la enseñanza cuando se emplean de manera adecuada. Las tecnologías digitales brindan oportunidades para que los estudiantes aprendan a crear, comunicar y colaborar utilizándolas, preparándolos para cualquier trayectoria que elijan en el futuro (Furman, 2021).

1.4.3 Innovación, cambio educativo y aprendizaje organizacional

Innovar en Educación resulta vital y prioritario: “innovar es una manera de vivir nuestro trabajo cotidiano que parte de una premisa: mirar lo que hacemos con ojos curiosos y reflexivos” (Furman, 2021, p. 33). Esto invita a reflexionar sobre las lógicas arraigadas en el sistema educativo, plantea cuestionamientos acerca de los contenidos y formatos escolares, así como sobre las metodologías de enseñanza.

En la actualidad, es fundamental que los docentes busquen la formación continua, prueben diferentes metodologías de enseñanza y reflexionen sobre ellas. La Escuela se convierte en un espacio donde los docentes pueden trabajar de manera colaborativa, compartiendo ideas, experiencias y aprendiendo unos de otros. La colaboración y exploración constante son cruciales para adaptarse a los cambios y desafíos presentes en la educación garantizando una enseñanza de calidad (Furman, 2021).

Para acompañar los cambios y necesidades del sistema educativo uruguayo, la ANEP ha planteado una serie de lineamientos estratégicos para el cambio (denominado Transformación Educativa). En este sentido, cambian las prácticas de enseñanza, contenidos y evaluación priorizando aprendizajes de importancia que sean de interés para el estudiante, cercanos a su realidad y atendiendo a las exigencias de la sociedad. Se presenta una educación basada en competencias para motivar a los estudiantes involucrándolos en sus aprendizajes por medio de metodologías activas que se puedan aplicar en la práctica. Los cambios educativos tienen la finalidad de que se aprecien mejoras en los aprendizajes atendiendo a las necesidades existentes. Para esto es necesario personas con actitudes y aptitudes acordes a la actualidad y dispuestos a hacer frente a las incertidumbres del futuro (ANEP, 2022).

Existe una conexión entre innovación, cambio educativo y aprendizaje organizacional. La innovación posibilita a las organizaciones mejorar su operatividad y explorar la creación de nuevos productos o la prestación de servicios. En el transcurso de un proceso innovador, las organizaciones adquieren conocimientos a partir de experiencias pasadas, experimentan transformaciones, cambios y un avance en su estructura organizativa (Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015).

A modo de cierre, resulta importante profundizar en las estrategias de enseñanza que permitan atender a la individualidad de los estudiantes respetando sus procesos de aprendizaje, tiempos y brindándoles propuestas acordes a la realidad de cada uno. Para esto es fundamental el desarrollo profesional de los docentes y su formación permanente, así como sus habilidades socioemocionales a la hora de atender a los estudiantes y sus particularidades. La profundización en las competencias docentes más precisamente las competencias digitales, son indispensables en un contexto de cambio educativo, aprovechando al máximo el potencial de la innovación en las organizaciones educativas.

2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección se presenta el trabajo de investigación que se dividió en dos etapas: una fase exploratoria inicial, en la que se llevó a cabo la primera colecta de datos, y una segunda fase enfocada en comprender la demanda en profundidad.

2.1 Fase Exploratoria

En la fase exploratoria, se plantea una serie de técnicas para obtener información que permita dar cuenta de las principales características del centro, de manera de poder formular el problema a estudiar. En este sentido se realizó una primera aproximación al campo de estudio para identificar los aspectos emergentes y definir así la demanda. Las técnicas de recolección de datos utilizadas para la primera colecta fueron: entrevistas exploratorias y análisis documental, técnicas que fueron administradas en el mes de mayo de 2023 (véase tabla 3).

Tabla 3*Técnicas de recolección de datos en fase exploratoria*

Técnicas	Enfoque	Actores/Fuente	Código	Momento de aplicación
Entrevistas exploratorias	Cualitativo	Equipo de gestión	EE1 EE2	3 de mayo
Análisis Documental	Cualitativo	Monitor Educativo Escolar Documento interno 1 y 2 Acta 90	MEE DI1 y DI2 AC90	5 al 7 de mayo

En la entrevista exploratoria “el objetivo es la identificación de aspectos relevantes y características de una situación para poder tener una primera impresión y visualización” (Bisquerra, 2009, p. 338). Mediante esta técnica cualitativa se genera un acercamiento al fenómeno estudiado que, en este caso, se realizó por medio de la Maestra Directora y la secretaria de la institución escolar, acordando la realización de dichas entrevistas. De las mismas se obtuvo una mirada general del centro, según la perspectiva de los actores mencionados.

Por otra parte, el análisis documental permitió determinar el significado general de los documentos y la transformación de la información que contienen (Perelló, 1998). Esto permitió “contextualizar el fenómeno a estudiar, estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados; lo cual posibilita hacer un pronóstico comprensivo e interpretativo de un suceso determinado” (Yuni & Urbano, 2006, p. 100). En este caso se analizaron dos documentos de acceso abierto: la ficha publicada en el MEE, de acceso web y el Acta 90 de ANEP (1998) que recoge los lineamientos del programa de Tiempo Completo. Por otra parte, se analizaron dos documentos internos, brindados por la Maestra Directora, con información sobre la población estudiantil que presenta el centro (véase anexo 2).

2.1.1 Análisis de la información

El procesamiento de la información implicó analizar los datos obtenidos y organizarlos de modo que puedan realizarse interpretaciones. En esta fase se tomaron como analizadores las dimensiones del campo institucional planteadas por Frigerio et al. (1992): dimensión organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria. La información recabada en una primera instancia (a través de entrevistas exploratorias y documentos) fue sintetizada por medio de una matriz de análisis (véase anexo 3). Se evidencia que la dirección del centro tiene una preocupación sobre la gran cantidad de estudiantes por grupo, lo que dificulta la atención a la individualidad y a sus ritmos de trabajo a nivel pedagógico: “Hablo de 30 para arriba, lo máximo son 34 segundo año, 31 primero, 28 nivel 5, 27 nivel 4, en tercero 27, cuarto 31, quinto de 30 y sexto 29” (EE1:1).

Desde la dirección escolar se plantea la necesidad de auxiliar a los docentes para planificar las propuestas: “apoyar a los maestros en cuanto a lo que es el tema de la propuesta para que pueda ser más abierta y que atienda (...) a la centralidad del alumno porque al ser tantos niños se dificulta la atención individualizada de los mismos (...) buscando poder avanzar cada uno desde su nivel” (EE1:2).

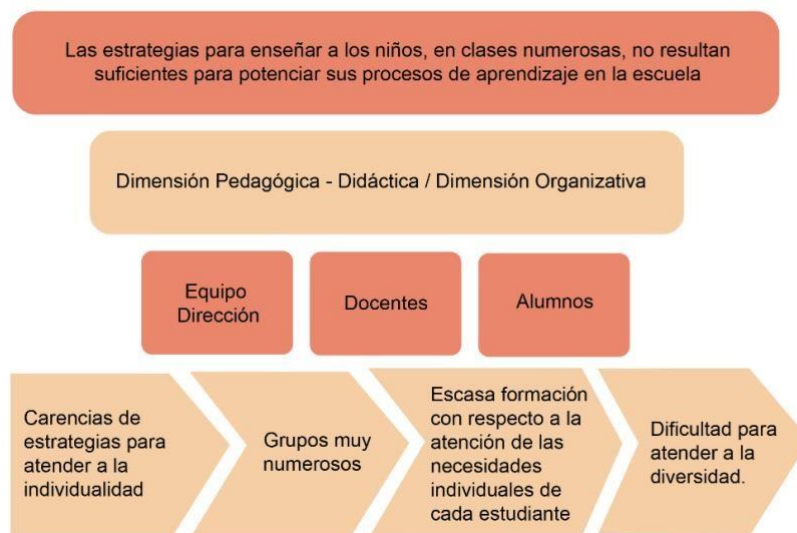
2.1.2 Modelo de diagnóstico inicial

A partir de los documentos analizados y las entrevistas exploratorias se confecciona el modelo de diagnóstico inicial. Según el siguiente diagrama (véase figura 2), el problema que surge de la demanda

planteada es que las estrategias para enseñar, en clases numerosas, no resultan suficientes para potenciar sus procesos de aprendizaje. Los actores involucrados son el equipo de dirección, docentes y estudiantes. Dentro de los factores causales se identifica la carencia de estrategias para atender a la individualidad, la existencia de grupos muy numerosos, la escasa formación de los docentes y sus dificultades para atender a la diversidad en el aula, como se especificó anteriormente, en el apartado análisis de la información, con la codificación correspondiente.

Figura 2

Modelo de diagnóstico inicial



2.2 Fase comprensión del problema

En esta fase se relevó información para comprender el problema explicitado a partir de la demanda. Durante la toma de decisiones para el diseño de esta fase se seleccionaron técnicas de recolección de datos complementarias y se diseñaron instrumentos que corresponden a entrevistas semiestructuradas, observación de clases, análisis de planificaciones y grupo de discusión (véase tabla 4) con el propósito de favorecer la triangulación de datos y ampliar la participación de nuevos informantes claves durante el proceso de investigación (Hernández et al., 2014).

Tabla 4

Técnicas de recolección de datos en fase de comprensión del problema

Técnicas	Códigos	Instrumentos	Actores	Testeo	Aplicación
Entrevistas semiestructuradas	ESD, ESS, ESM1 a ESM5	Pautas de entrevistas	Directora Secretaria Docentes de Nivel Inicial a 3ro	Primera quincena de junio	Del 21 al 30 de junio
Observación de clases	O1 a O3	Grilla de observación	Docentes de Primero a 3ro Estudiantes	Primera quincena de junio	26 de junio
Análisis de planificaciones	AP1 a AP3	Grilla de análisis de planificaciones	Docentes de Nivel Inicial a 3ro	Primera quincena de junio	Del 26 al 28 de junio

Grupo de discusión	GFM1 a GFM3	Guion del grupo de discusión	Docentes de 4to a 6to	Primera quincena de junio	29 de junio
--------------------	-------------	------------------------------	-----------------------	---------------------------	-------------

Las entrevistas fueron aplicadas a siete actores de la Escuela: Maestra Directora, Secretaria (véase anexo 4), maestras desde Nivel Inicial 4 a tercer año (véase anexo 5). En este caso, se optó por la entrevista de tipo semiestructurada porque si bien las preguntas pueden estar definidas de forma previa se consideró más interesante plantear una secuencia de preguntas que se caracterizaron por ser flexibles, dinámicas y abiertas (Bisquerra, 2009, p. 240).

Por otra parte, se desarrolló la observación por medio de una grilla (véase anexo 6), una herramienta aplicada sobre la base de un objeto específico, permitiendo conocer, las actividades cotidianas de las personas observadas y sus interpretaciones sobre lo que viven (Fàbregues et al., 2016). La observación se realizó en instancias de trabajo en el aula durante un tiempo estipulado previamente con los docentes y anteriormente con la Maestra Directora del centro educativo. La grilla de observación atiende aspectos como el ambiente físico (entorno), el ambiente social y humano, las actividades individuales y colectivas, los hechos relevantes y los retratos de los participantes (Hernández et al., 2014).

Finalmente, se realizó un grupo de discusión, que involucra un intercambio en torno a un conjunto de cuestiones y la información surge de las dinámicas de interacción entre los participantes (Fàbregues et al., 2016). Del grupo de discusión participaron tres docentes de: cuarto, quinto y sexto año (véase anexo 7). Además, se aplicó el análisis documental a las planificaciones (véase anexo 8) brindadas por tres docentes entrevistadas. Los instrumentos se testearon con personas en roles similares de otras organizaciones educativas, previo a su aplicación, quienes sugirieron modificar algunas preguntas en la entrevista para su mejor comprensión.

2.2.1 Análisis de la información

Luego de la segunda colecta de datos se despliega el análisis de la información obtenida. En una primera etapa, el análisis implicó la selección de evidencia a partir de categorías según los conceptos claves asociados a la problemática, las mismas se desprenden del marco teórico y son las siguientes: Estrategias de enseñanza, procesos de aprendizaje, desarrollo profesional docente, atención individualizada, innovación y transformación educativa.

Se sintetizaron los aportes de la Maestra Directora, Secretaria, maestras de Nivel Inicial 4 a tercer año, por medio de las entrevistas aplicadas, a su vez se incluye la información obtenida en el grupo de discusión, a docentes de segundo ciclo (cuarto, quinto y sexto año), que amplía los aportes brindados en las entrevistas, las observaciones de clase y el análisis de las planificaciones. Se organizaron los datos recogidos según las categorías mencionadas.

Del análisis de la colecta de datos, se evidencia que existe un problema desde la dimensión pedagógico-didáctica y organizacional, asociada a la sobrepoblación estudiantil que existe en la Escuela con clases numerosas que exceden a los 30 estudiantes, siendo que las estrategias de enseñanza para atender a la cantidad de estudiantes mencionados no resultan suficientes para

potenciar los procesos de aprendizaje de los niños. Esto genera una contrariedad sobre la atención individualizada en el aula, los docentes tienen clases con ratio alta y no pueden atender a la diversidad como quisieran, implica que sean los docentes quienes, por su interés, compartan experiencias, se formen y busquen estrategias exitosas. Según una entrevistada “todos los años nos tocan grupos numerosos, y con muchas individualidades, niños muy diversos en lo que tiene que ver con el aprendizaje (...) En años anteriores, llegamos a tener 35, 36 niños en la clase y en tiempo completo es un disparate” (ESM5:2). Otra docente menciona que “son muchos, 30 niños o más. (...) no hay una atención individualizada como se quisiera” (GFM3, GFM1:2).

