

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Los desafíos de gestionar una organización educativa en el contexto del COVID-19: ¿oportunidad para la mejora de las trayectorias educativas de estudiantes con desempeños descendidos?

Estudio de caso en un liceo público de ciclo básico de educación media de Uruguay

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

Fabián Alejandro Téliz Rebollo – 178573

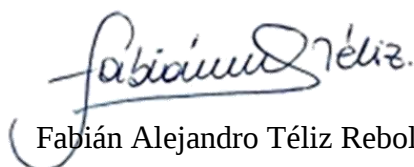
Docente orientadora: Dra. Mariela Questa-Tortero

2022

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Fabián Alejandro Téliz Rebollo, 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.



Fabián Alejandro Téliz Rebollo

Artigas, 22 de julio de 2022.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento:

- a mi familia por permitirme contar con el tiempo necesario para estudiar y dedicarme a este apasionante desafío, pero muy especialmente a la memoria de mí madre, Susana Rebollo, quien me alentó a emprender este nuevo desafío y “con la mayor naturalidad se despidió para el largo viaje, con el consuelo de haber hecho felices y buenos ciudadanos a quienes prolongaban su estirpe” (Muñoz, 2018, p. 1);
- a Ana Paula, Jorge, Rufina y Ramiro, los motores que impulsan a seguir avanzando;
- a Mariana y Olguita, con quienes he compartido las vicisitudes del camino, por su permanente disposición y apoyo;
- a mi docente orientadora, Dra. Mariela Questa-Tortero, por su permanente y constante apoyo, quien, con sus constructivos consejos, supo guiarme en este camino;
- a los profesores y compañeros del Master en Gestión Educativa, por las valiosas discusiones, críticas y aportes que nos permitieron enriquecer juntos;
- a mis queridos amigos que siempre me brindan su apoyo incondicional;
- a la comunidad educativa del liceo en el que se desarrolló la tesis, por el respaldo institucional para el desarrollo de la investigación;
- a la Dra. Beatriz Macedo, fuente inagotable de inspiración y energía, tanto en lo profesional como en lo humano, por los enriquecedores intercambios formativos mantenidos en la Asesoría Académica del Consejo de Formación en Educación;
- a los equipos de gestión de las diferentes organizaciones educativas por las que he transitado, quienes han inspirado muchas de las reflexiones que se plasman aquí;
- a la Mag. Nidia Angelo y compañeros del “Grupo de Apoyo”, con quienes diariamente afrontamos el desafío de integrar el equipo de gestión del Centro Regional de Profesores (CeRP) del Litoral – Sede Salto; y
- a mis alumnos que día a día me demuestran el valor de la profesión que elegí.

A todos, MUCHAS GRACIAS.

RESUMEN

El presente trabajo da cuenta del proceso que se desarrolló en una organización educativa pública de Educación Media del interior de Uruguay, dependiente de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), en el marco de la emergencia sanitaria a causa de la COVID-19.

El proceso de investigación organizacional se realizó desde un abordaje de triangulación metodológica que integró métodos cuantitativos y cualitativos, con un enfoque de estudio de caso, buscando explicar una realidad singular y situada.

En su devenir, se definió la demanda de la organización, que quedó expresada en los siguientes términos: los desempeños descendidos que presentan los estudiantes que cursan ciclo básico en el turno vespertino frente a las trayectorias educativas de quienes lo realizan en el turno matutino. Para profundizar en la comprensión del problema, en primera instancia, se aplicó una encuesta autoadministrada a los estudiantes del turno vespertino. A partir de ello, se seleccionó una muestra no probabilística de tres docentes para profundizar el trabajo desde el abordaje cualitativo, empleando la entrevista como principal herramienta. También se utilizaron como técnicas complementarias, el análisis de documentos y la observación. Finalizada la recolección de datos, se triangularon los resultados empleando diferentes técnicas de visualización de problemas.

El proceso descripto, que se estructuró en diferentes fases, concluyó con la entrega al centro del informe correspondiente, en el que se presentaron los hallazgos obtenidos y se acordaron las posibles líneas sobre las cuales diseñar la propuesta de mejora. Ésta, se realizó desde el modelo colaborativo de asesoramiento, con la planificación estratégica como marco, buscando proyectar acciones y consolidar un equipo fuertemente acoplado para impulsar y sostener los procesos de cambio y mejora deseados.

Palabras claves: trayectorias educativas, organización, gestión, COVID-19, Educación Media, Uruguay.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO	11
CAPÍTULO 1: ORGANIZANDO EL FOCO	13
1. LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES	13
1.1. Las trayectorias teóricas versus las trayectorias reales.....	14
1.2. Los desafíos de la gestión de los aprendizajes en el contexto de pandemia.....	15
1.3. Alternativas implementadas para la protección de las trayectorias educativas	17
2. EL ENFOQUE COMPETENCIAL	18
2.1. Las competencias: conceptualización.....	18
2.2. Las dimensiones de las competencias	19
2.3. Los niveles de desempeño de las competencias y la evaluación.....	20
2.4. El currículum academicista versus el currículum competencial	21
2.5. La tríada aprendizaje-enseñanza-evaluación	22
3. LA GESTIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DESDE EL EQUIPO DE LIDERAZGO	22
3.1. Una mirada a la gestión de la organización desde los aportes teóricos.....	23
3.2. La gestión de la organización y la cultura digital.....	24
3.3. El clima institucional.....	25
3.4. El liderazgo y la comunicación organizacional.....	26
CAPÍTULO 2: LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y LOS PLANES DE MEJORA	28
2.1. La evaluación diagnóstica: el punto de partida para construir la mirada	28
2.2. Los planes de mejora: brújulas que re-orientan la mirada.....	30
CAPÍTULO 3: LA ASESORÍA Y EL ROL DEL ASESOR	33
3.1. El acompañamiento al centro: la asesoría y sus diferentes modelos	33
3.2. Una nueva mirada que llega al centro para sumar: el asesor externo.....	35
3.3. La organización que capitaliza la experiencia y aprende	36
SECCIÓN II: MARCO CONTEXTUAL	38
CAPÍTULO 4: LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA OBJETO DE ESTUDIO	39
4.1. Iniciando el itinerario: una primera mirada al contexto	39
4.2. Educación en tiempos de COVID-19	41
4.2.1. La Pandemia de COVID-19 y su incidencia en el sistema educativo nacional	42
4.3. Los impactos en Educación Media.....	47

4.4. Focalizando la mirada: un recorrido por la organización educativa.....	49
CAPÍTULO 5: LOGROS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES.....	52
5.1. Los niveles de promoción, extraedad y desvinculación	53
CAPÍTULO 6: DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA DE LA ORGANIZACIÓN	54
SECCIÓN III: MARCO APLICATIVO	57
CAPÍTULO 7: EL ENCUADRE METODOLÓGICO	58
7.1. Justificación del enfoque asumido.....	58
7.2. Estudio de caso	59
7.3. Técnicas de recogida de información	60
7.3.1. Encuestas.....	61
7.3.2. Entrevistas.....	64
7.3.3. Análisis documental.....	65
7.3.4. Observación	66
7.4. Plan estratégico de análisis	67
7.4.1. Fase cuantitativa.....	67
7.4.2. Fase cualitativa.....	68
7.5. Confiabilidad y validez del estudio	70
CAPÍTULO 8: HERRAMIENTAS EMPLEADAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS	72
8.1. Mirar y mirar-se: dos procesos indisolubles en el análisis organizacional	72
8.2. Las técnicas de visualización de problemas	72
8.2.1. Árbol de problemas.....	73
8.2.2. Árbol de objetivos.....	74
8.2.3. Modelo del Iceberg	75
8.3. Los actores de la organización en la formulación del problema	76
CAPÍTULO 9: EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL.....	79
9.1. Acciones previas: la preparación para jugar el partido.....	79
9.2. Fase exploratoria: reconociendo la cancha	80
9.2.1. Técnicas utilizadas en la recolección de datos.....	81
9.2.2. Análisis de la información	81
9.2.3. Modelo de análisis	82
9.3. Fase de comprensión del problema: el primer tiempo del partido	83
9.3.1. Técnicas utilizadas en la recolección de datos.....	83
9.3.2. Análisis de la información	84

9.4. Conclusiones y acuerdos con la organización: el entretiempo del partido.....	85
9.5. Redacción del informe final: documentando el proceso	86
CAPÍTULO 10: EL PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL	87
10.1. Acciones previas: comenzando a jugar el segundo tiempo del partido.....	87
10.2. Diseño del Plan.....	88
10.3. Ajustes del Plan	89
10.4. Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad.....	90
10.5. Entrega del Informe	90
SECCIÓN IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	91
CAPÍTULO 11: LOS PRINCIPALES HALLAZGOS DEL ESTUDIO	92
11.1. Información general de los estudiantes	92
11.2. Trayectorias educativas	93
11.3. Factores institucionales del liceo	98
11.4. Comunicación.....	100
11.5. Perfil del estudiante	102
11.6. Prácticas de enseñanza.....	104
CAPÍTULO 12: CONCLUSIONES.....	105
SECCIÓN V: REFLEXIONES FINALES	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS.....	121
Anexo 1: PIO	121
Anexo 2: PMO.....	149
Anexo 3: Matriz de observación.....	170