Cabe mencionar que en la Escuela se trabaja sobre la base de acuerdos lo que permite un entendimiento compartido frente a determinadas situaciones, mayor compromiso y responsabilidad, tras haber participado en la creación de dichos acuerdos y al formar parte de la toma de decisiones, “todo lo que realizamos es en base a acuerdos, (...) desde el primer día de clase hasta el último día, todo es acuerdos (...) si tuviera que caracterizar a la Escuela, la palabra que más la caracteriza es acuerdos” (ESM3:1). Esto resalta la cooperación y el trabajo en equipo promoviendo el logro de objetivos y fortaleciendo las relaciones.

En lo que refiere a la atención individualizada, la totalidad de docentes entrevistadas coinciden en que, si bien pasan muchas horas en la Escuela, por tratarse de modalidad Tiempo Completo, los tiempos no son suficientes. “Cada niño necesita su tiempo determinado y su atención personalizada, si bien tenemos tiempo completo, que el horario es más que una Escuela común, lleva mucho tiempo el estar con ellos y eso creo que no nos dan, a veces, los tiempos de un docente” (ESM3:2). “y también lo demandante, los niños que tienen dificultades para resolver son muy demandantes (...) y hay más de uno en una clase. (...) y que todos quieren que los veas a la misma vez, y que todos tienen diferentes particularidades, tienen dificultades distintas totalmente” (GFM1, GFM2, GFM3:3). Es esencial reconocer esas diferencias para crear ambientes de apoyo en las aulas donde los niños se sientan valorados e integrados.

Se evidencia que el desarrollo profesional docente influye en el día a día, notándose la falta de formación académica sobre la atención individualizada. En relación con lo antes expuesto, una entrevistada aporta que la experiencia ayuda, así como los cursos realizados en Tiempo Completo, mostrando siempre apertura para seguir formándose y aprendiendo en el camino (ESM2:2). Profundizando en la idea, otra de las docentes resalta que desde que comenzó su práctica siempre se enfrentó a grupos numerosos donde no sabía qué hacer, gracias a la experiencia, a compartir con otros colegas y los cursos que ha realizado le han dado herramientas y estrategias para afrontar a grupos numerosos y sus particularidades (ESM5: 3). Vinculado a las estrategias de enseñanza, una de las docentes plantea que “cuantas más estrategias tenemos o más formación poseemos más nos vamos a poder movilizar para atender a las individualidades” (ESD:2).

Una de las entrevistadas manifiesta que muchas veces se desborda ante situaciones emergentes, en la presencia de grupos numerosos (ESM5:3). Se dialoga sobre las asistencias intermitentes, en algunos casos en particular, que dificulta el diseño de la planificación. “A veces faltan los niños, de repente vos proyectaste trabajar individual con tal niño y tal niño y justo faltaron entonces a veces es

medio frustrante también, encaro otra actividad y bueno potencio otra. ¿Qué voy a hacer?” (ESM1:3). Surge la necesidad de trabajar con otros profesionales, por ejemplo, una docente menciona la importancia de contar con otro maestro capacitado en determinadas dificultades para poder trabajar en paralelo, formando equipo, duplas (ESD:3).

Con relación al concepto de innovación y transformación educativa en palabras de docentes entrevistados “ahora que estamos con el Marco Curricular nuevo, toda la documentación oficial es trabajada desde los encuentros en las salas docentes” (ESD:1). Se considera muy necesario el poder trabajar en profundidad con dichos documentos ya que nos encontramos en pleno proceso de transición y adaptación a los cambios sugeridos. “Y como que está todo esto de las metodologías activas ahora en auge, con lo del Marco Curricular y esto tiene que ver con la interdisciplinariedad (...) Trabajar desde diferentes disciplinas, con el apoyo, desde lengua, matemática con el apoyo de la tecnología, para mí sería fundamental y creo que es el futuro de la educación” (ESM5:6). Tecnología e innovación dos ideas que están relacionadas y van de la mano. También se evidenció el cambio en la figura del docente

“porque es lo que busca la transformación, no estar siempre con ese rol superior que lo sé todo” (ESD:3). Se busca darle el papel principal de su propio aprendizaje al estudiante. Los recursos y materiales educativos son escasos o se encuentran en mal estado, como se dejó ver en relación con los dispositivos electrónicos de los estudiantes “trato de trabajar en forma conjunta o sino en equipos, porque no todos tienen la tablet arreglada o rota, viste que hay a veces que no se consigue fácil determinados repuestos y bueno a veces el tiempo que están en Ceibal, entonces lleva a que trabajemos en equipo y si no en forma conjunta” (ESM2: 3).

Se realizaron observaciones, donde se pudo detectar algunos aspectos de interés para esta investigación, que se comparten a continuación. Previo a ingresar a los salones, en el horario de entrada y salida se observa gran tránsito en la zona, el camino angosto y sumamente transitado, a su vez existe carencia de centros educativos de Tiempo Completo en las inmediaciones lo que origina que muchas familias elijan este centro educativo para sus hijos (O1).

Se observa que en relación con las estrategias de enseñanza empleadas no todas las docentes aplican las mismas, depende de cada individualidad, y de la situación. Por ejemplo, una de las docentes recorre niño por niño supervisando el trabajo, que, en ese caso, se trataba de copiar del pizarrón (O2). Otra docente recorre los grupos evacuando dudas sobre la actividad (O3). En las tres clases observadas se aprecia que las consignas planteadas no son diferenciadas, encontrándose el total del alumnado trabajando con el mismo material. Las docentes buscan la atención de todos, se logra en dos de las clases, menos en una donde la distracción por parte de los niños es mayor y se vuelve dificultoso. Las tres maestras demuestran preocupación por sus estudiantes, atendiendo sus requerimientos, favoreciendo instancias de diálogo, comunicación y reflexión, con apertura y gran profesionalismo (O1, O2, O3).

En dos de los tres salones, se evidencian problemas de infraestructura, si bien es grande, queda pequeño para tantos estudiantes, limitando a la docente la posibilidad de hacer grandes variables de mobiliario (O1 y O2). En dos de las clases se encuentran los niños sentados de manera agrupada

(mesas de 5 a 6 individualidades) y en otra de las clases en disposición de U, con algunas mesas al centro. En lo que respecta a las actitudes y comportamiento de los niños, se evidencia la dificultad que poseen para controlar su cuerpo, no todos logran respetar las reglas establecidas y participar activamente (O3).

Por otra parte, en lo que refiere al análisis de las planificaciones observadas, (primero, segundo y tercer año) dos de ellas realizan un plan semanal donde incluyen terminologías nuevas alineadas a lo solicitado en los planes vigentes de la Transformación Educativa (Plan de Educación Básica Integrada, 2022) incluyendo las distintas actividades a desarrollar, los espacios a los que pertenecen, la unidad curricular, contenidos, criterios de logros y plan de aprendizaje (AP1 y AP2). En el otro caso (AP3), también contiene todos los elementos que hacen a una completa planificación, evidenciándose una fusión entre el programa nuevo Plan de Educación Básica Integrada (2022) y el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) vigente desde tercero a sexto año. Una de ellas incluye evidencias donde coloca fotografías y observaciones sobre las distintas propuestas (AP1). En las otras dos planificaciones, en una se ve un apartado para observaciones, pero solo existe una: “Esta actividad no se realizó por falta de tiempo” (AP3) y en la otra no se registran observaciones (AP2).

En todos los casos se evidencia una misma consigna por igual para todos los estudiantes, siendo una de las docentes la que aclara en el desarrollo de la propuesta: “Atención individual a alumnos que lo requieren” (AP1). Con respecto al uso de la tecnología en una de las clases no se integra la misma en toda la jornada (AP3), sin embargo, en las otras dos planificaciones (semanales) existe un apartado para el espacio Técnico- Tecnológico y propuestas a desarrollar con el uso de TIC (AP1 y AP2).

2.2.2 Niveles y lógicas en juego

Luego del análisis realizado se identificaron los factores que causan la problemática, los cuales resultan importantes para avanzar en la siguiente etapa del análisis. Se dan a conocer los analizadores escogidos, la matriz de involucrados (véase anexo 9) y la matriz FODA (véase anexo 10) para llegar así, más adelante, a las conclusiones de este trabajo y las posibles líneas de acción a desarrollar.

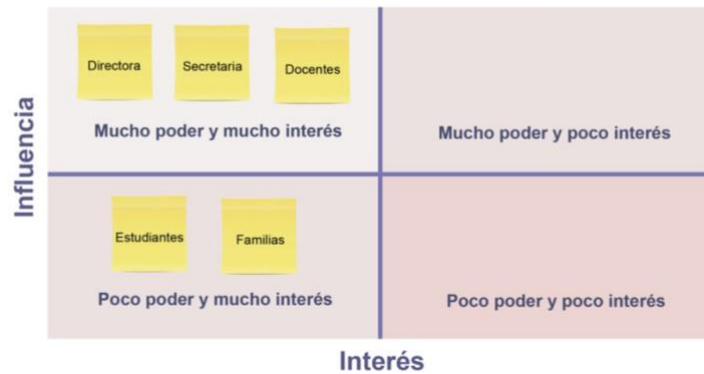
2.2.2.1 Matriz de involucrados

Los actores involucrados en el estudio se identifican y presentan a continuación (véase figura 3), dando lugar al diseño de la matriz de análisis de los involucrados para identificar la capacidad que tienen los actores para movilizar recursos en pro del logro de sus objetivos, definiendo el campo de fuerza, valorar sus relaciones e identificar alianzas potenciales entre ellos (Licha, 2009). Como actores involucrados se mencionan: la Maestra Directora, Secretaria, los docentes, estudiantes y familias, cada uno con un nivel de influencia e interés frente a la problemática a tratar. Se considera importante trabajar con los actores involucrados ya que se obtiene una comprensión más completa de las diferentes perspectivas existentes, necesidades, preocupaciones y expectativas. En la matriz de análisis de los involucrados (véase anexo 9) se presentan los dos actores más asociados: Docentes y estudiantes.

Por un lado, se encuentra el equipo director junto a las docentes quienes tienen un alto nivel de influencia e interés por conocer mayores estrategias para apoyar las necesidades de los estudiantes

en sus aulas, cuando se enfrentan a clases numerosas, así como también, poseer mayor formación académica con respecto a la atención individualizada de sus estudiantes (ESM4: 8). Éstos tienen gran interés por ser atendidos según sus propias necesidades, pero presentan un bajo nivel de poder en la Institución, al igual que las familias. Las mismas se preocupan porque sus hijos puedan recibir una atención según las necesidades existentes y los requerimientos (ESS: 2).

Figura 3
Actores asociados a la problemática



Se perciben como problemas, en relación con el equipo docente, la insuficiencia de estrategias para apoyar a los estudiantes en clases numerosas y la falta de formación académica en función a la atención individualizada de los estudiantes, mientras que ellos se ven en la obligación de cumplir tareas que no son acordes a sus necesidades específicas (O1, O2 y O3). El equipo docente presenta un enorme interés por participar de capacitaciones, en caso de ser ofrecidas, para ampliar su formación académica (ESM2: 2). Por su parte, los estudiantes influyen sobre el equipo directivo, quienes toman los problemas detectados como prioritarios entendiendo que los niños deben ser atendidos según sus necesidades (ESD: 3).

Los beneficios que se detectan ante la intervención son la mejora de la calidad del trabajo, al poseer los conocimientos requeridos para la atención individualizada, y la apertura a la posibilidad del intercambio entre docentes al contar con mayores estrategias para apoyar a la diversidad presente en el aula (ESM3: 1). Esto potenciará la capacidad de reflexión e intercambio entre los estudiantes. Los potenciales conflictos se asocian a la frustración y desmotivación docente, al no contar con suficientes estrategias para atender los requerimientos y necesidades de sus estudiantes (ESM1: 3).

2.2.2.2 Matriz FODA

Para profundizar en el análisis de los datos procesados, se seleccionó como analizador la matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), herramienta que se emplea a lo largo del proceso de trabajo y consiste en diagnosticar la situación interna y externa de una organización, además de estimar el efecto que una estrategia tiene para lograr un equilibrio o ajuste (Ponce, 2017). Para su construcción se incluyeron las dimensiones del campo institucional planteadas por Frigerio et al. (1992) de manera de ordenar los datos extraídos y diferenciarlos. Como ha sido establecido por la teoría (Frigerio et al., 1992; Gvirtz et al., 2011) las dimensiones pedagógico- didáctica, organizacional, administrativa y comunitaria cumplen un rol fundamental dentro de las instituciones educativas por lo que resultan analizadores idóneos en estos casos (véase anexo 10).

Se analizan las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas desde las dos dimensiones más comprometidas vinculadas a la problemática, la organizacional y la pedagógico- didáctica. Por una parte, se evidencia desde la dimensión organizacional la fortaleza de que existe un grupo de docentes efectivo con un gran porcentaje de mucha antigüedad en la Institución, algunos docentes tienen más de veinte años, esto proporciona estabilidad y permanencia, así como un gran conocimiento del contexto de la institución educativa y su comunidad. Dentro de las oportunidades cabe mencionar la colaboración con otras instituciones educativas para compartir experiencias, mantenerse actualizados, mejorar las prácticas y favorecer comunidades de aprendizaje. La debilidad más notoria desde lo organizacional se refiere a los grupos numerosos, en su mayoría, con más de treinta estudiantes, esto genera que los espacios se vuelvan reducidos para tantos niños (ESM5: 2). Como amenaza, gracias a la observación realizada, se notó un gran tránsito en la zona tanto en los horarios de entrada y de salida, así como también insuficiencia de otras instituciones educativas cercanas (O1).

Desde la dimensión pedagógico- didáctica las fortalezas más destacables refieren a que en la Escuela se trabaja sobre la base de acuerdos institucionales, todo pasa por acuerdo (ESM3: 1). Existe una planificación conjunta de los docentes pensada por tramos o ciclos. Se evidencia un seguimiento individualizado de estudiantes por parte del equipo director y un gran conocimiento de cada estudiante de la Escuela. Existe un gran porcentaje de docentes que utilizan la tecnología de forma autónoma en sus clases entendiendo su importancia en la actualidad y en el marco de la transformación educativa. Como oportunidades la mayoría de los niños se encuentran atendidos en centros interdisciplinarios o en proceso de ser atendidos. Existe interés por incorporar herramientas digitales y plataformas de aprendizaje, así como participación en programas de formación, por cuenta propia de los docentes (ESM2: 2). Las debilidades más notorias desde esta dimensión son que existen grupos únicos por grado, es decir, no existen docentes que compartan un mismo nivel. Hay pocos equipos tecnológicos para poder trabajar de forma individualizada (O1, O2 y O3). Ausencia de otros docentes que apoyen la atención a la individualidad en las aulas existiendo la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza para atender las necesidades de los estudiantes (ESD:3). Existe un porcentaje de docentes que presentan poca formación para el uso de la tecnología. Como gran amenaza desde lo pedagógico- didáctico se evidenció que existen estudiantes que concurren a la Escuela, pero no son de la zona, en su mayoría son cautivados por la propuesta de Tiempo Completo (O1).

Luego de este análisis se estudiarán los posibles cruces de elementos, las fortalezas con las oportunidades, y las debilidades con las amenazas, se consideran las fortalezas para el aprovechamiento de oportunidades y se mitigan las debilidades al evitar las amenazas (QuestaTortero & Tejera Techera, 2022). Resulta interesante mencionar que la Matriz FODA se vuelve una herramienta imprescindible al momento de analizar una situación actual, en este caso, del centro educativo y permite trazar una estrategia de acuerdo con la información obtenida. A su vez los cruces de elementos permitirán detectar cuales son las mayores necesidades (véase anexo 11).

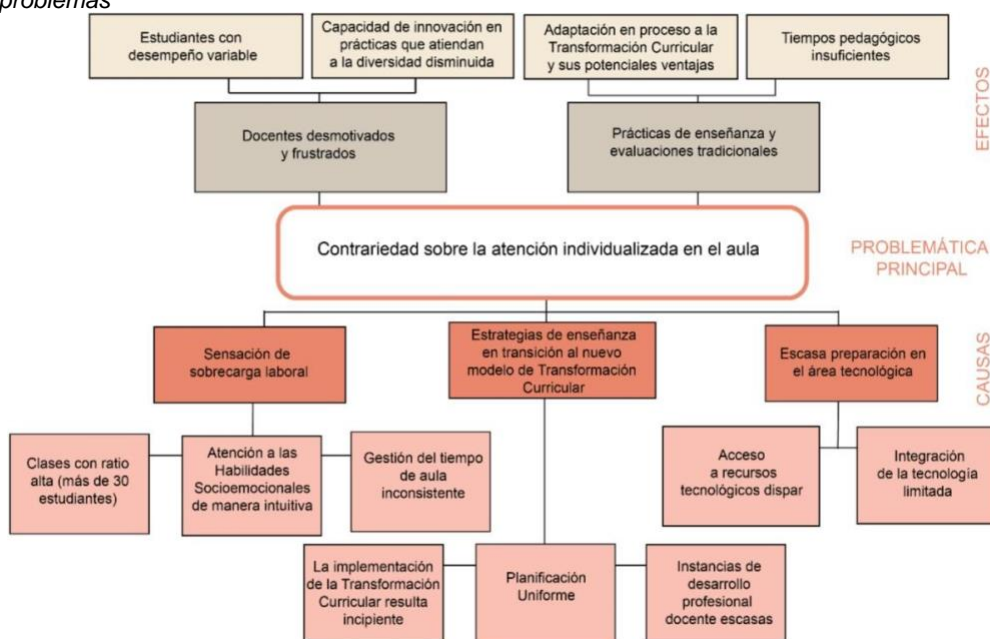
3. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN

En el siguiente apartado se dan a conocer los principales hallazgos obtenidos en el diagnóstico, también se expone el árbol de problemas, árbol de objetivos, y las posibles líneas de acción para la mejora.

3.1 Aproximación diagnóstica

El árbol de problemas (véase figura 4) permite visualizar la situación con mayor profundidad, para pensar alternativas de solución y líneas de intervención. Se aplica esta herramienta entendiéndola como un método de análisis que ofrece una visión general sobre las causas conocidas y efectos percibidos de un problema en su contexto (Questa-Tortero & Tejera Techera, 2022). En la etapa de creación del árbol de problemas se vuelve fundamental diferenciar la causa del efecto, entendiendo que algunas veces es bastante frecuente confundirlas, apareciendo una misma situación como causa y efecto a la vez. Gracias a la creación del árbol de problemas se puede identificar, posteriormente estrategias plausibles de solución que permitan resolverlo, bastaría con suprimir algunas causas para proveer soluciones a la situación (Aldunate & Córdoba, 2011).

Figura 4
Árbol de problemas



Se parte de la identificación del problema central, en este caso, la contrariedad sobre la atención individualizada en el aula que tiene como posibles causas primarias los siguientes factores: la sensación de sobrecarga laboral, las estrategias de enseñanza en transición al nuevo modelo de Transformación Curricular y la escasa preparación docente en el área tecnológica.

Con relación al primero, sensación de sobrecarga laboral que presentan los docentes, una de las entrevistadas manifiesta que cada niño necesita su tiempo determinado y su atención personalizada, siendo que el tiempo que tienen en la Escuela no le es suficiente (ESM3:2). Se identifican como causas secundarias las clases con ratio alta (más de 30 estudiantes), la atención a las habilidades socioemocionales de manera intuitiva y la gestión del tiempo de aula inconsistente. A su vez esta sobrecarga laboral está vinculada al segundo factor causal identificado donde nos encontramos

inmersos en una transición hacia el nuevo modelo de Transformación Curricular y con él las metodologías activas, el nuevo Marco Curricular y documentación específica lo cual se está trabajando desde las salas docentes (ESD:1). Una maestra entrevistada plantea la importancia de trabajar desde diferentes disciplinas, haciendo hincapié en el apoyo de la tecnología siendo consciente que es el futuro de la educación (ESD:3).

Las causas secundarias hacen alusión a que la implementación de la Transformación Curricular resulta incipiente, planificación uniforme, que se dejó apreciar en las observaciones de las planificaciones compartidas y su respectivo análisis y, por último, a las instancias de desarrollo profesional docentes que son escasas. En lo que refiere a las planificaciones se considera que las mismas son inherentes a la tarea docente. La planificación, además de ser un proceso de enseñanza, debe estar en sintonía con un análisis y reflexión profundas del entorno, los destinatarios y los propósitos. Es fundamental asegurar una conexión sólida entre la teoría y la práctica, y tener la capacidad de generar nuevas teorías o reconsiderar las existentes a partir de la misma acción (Anijovich & Cappelletti, 2018). En el tránsito hacia la transformación se deja ver que existe una escasa preparación en el área tecnológica, lo cual se señaló como otra causa en el árbol de problemas, se evidencio mayormente en las observaciones realizadas en las aulas. También se apreció un acceso a los recursos tecnológicos dispar, identificada como causa secundaria, dado a que, no todos tienen la igualdad para acceder y utilizar los recursos de manera adecuada y efectiva, se evidencia una falta de capacitación en el área que no permite aprovechar al máximo dichos recursos. Existen limitaciones de recursos tecnológicos en la Escuela. Como otra causa secundaria la integración de la tecnología es limitada, como se vio en el análisis de las planificaciones (AP1, AP2, AP3).

Hacia la parte superior del árbol de problemas se encuentran los efectos de primer y segundo nivel que se identificaron a raíz del problema y las causas mencionadas. Por un lado, se evidencia que los docentes se encuentran desmotivados y frustrados frente a la impotencia de no poder atender a la individualidad estudiantil como desearían. Asumen que muchas veces se desbordan ante determinadas situaciones, sin saber qué hacer (ESM5:3). También cuando se planifica alguna actividad puntual con algún niño y éste falta genera la sensación de frustración (ESM1:3). Por otro lado, se aprecia que las prácticas de enseñanza y evaluaciones son tradicionales, esto genera una segunda línea, donde se observó que los docentes se encuentran en adaptación al proceso de Transformación Curricular y los tiempos pedagógicos no son suficientes. El Marco Curricular Nacional define los principios del currículo. De acuerdo con ellos el mismo se centra en el estudiante y su aprendizaje, debe ser pertinente, flexible, promover la participación, inclusivo y favorecer la integración de conocimientos, dentro de un marco ético. Para responder a estos principios, el currículo se orienta en el desarrollo de competencias, un gran cambio con relación a la educación tradicional que llegó para quedarse y que moviliza, entre otras cosas, hasta las formas de evaluación (ANEP, 2022).

Una vez analizado el árbol de problemas se lleva a cabo el árbol de objetivos para poder identificar mejoras y soluciones, en donde el problema detectado se transforma en el fin que perseguimos con

su solución, las causas identificadas se convertirán en los medios, y por último los efectos en las metas, pasando así de una situación negativa a una positiva (Aldunate & Córdoba, 2011). Se presenta el modelo sistémico de la solución a través de la construcción del árbol de objetivos (véase anexo 12). El problema central fue transformado al objetivo general por el cual se pretende identificar estrategias efectivas para promover la atención individualizada en el aula y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Se establecieron tres objetivos específicos que orientarán el futuro Plan de Mejora Organizacional: Reducir la sensación de sobrecarga laboral, facilitar la transición exitosa al nuevo modelo de Transformación Curricular y fortalecer la competencia docente.

3.2 Referencias para Plan de Mejora

Una vez finalizado el proceso de investigación organizacional, se procederá a desarrollar un plan de intervención que se implementará en colaboración con el centro educativo por medio de los objetivos explicitados anteriormente. Se considera oportuno y se sugiere que este plan abarque las dimensiones pedagógico- didáctica y organizacional para llegar a las metas propuestas en el árbol de objetivos, siendo los actores involucrados los docentes y estudiantes de primer ciclo. Para generar cambios estratégicos que nos permitan llegar lejos, debemos empezar identificando hacia dónde queremos ir, dónde estamos y qué necesitamos cambiar (Furman, 2021).

Es necesario conformar un equipo de trabajo o también denominado equipo impulsor, para eso resulta fundamental identificar qué actores están directamente involucrados en el estudio. Se propone que esté integrado por la Maestra Directora del centro, la cual, si bien hace un año que está en su rol, ha demostrado su interés y entusiasmo por querer ayudar y cooperar con los docentes que están a su cargo, la secretaria y la maestra de primer ciclo con más antigüedad en el centro, 26 años, ya que ambas cuentan con experiencia y pueden ser consideradas actoras aliadas para el cambio. El equipo impulsor trabajará entre los meses de octubre y diciembre del 2023, en alguna de las siguientes líneas de investigación que se profundizan más adelante, presentándose las estrategias, objetivos, posible tiempo de intervención, responsables y recursos para cada una de ellas (véase anexo 13).

1. Diseño e implementación de estrategias sobre la gestión del tiempo y organización docente. Algunas entrevistadas, plantearon su preocupación al sentir que los tiempos no son suficientes, esto lleva a una sensación de sobrecarga laboral, y a que no se logre una atención individualizada. Existen estrategias para lograr eficiencia en la gestión del tiempo, esto implica volver a pensar la tarea del docente y sus consecuencias en los aprendizajes de los estudiantes (Litwin, 2008). Se espera como logro, gracias al aprendizaje de la gestión del tiempo en el aula, poder apoyar a los docentes, favoreciendo un entorno de enseñanza y aprendizaje más personalizado donde, además, los estudiantes también puedan verse favorecidos.

2. Creación de un plan de acción integral para la implementación de la Transformación Educativa. Se busca cambiar las prácticas de enseñanza, contenidos y evaluación priorizando aprendizajes de importancia que sean de interés para el estudiante, cercanos a su realidad y atendiendo a las exigencias actuales (ANEP, 2021). Si bien existen orientaciones (Marco Curricular Nacional, Progresiones de Aprendizaje, Plan de Educación Básica Integrada, Programas y Reglamento de evaluación), resulta un desafío llevar adelante este cambio, siendo necesaria la

implementación de acciones particulares que faciliten su puesta en práctica (ANEP, 2022). Se plantea como logro elaborar planificaciones que atiendan a la individualidad estudiantil, y promover instancias de capacitaciones docentes específicas utilizando los espacios de la Sala Docente, por medio de distintas actividades (intercambio con otras instituciones, contratación de especialistas, etc.). Resulta de importancia la planificación pensada como oportunidad para la reflexión sobre las prácticas docentes y cómo éstas inciden en el mejoramiento de la enseñanza y en el aprendizaje (Anijovich & Cappelletti, 2018).

3. Asociada a la línea anterior, se plantea el fortalecimiento de la competencia docente a través de la formación que integre las competencias digitales docentes, las habilidades socioemocionales, aquellas relacionadas con el enfoque competencial, entre otras. Las competencias permiten dar coherencia curricular dado que se desarrollan mediante procesos de enseñanza inclusivos, flexibles y participativos (ANEP, 2022). Se espera como logro poder apostar a la formación para fortalecer la competencia, generar comunidades de aprendizajes que permitan enriquecer el intercambio, apoyar a los docentes desde el área tecnológica construyendo una matriz que permita integrar la tecnología para que los docentes la utilicen de forma significativa. También atender a las habilidades socioemocionales brindando apoyo para enfrentar los desafíos del aula y lograr impactos positivos (Fullan & Langworthy, 2014).

REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública. (1998, diciembre 24). Acta N° 90. (Resolución n° 21/98). https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/1998/A90R21_98_CODICEN.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública. (2000, noviembre 3). Circular n° 488
- Administración Nacional de Educación Pública. (2021, noviembre 29). *ANEP emprende Transformación Educativa con mejora de calidad y cambios curriculares*. <https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-emprendetransformaci-n-educativa-con-mejora-calidad-y-cambios-curriculares>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Guía para la implementación y seguimiento de la Transformación Curricular Integral. Documento de apoyo para equipos directivos de centros educativos*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Guia-transcurricular/Guia%20equipos%20directivos%202022%20V1-2.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Monitor educativo. Informe individual por escuela*. <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/informesIndividuales/1103045.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Progresiones de Aprendizaje*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/agosto/220829/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022%20v4.pdf>
- Aldunate, E., & Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. CEPAL.
- Alves, E. (2003). La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 36-45.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada que al quehacer en el aula*. Aique Educación.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). Planificar y reflexionar. Construyendo caminos. *Quehacer Educativo*, 28(148), 8-14.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional- social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (1), 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. CISS - Praxis.
- Bravo, M., Castro, L., & Rojas, A. (2013). *Manual de Planificación Estratégica: Una Herramienta para la gestión eficaz*. Universidad del Desarrollo.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140206.pdf>
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Octaedro.
- Catzoli-Robles, L. (2016). Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), 433-444. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811030.pdf>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, G., & Paré, H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Furman, M. (2021). *Enseñar Distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo veintiuno.
- García, J. A. (2011). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gómez, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28(1), 199-214.
- Gvirtz, S., Zacarías, I., & Abregú, V. (2011) *Construir una buena escuela: Herramientas para el director*. Aique Educación.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Licha, I. (2009). *Herramientas para la formación de políticas. El análisis de los actores*. Fondo España-PNUD.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Ponce, H. (2017). La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 113-130.
- Rosa, J. (2019). *Habilidades socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos y Bañez*. [Tesis de maestría, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio del Campus de la UPT. <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/1085>
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Editorial Graó.
- Questa-Tortero, M., & Tejera Techera, A. (2022). ¿Qué herramientas apoyan al análisis de datos? En A. Tejera Techera & M. Questa-Tortero (coords.), *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa* (pp. 38-58). Universidad ORT Uruguay.
- Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea.
- Veizub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-127.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para Investigar*. Brujas.

ANEXOS

Anexo 1

Pauta de entrevista exploratoria a secretaria y directora

1. ¿Cuánto tiempo hace que te desempeñas en el rol de directora/ secretaria?
2. En tu opinión, ¿Cuáles son las ventajas desde el punto de vista pedagógico de las Escuelas de Tiempo Completo?
3. ¿Cuáles son los principales objetivos del Proyecto Institucional del centro? ¿Cómo crees que el Proyecto Institucional actual contempla las particularidades de una Escuela de Tiempo Completo?
4. Desde el punto de vista institucional, ¿Cuáles son (tres de) las fortalezas de este centro?
5. En su opinión, ¿Cuáles son los (tres) factores que constituyen una debilidad en el centro?
6. Desde su punto de vista, ¿Qué aspectos del centro podrían ser abordados desde la gestión para generar cambios?
7. ¿Desea agregar algo más?

Se agradece su participación

Anexo 2

Matriz para el análisis documental

CODIFICACIÓN	NOMBRE DEL DOCUMENTO	FECHA DEL DOCUMENTO	MODO DE ACCESO AL DOCUMENTO	OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

Anexo 3

Matriz de Análisis Primario de la Fase Exploratoria

Aporte textual con código de referencia	Temática	Actores	Dimensión	Observaciones
Entrevista Exploratoria 1 y 2 (EE1 y EE2).				
"[...] M: La principal la sala. (...) permite que se pueda reflexionar sobre la situación e ir avanzando en colectivo (...) son un espacio de formación." "(...) los talleres, las asambleas y las aperturas (...) la instancia del juego, la hora del juego también. Son todas instancias que ayudan a mejorar la convivencia". (EE1, p. 1). M: "(...) el trabajo de talleres que trabajas con otro docente" (EE2, p.1).	Ventajas Escuelas de Tiempo Completo.	Equipo de Dirección, Maestros.	Pedagógico – Didáctica, Organizativa.	Se hace hincapié en el trabajo en talleres.
"[...] M: El proyecto institucional lo comenzamos este año y focalizamos en la competencia de comunicación (...) las dificultades mayores se ven en lo que es la escritura". (EE1, p. 1). M: "(...) vimos que la parte de lengua los años anteriores, hemos trabajado muchísimo con la oralidad y mucho con lectura (...) veíamos que el proyecto institucional que se está implementando este año, con la experiencia que tenemos (...) era ahondar más en la parte escrita". (EE2, p. 1).	Proyecto Institucional.	Equipo de Dirección, Maestros.	Pedagógico – Didáctica.	Se solicita el Proyecto Institucional para poder leerlo y realizar análisis de documento, pero, el mismo, se encuentra en proceso de redacción.
"[...] M: (...) el compromiso de todo el colectivo (...) está en permanente formación. (...) hay mucho apoyo de las familias (...) la maestra secretaria que lleva años en la Escuela y que es un referente muy importante en la comunidad". (EE1, p. 1). M: "(...) son todos los docentes efectivos (...) la parte docente que no faltan, entonces a diario tenemos a esos compañeros. (...) la fortaleza también es el trabajo en taller". (EE2, p. 2).	Fortalezas Institucionales	Equipo Dirección, Docentes, Familias.	Pedagógico – Didáctica, Comunitaria.	Existe una gran fortaleza desde el equipo docente que ambas entrevistadas resaltan.
"[...] M: (...) personal no docente (...) por ejemplo la Escuela contrata 3 horas de auxiliar, pero deberíamos tener (...) una auxiliar de 5 o 6 horas más (...) en lo posible que no la tenga que pagar comisión de fomento. (...) otra el tema de los profesores que también sale del pago de comisión de fomento. (...) la tercera debilidad que va más focalizada a lo pedagógico es el tema del lo numerosos que son los grupos que impactan en los aprendizajes para la atención en la individualidad". (EE1, p. 2). M: "los papás piensan que es un colegio privado (...) ellos quieren, se ven incluidos en la parte pedagógica, que ellos cuestionan mucha cosa que en otro lugar no se ve. (...) La debilidad también son las auxiliares (...) y otra debilidad, que es la debilidad más grande, es la cantidad de estudiantes por clase, también, sí, la cantidad de estudiantes en siete horas y media, se nota, se nota, son 231 en total. (...) No hay un equipo multidisciplinario que nos apoye, esto es una debilidad que tiene el centro". (EE2, p. 2).	Debilidades Institucionales	Equipo Dirección, Docentes, Estudiantes y Familias.	Organizativa, Administrativa, Pedagógico – Didáctica y Comunitaria.	Se perciben debilidades en ambos casos asociadas a la dificultad de las clases numerosas y a la falta de auxiliares de servicio para una Escuela grande. En las demás debilidades mencionadas, puntualizan diferentes aspectos.
"[...] M: (...) apoyar a los maestros en cuanto a lo que es el tema de la propuesta para que pueda ser más abierta y que atienda (...) a la centralidad del alumno porque al ser tantos se dificulta. ¿Cómo podemos implementar propuestas que puedan llegar a todos los estudiantes?, no, no una propuesta diferente para cada uno, sino una propuesta abierta como para poder avanzar cada uno desde su nivel". (EE1, p. 2). M: "Al ser tan numerosas las clases, al niño le cuesta muchísimo y al maestro tratar a todos (...) con sus dificultades, cada uno tiene su tiempo y su debilidad o sus dificultades, entonces al ser muchos, por ejemplo 31 en primero, 34 en segundo, le es muy difícil al maestro". (EE2, p. 3).	Atención a la individualidad.	Equipo Dirección, Docentes y Estudiantes.	Pedagógico- Didáctica.	Ambas entrevistadas coinciden e insisten con la debilidad mencionada con relación a grupos sobrepoblados. Visualizando que es la problemática que más preocupa a nivel institucional.
"[...] M: Hablo de 30 para arriba, lo máximo son 34 segundo año, 31 primero, 28 nivel 5, 27 nivel 4, en tercero 27, cuarto 31, quinto de 30 y sexto 29". (EE1, p.1).	Grupos numerosos.	Equipo Dirección, Docentes y Estudiantes.	Pedagógico- Didáctica. Organizativa.	Se profundiza en qué se entiende por clase numerosa, explicando el número ideal entre 15 a 20 niños por grupo y dando a conocer cuántos niños tiene cada clase.

Anexo 4

Pauta de entrevista en profundidad semi estructurada a directora y secretaria

- 1- ¿Qué antigüedad tienes en tu rol?
- 2- ¿Y en el centro educativo?
- 3- ¿Qué temáticas se abordan en las coordinaciones docentes de esta Escuela?
- 4- Entre maestros de un mismo nivel, ¿Cómo coordinan o planifican?
- 5- ¿Cómo se planifican e implementan las instancias de acompañamiento y/o seguimiento individualizado de estudiantes?
- 6- ¿Cuáles son algunas estrategias que las docentes emplean en sus aulas para intentar atender a la diversidad?
- 7- ¿Qué aspectos recomiendas a los docentes atender, como líder pedagógico del centro, para mejorar las instancias de aprendizaje de los estudiantes cuando la clase supera los 30 niños?
- 8- ¿Consideras que la formación académica que adquirieron los docentes en su carrera es suficiente para atender a la diversidad?
- 9- Dentro del equipo docente ¿Crees que se podría conformar un grupo que aporte al colectivo para fortalecer la atención a la individualidad en las aulas?
- 10- ¿Cómo pueden los docentes fomentar la innovación educativa en el aula?
- 11- ¿Qué papel juega la tecnología en la innovación educativa?
- 12- ¿Cómo es utilizada la tecnología en clases numerosas?
- 13- ¿Con qué objetivos pedagógicos las usan?
- 14- ¿Cómo apoyas el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el equipo docente?
- 15- ¿Desea agregar algo más?

Se agradece su participación.

Anexo 5

Entrevista en profundidad semi estructurada a maestras de Nivel 4 a Tercero

- 1- ¿Qué antigüedad tiene en su rol?
- 2- ¿Y en el centro educativo?
- 3- ¿Qué temáticas se abordan en las coordinaciones docentes de esta Escuela?
- 4- Entre maestros de un mismo nivel, ¿Cómo coordinan o planifican?
- 5- ¿De qué manera consideras que se pueden mejorar los procesos de aprendizaje de tus estudiantes? 6- Cuando te enfrentas a una clase numerosa ¿Qué estrategias y/o herramientas despliegas para atender a la individualidad?
- 7- ¿Consideras que la formación académica que recibiste en tu carrera es suficiente para atender a la diversidad?
- 8- ¿Cómo se ve reflejada en tu planificación la atención individualizada de sus alumnos?
- 9- ¿Por qué consideras que, a pesar de tener un plan elaborado, a veces, no resulta como lo habíamos anticipado?
- 10- ¿Cómo puedes fomentar la innovación educativa en el aula?
- 11- ¿Qué papel juega la tecnología en la innovación educativa?
- 12- ¿Cómo es utilizada la tecnología en clases numerosas?
- 13- ¿Cómo podrían beneficiarse los estudiantes de un aula numerosa con la inclusión de la Tecnología en la planificación docente?
- 14- ¿Qué tan importante consideras atender a tus habilidades socioemocionales para brindar un adecuado apoyo a tus estudiantes?
- 15- ¿Desea agregar algo más?

Se agradece su participación.

Anexo 6

Grilla de observación de clases de Primero a Tercero

FECHA:

CLASE:

HORARIO:

CÓDIGO DE OBSERVACIÓN:

ASPECTOS	PAUTAS POR CONSIDERAR EN LA OBSERVACIÓN	LOGRADO	NO LOGRADO	COMENTARIOS
ÍTEM 1 ESTRATEGIAS EMPLEADAS CONOCIMIENTOS DOCENTES APLICADOS.	Y	Presenta un manejo adecuado del grupo.		
		Atiende a las individualidades.		
		Alienta el intercambio entre alumnos.		
		Promueve la participación mediante preguntas abiertas.		
		Fomenta un clima de trabajo distendido.		
		Realiza actividades diferenciadas atendiendo las necesidades de los alumnos.		
		Propone estrategias diversas ante una misma consigna.		
		Aplica los conocimientos disciplinares en su práctica diaria.		
		Aplica habilidades socioemocionales en el espacio de aula.		
		Utiliza recursos tecnológicos acordes a las propuestas planteadas.		
ÍTEM 2 ACTITUDES COMPORTAMIENTO DE LOS Estudiantes	Y	Sostiene buen nivel de concentración.		
		Presenta dificultades para finalizar tareas.		
		Respeto su espacio y el de los compañeros.		
		Participa activamente.		
		Comprende las propuestas planteadas.		
		Respeto las normas y reglas en el aula		
ÍTEM 3 SALÓN INFRAESTRUCTURA	E	Salón con infraestructura adecuada a las necesidades de los estudiantes.		
		Presenta diversos recursos materiales para implementar y utilizar en las actividades.		

Anexo 7

Pauta para Grupo Focal a docentes de cuarto, quinto y sexto año

Temática: Atención a la individualidad en clases numerosas (30 niños o más).

Participantes convocados: Equipo de Docentes exceptuando los de primer ciclo.

Integrantes: Docentes de cuarto, quinto y sexto año.

Duración: 60 minutos.

- 1- ¿Cómo imaginan una adecuada atención a la individualidad en una Escuela de tiempo completo?
- 2- ¿Cuáles son los desafíos más comunes que enfrentan al tratar de brindar atención individualizada en clases numerosas?
- 3- ¿Qué estrategias concretas utilizan para atender a la individualidad de los estudiantes?
- 4- ¿En qué medida consideran que la formación académica que han recibido durante su carrera ha sido suficiente para atender a la diversidad?
- 5- ¿Por qué motivos consideran que atender a las habilidades socioemocionales del docente es importante para brindar un adecuado apoyo a los estudiantes?
- 6- En el contexto actual, ¿Qué papel juega la tecnología en la atención a la individualidad?

Anexo 8

Grilla de análisis de planificación de Primero a Tercero

Análisis de la planificación	SI	NO	Comentarios
1 ¿Contiene todos los elementos que hacen a una completa planificación?:			
• Área del conocimiento			
• Campo disciplinar			
• Contenido			
• Propósito			
• Desarrollo			
• Observaciones			
2 ¿Presenta adecuaciones curriculares o es una sola planificación para todos por igual?			
3 ¿Se incorpora el uso de la tecnología en la planificación?			
4 ¿Cómo maneja el docente los requerimientos de atención a la individualidad?			

Anexo 9

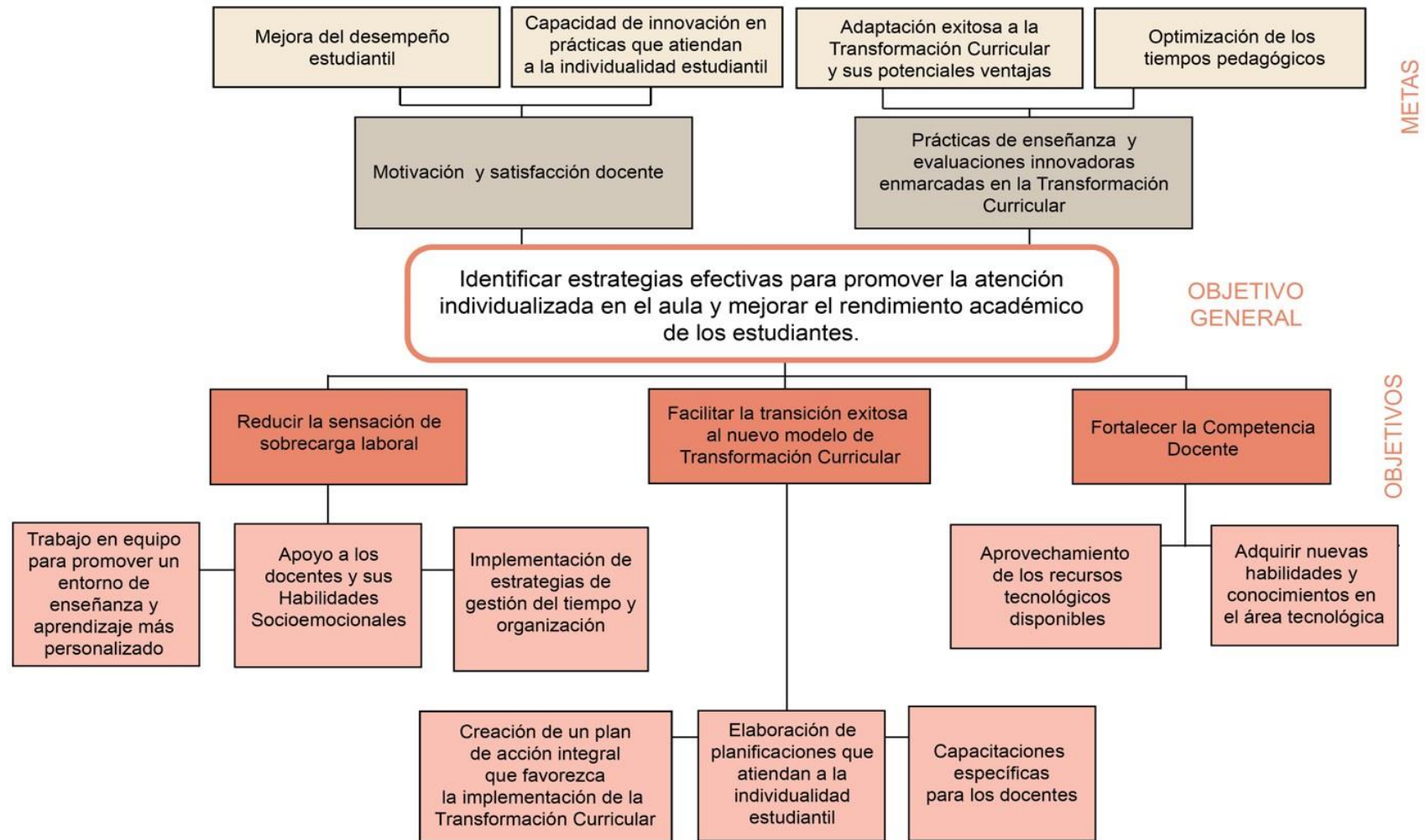
Matriz de involucrados

Actores	Intereses	Problemas percibidos	Recursos y mandatos	Beneficio ante intervención	Potenciales conflictos
Docentes	<p>Conocer mayores estrategias para apoyar las necesidades de los estudiantes antes en sus aulas cuando se enfrentan a clases numerosas.</p> <p>Poseer mayor formación académica con respecto a la atención individualizada de los estudiantes.</p>	<p>Insuficiencia de estrategias para apoyar a los estudiantes en clases numerosas.</p> <p>Falta de formación académica en función a la atención individualizada de estudiantes.</p>	<p>Influyen sobre sus estudiantes, sin demostrar seguridad sobre las estrategias empleadas.</p> <p>Presentan un enorme interés por participar de capacitaciones, en caso de ser ofrecidas para ampliar su formación académica.</p>	<p>Mejora de la calidad del trabajo al poseer los conocimientos requeridos para la atención individualizada.</p> <p>Abre la posibilidad del intercambio entre docentes al contar con mayores estrategias para apoyar a la diversidad presente en el aula.</p>	<p>Frustración y desmotivación al no contar con suficientes estrategias para atender los requerimientos y necesidades de los estudiantes.</p>
Estudiantes	<p>Ser atendidos según sus necesidades.</p>	<p>Estudiantes que se ven en la obligación de cumplir tareas que no son acordes a sus necesidades.</p>	<p>Influyen sobre la dirección, quien toma los problemas detectados como prioritarios, entendiéndolo que los niños deben ser atendidos según sus necesidades específicas.</p>	<p>Potenciar la capacidad de reflexión e intercambio entre los estudiantes.</p>	<p>Conflictos en relación con la cantidad de estudiantes por clase que en la mayoría de los casos supera los 30 niños.</p>

Anexo 10 Matriz FODA, análisis y cruces de elementos

Dimensiones	Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Organizacional	Grupo docente efectivo y proactivo. Gran porcentaje de docentes con mucha antigüedad en la Institución. Maestras con más de veinte años de experiencia.	Colaboración con otras instituciones educativas para establecer alianzas de colaboración que desarrollen la formación y capacitación, permitiendo a los docentes compartir sus experiencias, brindar oportunidades, mantenerse actualizados y mejorar sus prácticas.	Grupos numerosos, en su mayoría, con más de 30 estudiantes por clase. Espacios disponibles para la cantidad de estudiantes. Dificultad en la movilidad de mobiliario en las diversas propuestas educativas.	Tránsito en la zona, camino angosto, y sumamente transitado en los horarios de entrada y salida de los estudiantes a la Escuela. Insuficiente oferta educativa en la zona con ausencia de Escuelas cercanas.
Pedagógico – Didáctica	Trabajo sobre la base de acuerdos institucionales. Planificación conjunta entre docentes por tramos o ciclos. Seguimiento individualizado de estudiantes por parte del equipo director. Trabajo en proyectos por tramos o ciclos. Realización de informes pedagógicos a los estudiantes que lo necesiten con supervisión del director. Diálogo fluido entre docentes quienes comparten experiencias exitosas. Implementación del trabajo multigrado en talleres. Uso de estrategias y herramientas variadas para atender a la individualidad en clases numerosas por parte de todas las docentes. Gran porcentaje de docentes que utilizan la tecnología de forma autónoma en sus clases diarias entendiendo su importancia en la actualidad.	Mayoría de niños atendidos en centros interdisciplinarios o por ser atendidos. Incorporación de nuevas herramientas digitales y plataformas de aprendizaje. Apoyo por parte de la Maestra Inspectora de zona con quien se discuten alternativas de mejora. Participación en programas de formación continua.	Grupos únicos por grado, no existen maestros que compartan un mismo nivel. Pocos equipos tecnológicos para trabajar de forma individualizada. Falta de equipos tecnológicos para nivel inicial. Ausencia de más docentes de apoyo a la atención individualizada. Tiempos pedagógicos insuficientes. Estudiantes muy demandantes, se vuelve difícil respetar los tiempos. Asistencia intermitente de estudiantes que requieren un seguimiento especial. Necesidad de adaptar estrategias de enseñanza para atender a las necesidades de los estudiantes. Docentes con poca formación para el uso de la tecnología y para la atención a la individualidad Preocupación docente por no poder atender a la individualidad como lo desearían.	Estudiantes que concurren a la Escuela que no son de la zona y lo hacen en camionetas escolares.
Administrativa	Secretaría con mucha experiencia en el rol y conocimiento de los estudiantes. Espacios de salas docentes semanales, por tratarse de una institución de Tiempo Completo. Grupo docente con gran cantidad de cursos de formación realizados. Apertura docente a los cambios por la Transformación Educativa.	Trabajo con psicólogos y otros especialistas de los centros interdisciplinarios a los que concurren los estudiantes.	Clases numerosas que impide armar grupos más pequeños para diseñar dispositivos de atención individualizada. Limitaciones de recursos tecnológicos y acceso a Internet en algunas áreas de la Escuela.	Ausencia de instituciones educativas cercanas que ofrezcan la misma propuesta educativa de Tiempo Completo. Interrupciones o fallas del sistema que afectan la implementación efectiva de las estrategias de enseñanza vinculadas a la tecnología.
Comunitaria	Buen vínculo con las familias que responden a las necesidades de la Escuela. Familias preocupadas e interesadas en los procesos de sus hijos. Integración de familias a las propuestas que se plantean a nivel Institucional.	Escuela receptiva hacia la comunidad.	Familias exigentes con respecto a lo académico. Familias que viven lejos de la Escuela, pero la seleccionan por la propuesta que tiene (TC), es decir, los niños no pertenecen al radio escolar.	Estudiantes que son de la zona que no pueden ingresar a la Escuela por encontrarse la matrícula cerrada en la mayoría de los grados.

Anexo 12 Árbol de objetivos



Anexo 13 Sugerencias para el desarrollo de las líneas del plan de mejora

Líneas de acción	Estrategias u objetivos	Tiempo de intervención estimado	Responsable	Recursos
Diseño e implementación de estrategias sobre la gestión del tiempo y organización docente.	Conocer y aplicar las estrategias para lograr eficiencia en la gestión de tiempo. Apoyar a los docentes para crear un entorno de enseñanza y aprendizaje personalizado que mejore la experiencia educativa de los estudiantes al reconocer y abordar sus diferencias.	Idealmente 11 a 12 meses.	Miembro del equipo de gestión (A determinar con la organización).	Recursos materiales. Recursos humanos. Recursos financieros.
Creación de un plan de acción integral para la implementación de la Transformación Educativa.	Implementar acciones particulares que faciliten la puesta en práctica de la Transformación Educativa. Elaborar planificaciones que atiendan a la individualidad estudiantil promoviendo instancias de capacitaciones docentes.	Idealmente 11 a 12 meses.	Miembro del equipo de gestión (A determinar con la organización).	Recursos materiales. Recursos humanos. Recursos financieros.
Fortalecimiento de la Competencia Docente a través de la formación que integre las competencias digitales docentes, las habilidades socioemocionales y aquellas relacionadas con el enfoque competencial.	Diseñar un programa de formación para fortalecer competencias específicas. Generar comunidades de aprendizajes que permitan enriquecer el intercambio. Apoyar a los docentes desde el área tecnológica.	Idealmente 11 a 12 meses.	Miembro del equipo de gestión (A determinar con la organización).	Recursos materiales. Recursos humanos. Recursos financieros.

ANEXO 4 – PMO

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación
Master en Gestión Educativa

Informe Plan de Mejora Organizacional

Camila Fajardo Puentes
2023

INTRODUCCIÓN

En este informe se retoman desafíos organizacionales identificados en un centro público de educación inicial y primaria ubicado en la ciudad de Canelones. Se trata de una Escuela de modalidad de Tiempo Completo con una matrícula de 237 estudiantes desde nivel inicial a sexto grado.

En lo que refiere a la estructura del reporte, se identifican dos grandes apartados, en primer lugar, los antecedentes con la aproximación diagnóstica y los acuerdos establecidos con la organización. Luego, el Plan de Mejora con los objetivos, logros proyectados, líneas de actividad, personas implicadas, recursos, cronograma, esquema de trabajo, finalizando con la presentación del plan de sustentabilidad. En el mismo se integran los componentes claves entre los que se destacan el análisis de riesgos y supuestos asumidos en el plan, mecanismos de sostén financiero y de gestión de la implementación y monitoreo del proyecto.

I – ANTECEDENTES

El presente trabajo complementa el diagnóstico organización (Proyecto de Investigación Organizacional), realizado en una escuela pública del departamento de Canelones. El Proyecto se realizó durante el período de mayo a agosto del presente año y surge en respuesta a la necesidad manifestada por la institución de atender una problemática existente. En esta sección se retoma la aproximación diagnóstica elaborada a partir de la demanda institucional y se presentan los acuerdos establecidos con el centro educativo.

Aproximación diagnóstica

En este apartado se presentan los elementos clave del diagnóstico, dando a conocer la problemática identificada y seleccionada para trabajar, las dimensiones organizacionales más comprometidas y los actores institucionales involucrados. El proyecto se desarrolló transitando cuatro fases y distintas acciones. En primer lugar, la identificación de la demanda institucional, durante la fase exploratoria, que fue crucial para conocer y generar un primer acercamiento al centro educativo. Luego, se continuó con la indagación en profundidad sobre la temática, el análisis de datos y definición de líneas prioritarias gracias al desarrollo de la fase comprensión del problema, llegando a una sistematización final de la información.

De la evidencia surgió que la problemática se encuentra asociada a las estrategias de enseñanza para atender a clases numerosas, con más de treinta estudiantes, no resultan suficientes para potenciar los procesos de aprendizaje de los niños. Esto genera una contrariedad sobre la atención individualizada en el aula, siendo las dimensiones organizacionales más comprometidas la pedagógico- didáctica y la organizacional (Frigerio et al., 1992).

Los actores institucionales involucrados fueron identificados durante el diagnóstico por medio de una matriz de involucrados, cada uno con un nivel de influencia e interés frente a la problemática a tratar: directora, secretaria, docentes, estudiantes y familias. No obstante, considerando la viabilidad de su participación para el diseño de un plan de intervención y en busca de aliados

estratégicos, se priorizaron algunos de ellos para conformar el equipo impulsor del diseño del plan de mejora.

Acuerdos establecidos con la Organización

El informe diagnóstico elaborado fue entregado a la directora, para la presentación de los resultados obtenidos. No se realizaron observaciones por parte de la referente y a partir del intercambio se acordó que, de las tres líneas de acción presentadas para el diseño del Plan de Mejora Organizacional, se priorizara una: el fortalecimiento de la Competencia Docente.

Para lograr el diseño del plan, se acordó la creación de un grupo de trabajo integrado por la directora, la secretaria y la docente de primer ciclo con mayor antigüedad, con quienes se conformó el equipo impulsor. También se pautaron encuentros y fases a desarrollar para la elaboración del plan de mejora (véase tabla 1).

Tabla 1.
Fases de trabajo del plan de mejora

Desarrollo de trabajo		Meses			
FASES	ACCIONES	SET	OCT	NOV	DIC
1: Diseño y ajustes del plan	Entrega del informe PIO al centro educativo.				
	Reuniones y acuerdos con el Equipo Impulsor.				
	Definición de objetivos y metas.				
	Definición de actividades y recursos.				
2: Mecanismo de seguimiento y sustentabilidad	Definición y diseño de los dispositivos de seguimiento y protocolos de aplicación.				
	Elaboración de un plan de sustentabilidad.				
3: Entrega del informe	Redacción del informe.				
	Presentación del informe al centro.				

II – PLAN DE MEJORA

En esta sección, se exponen los diferentes elementos que componen al Plan de Mejora Organizacional que tiene como fin fomentar la generación y administración de conocimiento con miras al progreso y fortalecimiento de la organización. En consecuencia, se propone facilitar la planificación de iniciativas destinadas a transformar la dinámica actual de la institución educativa, impulsándola hacia un estadio más avanzado (Gairín et al., 2009).

Para la elaboración del Plan se realizaron tres reuniones diferentes. Primero, se llevó a cabo una reunión con el referente del centro para presentar el informe, repasar así los principales hallazgos y acordar la composición del equipo impulsor. La segunda reunión fue planificada para definir objetivos generales, específicos y metas del Plan de Mejora Organizacional. En la última reunión, se estipularon las actividades para cada objetivo específico, determinando recursos necesarios y personas que están implicadas en el Plan. Las actas de las reuniones realizadas se encuentran en anexos (véase anexo 1) entendiendo que las mismas son un registro de suma importancia y sirven como evidencia de los acuerdos alcanzados en cada fase del trabajo con el equipo impulsor. A continuación, se detalla y fundamenta cada una de las etapas establecidas en la formulación del Plan, brindando una explicación de las decisiones tomadas en cada caso.

Objetivos

En esta sección, se dan a conocer los objetivos del Plan de Mejora Organizacional (PMO). La definición del objetivo surge de comprender el problema y las razones que lo generan con el fin de determinar un propósito ¿qué se pretende lograr?, y un fin, ¿con qué propósito se llevará a cabo? (Romano, 2014). Una vez que se comprendió en profundidad cuál es la naturaleza del problema a enfrentar se podrán definir los objetivos claramente.

Por este motivo, se definió como objetivo general fortalecer a la comunidad docente del centro mediante estrategias de formación y espacios de reflexión para el desarrollo de competencias docentes específicas durante 2024. Se establecieron dos objetivos específicos. Por un lado, desarrollar un programa de capacitación sobre competencias docentes y, en segundo lugar, fomentar la creación de espacios y actividades que promuevan la colaboración y el aprendizaje mutuo entre docentes y el equipo de gestión del centro educativo, fortaleciendo un ambiente de desarrollo profesional continuo y enriquecedor. Luego de los objetivos específicos fueron diseñadas las metas. En el próximo apartado, se presentan los indicadores de logro proyectados para este plan.

Logros proyectados

Tomando como referencia los objetivos del Plan detallados anteriormente, se definieron las mejoras previstas para el PMO, las mismas se presentan a continuación y están asociadas a los objetivos específicos:

- Ocho (8) instancias de formación en el área tecnológica y habilidades socioemocionales implementadas en el primer trimestre del año lectivo 2024.
- Ocho (8) instancias de intercambio, reflexión y registro llevadas a cabo hasta octubre del año lectivo 2024.

Como cierre, cabe mencionar que existe un logro general del proyecto que refiere a que el personal docente participe activamente de la formación y los espacios de reflexión para la atención de los estudiantes alcanzable para fines de 2024. Una vez definidas las metas se lleva a cabo el desarrollo y planificación de las actividades del Plan de Mejora Organizacional.

Líneas de actividad

Las actividades son pensadas como un conjunto de pasos que se organizan para lograr alcanzar determinados fines, en consonancia con el objetivo general y objetivos específicos. En este contexto, las actividades planificadas buscan atender al fortalecimiento de la Competencia Docente a través de la formación. Las actividades proporcionan una guía clave que brinda dirección a los actores involucrados sobre decisiones específicas que permitan alcanzar los resultados deseados. A continuación, se detallan las ocho actividades que se proponen en el plan.

La actividad 1.1 se centra en la fase inicial del proceso de mejora e implica la planificación, búsqueda y contratación de especialistas con el objetivo de facilitar la programación de un cronograma que detalle las fechas y horarios para las instancias de formación. En esta actividad

se identifican determinados pasos claves como son la planificación, búsqueda de especialistas, contratación y cronograma de fechas y horarios. Es una propuesta que se enfoca en garantizar que se cuente con las personas idóneas en las temáticas a desarrollar y se planifiquen las instancias de formación de una manera organizada.

La actividad 1.2 consiste en una reunión del coordinador con expertos sobre los temas a tratar. El propósito de este encuentro es llegar a un acuerdo sobre los contenidos, ejes y herramientas que serán utilizados en el diseño y análisis de las instancias de formación. Una vez encontrados los especialistas que tienen conocimiento profundo y experiencia relevante en el área se concreta la reunión con ellos para discutir algunos puntos como son: acuerdos sobre los contenidos que se abordarán en las sesiones de formación y discusión acerca de las herramientas, enfoques o metodologías que se utilizarán para diseñar las instancias de capacitación. Esto incluye, el diseño del uso de herramientas para potenciar la integración tecnológica logrando mejoras (por ejemplo, a través de la matriz PICRAT) y una guía de estrategias de formación de competencias socioemocionales para docentes. En conclusión, el objetivo principal de esta actividad es asegurar de que la formación esté bien estructurada, basada en un ciclo de gestión de la formación.

La actividad 1.3 implica la organización y ejecución de cuatro instancias de formación en modalidad de talleres, dos presenciales y dos asincrónicos. Estas sesiones están diseñadas para fortalecer las competencias docentes en el área de tecnologías digitales con enfoque pedagógico, centrándose en cómo aplicarlas de manera efectiva en el proceso educativo. Además, se busca crear una matriz que facilite la integración de la tecnología de forma significativa en la enseñanza de los docentes. Al llevarse a cabo mediante la modalidad de taller implicará un enfoque más interactivo y práctico para el aprendizaje. No solo se aprenderá a usar las herramientas digitales, sino que también podrá comprender cómo éstas pueden ser aplicadas de manera efectiva en el contexto pedagógico. Esta actividad además de facilitar formación sobre tecnologías digitales también proporcionará a los docentes una herramienta de inclusión digital contribuyendo a mejorar la calidad de la educación por medio de la integración efectiva de las herramientas digitales con fines pedagógicos.

La actividad 1.4 se relaciona con la organización e implementación de cuatro instancias de formación en formato de talleres, dos presenciales y dos asincrónicos. Estas sesiones tienen como objetivo principal fortalecer las habilidades de los docentes en el manejo de competencias socioemocionales. En los talleres los docentes tendrán la oportunidad de interactuar y participar activamente con la finalidad principal de mejorar sus capacidades y conocimientos en el manejo de las habilidades socioemocionales. Esto es fundamental para promover un entorno educativo que fomente el bienestar emocional y social de toda la comunidad.

La actividad 2.1 implica la coordinación de instancias de intercambio de experiencias entre los docentes que se llevarán a cabo a través de reuniones mensuales las que permitirán a los participantes compartir prácticas exitosas y enfrentar los desafíos. También se planificará un espacio asincrónico de trabajo en la plataforma CREA, a la que todos los docentes tienen acceso, para facilitar la colaboración y el intercambio continuo. Durante las reuniones, los docentes pueden

presentar y discutir las estrategias o métodos que han resultado y los que no, buscar soluciones a los obstáculos, entre otros, esto hará que el grupo aprenda de las experiencias de sus compañeros potenciando el uso de estas prácticas en sus propias aulas. El hecho de habilitar la plataforma CREA fomentará la continuidad del intercambio de ideas y recursos entre las reuniones mensuales.

La actividad 2.2 consiste en implementar las jornadas de reflexión para dialogar sobre prácticas educativas y planificación de estrategias de mejora. Adicionalmente se habilitará un espacio virtual en la plataforma CREA que fue planificado para facilitar esta colaboración y discusión. La finalidad de los encuentros es que los docentes puedan reflexionar y discutir sobre sus prácticas educativas, promoviendo un análisis crítico y constructivo de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se buscarán soluciones para mejorar las prácticas, esto puede incluir la implementación de nuevas técnicas, el ajuste de enfoques pedagógicos o la adopción de herramientas y recursos educativos efectivos. Al proponer que la utilización de la plataforma CREA sea en modalidad asincrónica permite a los docentes conectarse en los momentos y horarios que les sean más convenientes, además de dejar un registro de lo trabajado.

La actividad 2.3 propone la creación de grupos de interés centrados en temas específicos y relevantes para la enseñanza. Se comenzará con la creación de dichos grupos de profesionales de la educación que tendrán como interés un tema específico. Los temas seleccionados serán elegidos debido a su relevancia y pertinencia para la enseñanza, estando directamente relacionados con la mejora de la calidad de la educación. Se busca que cada grupo tenga espacios de diálogo abierto y colaboración entre sus participantes, compartiendo experiencias, ideas, recursos, fomentando la resolución colectiva de problemas, buscando soluciones innovadoras. Los miembros de los grupos se beneficiarán al tener la oportunidad de profundizar en determinados temas aprendiendo de las experiencias y conocimientos de sus pares.

La actividad 2.4 se refiere a la concreción de un cronograma e implementación del trabajo de los grupos de interés. Resulta fundamental que exista una planificación detallada y ejecución de las actividades de los grupos de interés, asegurando que se cumplan los objetivos establecidos y se aproveche al máximo el tiempo y los recursos disponibles. Esto contribuye a un trabajo efectivo y productivo en torno a los temas de interés educativos seleccionados por los diferentes equipos. La concreción de un cronograma permite organizar cuándo y cómo se llevarán a cabo los intercambios definiendo y acordando por ejemplo las reuniones, sesiones de trabajo colaborativas, intercambios, entre otros aspectos de organización. Es muy importante que se documenten los avances, decisiones, logros alcanzados durante el proceso, es por eso que se habilitará en la plataforma CREA un foro específico para que cada grupo pueda compartir lo realizado con los demás.

Personas implicadas

El diseño del Plan de Mejora Organizacional (PMO) fue realizado por el Equipo Impulsor conformado por Directora, Secretaria y Maestra con más antigüedad en el centro, a su vez el desarrollo del plan contará con la presencia de la inspectora de zona, especialistas y docentes del centro. Se deben gestionar las responsabilidades de los miembros en relación con las actividades que se desarrollan, esto implica asignar roles específicos a cada miembro del equipo. La matriz

RASCI permite vincular las actividades con las personas implicadas especificando ciertos roles que son: Responsable (R) persona encargada de ejecutar la tarea, Aprobador (A) individuo que otorga su aprobación al trabajo realizado, Soporte (S) aquellos que brindan apoyo logístico o técnico, Consultado (C) individuos que serán consultados para obtener aportes y perspectivas, Informado (I) personas que necesitan ser informados sobre el progreso de la actividad y sus resultados (Cabanillas et al., 2012). La asignación de roles en este proyecto es la siguiente (véase tabla 2).

Tabla 2.
Matriz RASCI

ACTIVIDAD	Directora	Maestra Coordinadora	Especialista	Secretaria	Maestra con más antigüedad	Inspectora de zona	Docentes del centro
1.1	R	I	C	S	S	A	S
1.2	C	R	A	S	S	I	S
1.3	C	A	R	S	S	I	S
1.4	C	A	R	S	S	I	S
2.1	A	R		S	S	I	C
2.2	A	R		S	S	I	C
2.3	R	I		S	S	A	C
2.4	A	R		S	S	I	C

Para implementar el Plan será necesario tener en cuenta los recursos necesarios para que los responsables de las actividades puedan llevarlas a cabo.

Recursos

La puesta en marcha de las actividades a desarrollar exige disponer de una variedad de recursos (véase tabla 3), que juegan un papel fundamental al representar los medios y herramientas necesarios para llevar a cabo las acciones y alcanzar los objetivos establecidos. Para dimensionar los recursos se realizó un presupuesto específico (véase apartado del plan de sustentabilidad). Estos recursos se categorizan en humanos, temporales, materiales, financieros y físicos. A su vez se detallan todos los recursos necesarios para la ejecución del proyecto (véase anexo 2).

Tabla 3.
Recursos necesarios para implementar el Plan

RECURSOS	
Humanos	Especialistas, Equipo docente.
Temporales	Horas de contratación, Horas de coordinación.
Materiales	Computadora, calendario, impresora, papelería, teléfono, Plataforma Drive, proyector.
Financieros	Si bien el centro no cuenta con presupuesto para la contratación de formadores, se tiene en cuenta este aspecto para la eventual solicitud de financiamiento; viáticos, gastos eventuales.
Físicos	Salón multiuso, mesas y sillas, catering.

Tratándose de una institución educativa pública se denotan dificultades al abordar los aspectos financieros, es por este motivo que para la contratación de formadores se puede evaluar la posibilidad de identificar una red de profesionales que estén dispuestos a sumarse a la propuesta de forma voluntaria, acudir a organizaciones que puedan proporcionar apoyo económico para la

contratación de formadores, pensar en miembros de ANEP o CFE u otros organismos públicos, o incluso personal de Inspección. En todos los casos, es fundamental comunicar los beneficios de participar como formador, teniendo reconocimiento público, desarrollando habilidades y, sobre todo, contribuyendo al crecimiento y desarrollo de la comunidad educativa.

Cronograma

En este apartado se da a conocer el Diagrama de Gantt, herramienta que permite presentar la temporalización pensada para este proyecto representando gráficamente el cronograma de actividades y objetivos específicos. El mismo se extenderá desde el mes de febrero a diciembre del año lectivo 2024.

Gracias a esta representación se logra ver con claridad las actividades, lo que facilita la identificación y corrección de posibles aglomeraciones en ciertos momentos y la falta de actividad en otros (véase tabla 4). Además, brinda la posibilidad de anticipar cuándo será necesario intensificar las labores del personal involucrado (Romano, 2014).

Tabla 4.

Diagrama de Gantt

OBJETIVOS / ACTIVIDADES	PERÍODO DEL PROYECTO EN MESES											
	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic
Meses												
Objetivo Específico 1												
Actividad 1.1												
Actividad 1.2												
Actividad 1.3												
Actividad 1.4												
Objetivo Específico 2												
Actividad 2.1												
Actividad 2.2												
Actividad 2.3												
Actividad 2.4												

Esquema de trabajo

El esquema de trabajo permite presentar los diferentes elementos del Plan y su articulación: Objetivos, Metas, Actividades, Recursos e Involucrados, los mismos son presentados en la planilla organizadora (Véase anexo 2).

Objetivo general: Fortalecer a la comunidad docente del centro mediante estrategias de formación y espacios de reflexión para el desarrollo de competencias docentes específicas durante 2024.

Objetivo específico 1: Desarrollar un programa de capacitación sobre competencias docentes en el área de tecnologías y Habilidades socioemocionales.

Meta específica 1: Ocho (8) instancias de formación en el área tecnológica y habilidades socioemocionales implementadas en el primer trimestre del año lectivo 2024.

Actividades para el objetivo específico 1

- 1.1 Planificación, búsqueda y contratación de los especialistas promoviendo la realización de un cronograma de fechas y horarios para las instancias de formación.
- 1.2 Reunión del coordinador con las personas idóneas en la temática para acordar los ejes, contenidos y herramientas de diseño y/o análisis a utilizar en las instancias de formación.
- 1.3 Organización e implementación de cuatro instancias de formación en modalidad de taller, dos presenciales y dos asincrónicos para fortalecer competencias docentes en el área de tecnologías digitales con enfoque pedagógico, construyendo una matriz que permita integrar la tecnología para que los docentes la utilicen de forma significativa.
- 1.4 Organización e implementación de cuatro instancias de formación en modalidad de taller, dos presenciales y dos asincrónicos para fortalecer competencias docentes en el manejo de habilidades socioemocionales.

Objetivo específico 2: Promover la generación de dinámicas de colaboración y aprendizaje profesional entre docentes y equipo de gestión del centro.

Meta específica 2: Ocho (8) instancias de intercambio, reflexión y registro llevadas a cabo hasta octubre del año lectivo 2024.

Actividades para el objetivo específico 2

- 2.1 Coordinación de sesiones de intercambio de experiencias por medio de reuniones mensuales que permitan compartir prácticas exitosas y desafíos. Así como la planificación de un espacio asincrónico de trabajo en la plataforma CREA (foro de intercambio).
- 2.2 Implementación de las sesiones (jornadas de reflexión) para dialogar sobre prácticas educativas y planificación de estrategias de mejora. Se habilita espacio virtual en CREA.
- 2.3 Creación de grupos de interés centrados en temas específicos y relevantes para la enseñanza.
- 2.4 Concreción de un cronograma e implementación del trabajo de los grupos de interés realizando registro en CREA.

En la planilla integradora (véase anexo 2) se encuentran los elementos restantes: recursos y actores involucrados para cada una de las actividades planteadas.

Plan de sustentabilidad

En esta sección se da a conocer el Plan de sustentabilidad, el cual desempeña un papel crucial en el progreso del Plan de Mejora Organizacional. Se compone de diversos elementos como son los dispositivos de seguimiento (véase tabla 5 y anexo 3), donde se visualizan los indicadores de avance que se aspira alcanzar, el análisis de riesgos y alternativas (véase tabla 6), la gestión de la comunicación (véase tabla 7) y por último el dispositivo de gestión financiera (véase tabla 8).

Tabla 5.

Dispositivos de seguimiento

	Objetivo Específico 1	Objetivo Específico 2
Técnicas propuestas	Encuesta auto- administrada para evaluar el nivel actual de competencias docentes en tecnologías digitales y habilidades socioemocionales	Lista de monitoreo de docentes que participan activamente en las experiencias de formación propuestas.
Momento de aplicación	Reporte previo a comenzar el plan y por segunda vez cumplidas las actividades que conforman el objetivo específico 1	De marzo a octubre 2024, mensualmente
Indicadores de avance	Número de docentes que demuestra un conocimiento claro sobre el uso de tecnologías digitales y la importancia de las habilidades socioemocionales.	% de docentes que participa activamente en cada una de las sesiones de intercambio.

El sentido de aplicar estos dispositivos de seguimiento es que los mismos promoverán la autonomía de los docentes, respetando sus ritmos, tiempos y espacios de formación. En relación con el protocolo de aplicación para la encuesta auto- administrada se darán instrucciones claras y concisas sobre como completarla, así como tendrán un formato accesible. Por otra parte, la lista de monitoreo de docentes permitirá evaluar y supervisar la participación de los mismos. El proceso de monitoreo será constructivo. Al seguir un protocolo claro y proporcionar las condiciones adecuadas, se espera que sean técnicas efectivas para recopilar la información que se necesita de manera efectiva.

A continuación, se presenta el análisis de riesgos y alternativas el cual es esencial en el Plan de Mejora porque, entre otras cosas, permite identificar posibles obstáculos y desafíos que podrían surgir durante la implementación del plan (véase tabla 6).

Tabla 6.

Análisis de riesgos y alternativas

Identificación de riesgos	Identificación de alternativas
Falta de recursos financieros para las instancias de formación.	Buscar fuentes de financiamiento externas (ejemplos ONGs).
Falta de participación de los docentes.	Establecer incentivos para aquellos que participen activamente como reconocimientos o certificados.
Dificultades para motivar la asistencia y la colaboración.	Entusiasmar y alentar a los docentes a compartir experiencias dando a conocer sus beneficios.
Dificultad para compartir experiencias por parte de los docentes.	Motivar a que todos los temas de interés serán abordados y compartidos.

Falta de apoyo y compromiso a lo largo del proyecto.	Obtener el respaldo y compromiso de la Inspección de escuelas para garantizar continuidad del proyecto.
--	---

En el contexto del Plan de sustentabilidad de la propuesta, es importante tener en cuenta la gestión eficiente de la comunicación ya que permite la transmisión eficiente y precisa de información relevante (véase tabla 7).

Tabla 7.
Gestión de la comunicación

¿Qué?	¿A quiénes?	¿Cómo?	¿Cuándo?
Comunicar claramente los objetivos del PMO	Docentes, funcionarios e Inspectora de zona	En reunión de coordinación	Marzo
Convocatoria a las instancias de formación	Docentes	Correo electrónico institucional	Dos semanas antes de la fecha prevista

Para finalizar, se da a conocer el dispositivo de gestión financiera que garantiza la efectividad, sostenibilidad y éxito del proyecto (véase tabla 8). No aparecerán horas pagas para los docentes ya que se realizarán en las horas de coordinación.

Tabla 8.
Dispositivo de Gestión Financiera

TIPO DE GASTOS	CONCEPTO	MONTO
Inversión	No son necesarios	\$0
Operación	16 horas especialistas (8 horas cada especialista)	\$16000
	Artículos de papelería	\$2500
	Insumos para coffee break	\$2500
	Viáticos de expertos	\$4000
	TOTAL	\$25000

A modo de cierre, el proyecto presentado, denominado Plan de Mejora Organizacional, tuvo como objetivo abordar diversas áreas de mejora identificadas en el centro educativo. Se estructura el componente metodológico al definir un diseño centrado en los aspectos que requieren intervención, buscando alcanzar los objetivos establecidos al fomentar el interés y la participación comprometida de los educadores del centro. El Plan implica transformaciones donde se espera que las mismas marquen un impacto significativo en el centro y sus actores quienes han cumplido un papel importante al trazar el rumbo de este proyecto, la mejora entendida como un proceso de aprendizaje constante.

REFERENCIAS

- Cabanillas, C., Resinas, M., Ruiz-Cortés, A. (2012). Integrando las Matrices RASCI en BPMN para la Gestión de la Responsabilidad. *Revista de la Asociación de Técnicos de Informática*, 216(1), 62-68.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- Romano, C. (2014). *Guía introductoria para la formulación de proyectos*. AECID; MEC.

ANEXOS

Anexo 1: Actas de reuniones

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 26 de setiembre 2023.

Participan: Directora de la escuela e Investigadora.

1. Objetivos del encuentro

- Presentar el Informe del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) al referente del centro educativo y repasar los principales hallazgos.
- Acordar integración del Equipo Impulsor para el Plan de Mejora Organizacional (PMO).
- Definir, en forma conjunta, próximos encuentros.

2. Principales temáticas trabajadas

- Presentación digital sobre el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) y entrega de copia impresa a la referente del centro educativo: directora, intercambiando percepciones sobre los principales hallazgos y posibles líneas para continuar trabajando.
- Discusión sobre integración del Equipo Impulsor para el Plan de Mejora Organizacional (PMO) quedando conformada, tal cual como estaba previsto.
- Definición de cronograma con próximos encuentros con el equipo impulsor.

3. Acuerdos establecidos

- De las tres líneas de acción propuestas en el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), se decide priorizar en uno en particular.
- El Equipo Impulsor para el Plan de Mejora Organizacional (PMO) estará integrado por: Directora de la Escuela. Secretaria de la Escuela, Maestra de primer ciclo con mayor antigüedad en el centro e Investigadora.
- Reunirnos en dos instancias más con el equipo impulsor para definir detalles y trabajar de forma colaborativa. Se fijan las posibles fechas.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro

- Reunión con el Equipo Impulsor para definir el objetivo general, objetivos específicos y sus correspondientes metas.

5. Fecha de la próxima reunión

- Martes 3 de octubre de 2023, 8:00 horas.

Otros comentarios:

Firman en conformidad:



FIRMAS SUPRIMIDAS

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 3 de octubre 2023.

Participan: Equipo impulsor: Directora, Secretaria, Maestra e Investigadora.

1. Objetivos del encuentro

- Presentar el Informe del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) al equipo impulsor y repasar los principales hallazgos.
- Acordar las líneas de trabajo para desarrollar el Plan de Mejora Organizacional (PMO).
- Definir el objetivo general, objetivos específicos y las metas del PMO.

2. Principales temáticas trabajadas

- Presentación digital sobre el PIO al equipo impulsor, intercambiando percepciones sobre los principales hallazgos.
- Discusión e intercambio sobre las posibles líneas de trabajo a desarrollar.
- Definición del objetivo general, objetivos específicos y metas del PMO, analizando la posibilidad del centro para poder alcanzarlos.

3. Acuerdos establecidos

- **Objetivo general:**
Fortalecer a la comunidad docente del centro mediante estrategias de formación y espacios de reflexión para el desarrollo de competencias docentes específicas durante 2024.
- **Objetivos específicos:**
Diseñar un programa de formación para fortalecer competencias docentes en el área de tecnologías digitales con enfoque pedagógico y en el manejo de habilidades socioemocionales.
Promover la generación de dinámicas de colaboración y aprendizaje profesional entre docentes y equipo de gestión del centro.
- **Metas:**
80 % del personal docente participa de la formación y los espacios de reflexión para la atención de los estudiantes a fines de 2024.
Ocho (8) instancias de formación en el área tecnológica y habilidades socioemocionales implementadas en el primer trimestre del año lectivo 2024.
Ocho (8) instancias de intercambio, reflexión y registro llevadas a cabo hasta octubre del año lectivo 2024.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro


- Reunión con el Equipo Impulsor para definir las actividades, recursos, involucrados en el PMO.

5. Fecha de la próxima reunión

- Martes 17 de octubre de 2023, 8:00 horas.

Otros comentarios:

Firman en conformidad:

The image shows several handwritten signatures in blue ink. Some of these signatures are partially obscured by grey rectangular redaction boxes. The redactions cover the names of the individuals who signed the document.

FIRMAS SUPRIMIDAS

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 20 de octubre 2023.

Participan: Equipo Impulsor: Directora, Secretaria, Maestra e Investigadora.

1. Objetivos del encuentro

- Validar y definir las actividades, recursos e involucrados en el diseño del Plan de Mejora Organizacional.
- Evaluar posibles riesgos y alternativas de solución.

2. Principales temáticas trabajadas

- Presentación de las actividades a desarrollar para poder alcanzar las metas establecidas y la concreción de cada uno de los objetivos específicos definidos.
- Recursos e involucrados necesarios para la implementación de las propuestas.
- Cronograma tentativo para la ejecución de las diferentes actividades planificadas.

3. Acuerdos establecidos

- Actividades, recursos e involucrados según los objetivos establecidos.
- Se reconoce como elemento que puede representar riesgo para la implementación del Plan la contratación de especialistas, ya que parte del equipo impulsor, manifiesta que no se cuenta con recursos financieros para lograr concretar esta propuesta.
- Se dialoga como posible alternativa de solución solicitar apoyo a la Inspección o al Sistema, así como posibles organizaciones que puedan colaborar con este tipo de iniciativa.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro

- Entrega del Informe Plan de Mejora Organizacional, una vez que se cuente con el aval de la Universidad.

5. Fecha de la próxima reunión

- A coordinar, en el mes de diciembre 2023.

Otros comentarios:

Firman en conformidad:



FIRMAS SUPRIMIDAS

Anexo 2: Planilla organizadora de los elementos del Plan

<p>Objetivo General: Fortalecer a la comunidad docente del centro mediante estrategias de formación y espacios de reflexión para el desarrollo de competencias docentes específicas durante 2024.</p>			
<p>Logro general: Que el personal docente participe activamente de la formación y los espacios de reflexión para la atención de los estudiantes para fines de 2024</p>			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS y METAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
<p>OE1. Diseñar un programa de formación para fortalecer competencias docentes en el área de tecnologías digitales con enfoque pedagógico y en el manejo de habilidades socioemocionales.</p> <p>M1. Ocho (8) instancias de formación en el área tecnológica y habilidades socioemocionales implementadas en el primer trimestre del año lectivo 2024.</p>	<p>1.1 Planificación, búsqueda y contratación de los especialistas promoviendo la realización de un cronograma de fechas y horarios para las instancias de formación.</p>	<p>Humanos: Especialistas, uno focalizado en el área tecnológica y otro en las habilidades socioemocionales. Materiales: Computadora, calendario, lapicera, impresora, hojas de impresora, teléfono, tinta. Financieros: Presupuesto para contratación de formadores.</p>	<p>Directora del centro, Maestra coordinadora, Especialista, Secretaria e Inspectora de zona.</p>
	<p>1.2 Reunión del coordinador con las personas idóneas en la temática para acordar los ejes, contenidos y herramientas de diseño y/o análisis a utilizar en las instancias de formación.</p>	<p>Humanos: Especialistas. Materiales: Computadora, Plataforma Drive con toda la información de interés. Financieros: Horas de Especialistas. Total: 8 horas (4 horas cada uno para planificar).</p>	<p>Maestra coordinadora, Especialista, Directora, Maestra con más antigüedad e Inspectora de zona.</p>
	<p>1.3 Organización e implementación de cuatro instancias de formación en modalidad de taller, dos presenciales y dos asincrónicos para fortalecer competencias docentes en el área de tecnologías digitales con enfoque pedagógico, construyendo una matriz que permita integrar la tecnología para que los docentes la utilicen de forma significativa.</p>	<p>Humanos: Especialista idóneo en tecnología. Materiales: Computadora, proyector. Plataforma Drive con toda la información de interés. Financieros: Horas de Especialistas. Total: 4 horas Viáticos. Insumos para coffee break. Físicos: Salón multiuso, mesas y sillas.</p>	<p>Especialista, Maestra coordinadora, Directora, Docentes del centro e Inspectora de zona.</p>
	<p>1.4 Organización e implementación de cuatro instancias de formación en modalidad de taller, dos presenciales y dos asincrónicos para fortalecer competencias docentes en el manejo de habilidades socioemocionales.</p>	<p>Humanos: Especialista idóneo en habilidades socioemocionales. Materiales: Computadora, proyector. Plataforma Drive con toda la información de interés. Financieros: Horas de Especialistas. Total: 4 horas. Viáticos. Insumos para coffee break Físicos: Salón multiuso, mesas y sillas.</p>	<p>Especialista, Maestra coordinadora, Directora, Docentes del centro e Inspectora de zona.</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS y METAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
<p>OE2. Promover la generación de dinámicas de colaboración y aprendizaje profesional entre docentes y equipo de gestión del centro.</p> <p>M2. Ocho (8) instancias de intercambio, reflexión y registro llevadas a cabo hasta octubre del año lectivo 2024.</p>	<p>2.1 Coordinación de sesiones de intercambio de experiencias por medio de reuniones mensuales que permitan compartir prácticas exitosas y desafíos. Así como la planificación de un espacio asincrónico de trabajo en la plataforma CREA (foro de intercambio).</p>	<p>Humanos: Docentes. Temporales: Total: 8 horas (1 hora por instancia mensual) Materiales: Computadora, calendario, lapicera, impresora, hojas de impresora, tinta.</p>	<p>Maestra coordinadora, Directora e Inspectora de zona.</p>
	<p>2.2 Implementación de las sesiones (jornadas de reflexión) para dialogar sobre prácticas educativas y planificación de estrategias de mejora. Se habilita espacio virtual en CREA.</p>	<p>Humanos: Docentes. Temporales: Total: 8 horas (1 hora por instancia mensual) Materiales: Computadora, calendario, lapicera, impresora, hojas de impresora, tinta. Físicos: Salón multiuso, mesas y sillas.</p>	<p>Maestra coordinadora, Directora, Docentes del centro e Inspectora de zona.</p>
	<p>2.3 Creación de grupos de interés centrados en temas específicos y relevantes para la enseñanza.</p>	<p>Humanos: Docentes. Materiales: Computadora, calendario, lapicera, impresora, hojas de impresora, tinta.</p>	<p>Directora, Inspectora de zona, Maestra coordinadora, Secretaria y Docentes del centro.</p>
	<p>2.4 Concreción de un cronograma e implementación del trabajo de los grupos de interés realizando registro en CREA.</p>	<p>Humanos: Docentes. Materiales: Computadora, calendario, lapicera, impresora, hojas de impresora, tinta. Físicos: Salón multiuso, mesas y sillas.</p>	<p>Maestra Coordinadora, Directora, Secretaria, Inspectora de zona y Docentes del centro.</p>

Anexo 3: Dispositivos de seguimiento

Dispositivo 1- Encuesta auto- administrada para evaluar el nivel actual de competencias docentes en tecnologías digitales y habilidades a docentes de la Institución

Link de acceso al cuestionario:

<https://drive.google.com/file/d/1J4BnwMbmTCj6OOMQN0PEnyMHTLYzeGEh/view?usp=sharing>

g

CUESTIONARIO:

1. Actualmente ¿Cómo describes tus conocimientos tecnológicos?

Indique según corresponda:

- Tengo un nivel muy alto en el uso de plataformas educativas y las incorporo en mi planificación diaria.
- Tengo un nivel medio en el uso de plataformas educativas y las incorporo parcialmente en mi planificación diaria.
- Tengo un nivel de conocimiento bajo en el uso de plataformas educativas y las incorporo esporádicamente en mi planificación diaria.

2. ¿Consideras que existen obstáculos para integrar tecnologías digitales en tu enseñanza?

Especifica.

3. ¿Consideras que existen necesidades, hoy en día, para integrar tecnologías digitales en tu enseñanza? Especifica.

4. Evalúa tus habilidades socioemocionales

	Muy logrado	Parcialmente logrado	No logrado
Empatía con Estudiantes			
Comunicación Efectiva con Estudiantes			
Gestión de Conflictos			
Fomento del Trabajo en Equipo			
Apoyo Emocional a Estudiantes			

5. ¿Qué medidas tomas para tu propio autocuidado y bienestar emocional como docente?

- Participación en actividades recreativas.
- Práctica regular de ejercicios físicos.
- Participación en programas de apoyo psicológico. - Otras, especifica.

6. Marca los recursos y apoyos que consideras que la institución ofrece actualmente para cuidar tu bienestar socioemocional - Asesoramiento y apoyo psicológico.

- Programas de desarrollo profesional.
- Espacios de reflexión y comunicación.
- Reconocimiento y apreciación de la labor docente.

7. ¿Qué otros apoyos o espacios brinda el centro para el cuidado de tu bienestar emocional?

8. ¿Qué apoyos adicionales necesitas que el centro te aporte actualmente para desarrollar tus habilidades socioemocionales para la docencia?

9. Comentarios adicionales

Protocolo

La maestra coordinadora, en dos momentos, al comenzar y al finalizar las instancias de formación, remitirá a los docentes de la Escuela el link de acceso al cuestionario. Para ello, empleará el correo

electrónico institucional y la plataforma CREA. El formulario permanecerá activo durante tres días. Al finalizar el plazo, se cerrará la recepción de respuestas y se procederá al análisis de los resultados obtenidos.

Dispositivo 2- Lista de monitoreo de docentes que participan activamente en las experiencias de formación propuestas.

	Número de docentes que participan activamente	% de docentes que participan parcialmente	% de docentes que no demuestran interés
Marzo			
Abril			
Mayo			
Junio			
Julio			
Agosto			
Setiembre			
Octubre			
OBSERVACIONES			

Protocolo

La maestra coordinadora, al término de cada mes y sesión, irá valorando el grado de compromiso del equipo docente en estas instancias. Indicará en la planilla la opción correspondiente según corresponda, escriturando observaciones para cada categoría.