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1: Evolución del número de estudiantes matriculados en el liceo	50
Tabla 2: Evolución del número de estudiantes de ciclo básico con extraedad en el liceo	51
Tabla 3: Evolución del porcentaje de estudiantes con extraedad por grado	51
Tabla 4: Resultados de la primera reunión de evaluación (junio de 2021)	55
Tabla 5: Asociación de preguntas y dimensiones del cuestionario	63
Tabla 6: Matriz de análisis de involucrados	77
Tabla 7: Categorías conceptuales de la matriz de análisis de involucrados.....	78
Tabla 8: Técnicas para la recolección de datos de la Fase Exploratoria	81
Tabla 9: Matriz de análisis por dimensiones, temáticas y actores	82
Tabla 10: Técnicas para la recolección de datos de la Fase Comprensión del problema	83
Tabla 11: Estudiantes según número de inasistencias registradas	94
Tabla 12: Estudiantes según número de inasistencias y repetición.....	94
Tabla 13: Estudiantes según motivos por los que registran inasistencias	95
Tabla 14: Número de asignaturas que cursa el estudiante según nivel	96
Tabla 15: Estudiantes consultados según número de asignaturas insuficientes.....	97
Tabla 16: Estudiantes consultados según grado de sentido de pertenencia con el liceo	99
Tabla 17: Estudiantes según actores que influyen en su sentido de pertenencia	100
Tabla 18: Estudiantes según actores con los que se comunica con mayor frecuencia.....	101
Tabla 19: Estudiantes según vía de comunicación con el liceo que utiliza.....	102
Tabla 20: Características de un estudiante de ciclo básico según importancia atribuida.....	103
Tabla 21: Estudiantes según asignatura preferida y no preferida.....	104

Figuras

Figura 1: Ejes estructurantes del marco teórico	12
Figura 2: Ejes estructurantes del capítulo I	13
Figura 3: Competencias de un tutor en un Entorno Virtual de Aprendizaje	16
Figura 4: Estructura curricular sintética en el enfoque competencial	20
Figura 5: La evaluación diagnóstica y los planes de mejora en la organización educativa	28

Figura 6: Fases para la formulación y desarrollo del PMO	31
Figura 7: Estrctura del capítulo III	33
Figura 8: Competencias del asesor externo	35
Figura 9: Estadios de desarrollo organizativo	37
Figura 10: Estructura del marco contextual del estudio	38
Figura 11: Organigrama 2021 de la ANEP	41
Figura 12: Tipología de actividades en un Entorno Virtual de Aprendizaje	45
Figura 13: Croquis de la infraestructura edilicia del liceo	49
Figura 14: Retos de la enseñanza remota de emergencia, según docentes de Ed. Media	56
Figura 15: Estructura del marco aplicativo del estudio.....	57
Figura 16: Estructura del árbol de problemas	73
Figura 17: Del árbol de problemas al árbol de objetivos	75
Figura 18: Modelo del Iceberg	76
Figura 19: Fases del Proyecto de Investigación Organizacional.....	79
Figura 20: Componentes del Modelo de Análisis	82
Figura 21: Árbol de problemas y árbol de objetivos del estudio	85
Figura 22: Fases del Plan de Mejora Organizacional.....	87
Figura 23: Estructura de la sección IV	91
Figura 24: Estructura del capítulo 11	92
Figura 25: Nube de palabras sobre percepciones de los estudiantes sobre clima del liceo	99
Figura 26: El liceo desde el Iceberg como analizador	105

INTRODUCCIÓN

Esta memoria final condensa, de forma sucinta, el proceso de trabajo desarrollado durante el año lectivo 2021 en una organización educativa de Educación Media, que se sitúa en un departamento del interior de Uruguay. La misma depende de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y atiende a estudiantes de entre 11 y 15 años.

El trabajo desarrollado se estructuró en dos grandes etapas: un Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) y un Plan de Mejora Organizacional (PMO). Esto implicó el despliegue de acciones de investigación y de asesoría en la organización educativa.

Desde un enfoque de triangulación metodológica, se desarrolló un estudio de caso para profundizar en el conocimiento de la organización, desde las miradas de sus múltiples actores. En ese sentido, se utilizaron diferentes técnicas para el relevamiento de la información y para el análisis de esta, las que permitieron evidenciar los factores causales de la problemática definida y delinear las posibles acciones a emprender para mitigar sus efectos y alcanzar la mejora buscada.

Por ello, la memoria se organiza en cinco grandes secciones. La primera, denominada “Marco Teórico”, presenta un recorrido por diferentes dimensiones y ejes teóricos que se asocian al objeto de estudio. La segunda, “Marco Contextual”, presenta un primer acercamiento a la vida de la organización educativa, reconociendo características particulares de su contexto. “Marco Aplicativo” es la tercera sección. En ella, se expone y justifica la propuesta metodológica desarrollada, tanto en el PIO como en el PMO. La cuarta sección, “Presentación de resultados y conclusiones”, recupera el proceso desde una visión sistémica, articulando los hallazgos de las diferentes fases de cada una de las etapas del proceso. Finalmente, la última sección, “Reflexiones Finales”, presenta algunas lecciones aprendidas y contribuciones del estudio a la comunidad científica.

SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO

“La mente que se abre a una nueva idea, jamás volverá a su tamaño original.”

Einstein (s.f.).

En esta sección, se realiza un recorrido por diferentes dimensiones y ejes teóricos que se asocian al objeto de estudio (véase Figura 1). Así, a partir de la información disponible, se establecieron algunos mojones que, oficiando como ejes estructurantes del marco teórico, permitirán reflexionar sobre cómo se puede pensar a la organización en el marco de la contextualización y las transformaciones políticas, sociales, económicas, tecnológicas y culturales que la determinan (Schvarstein, 2007).

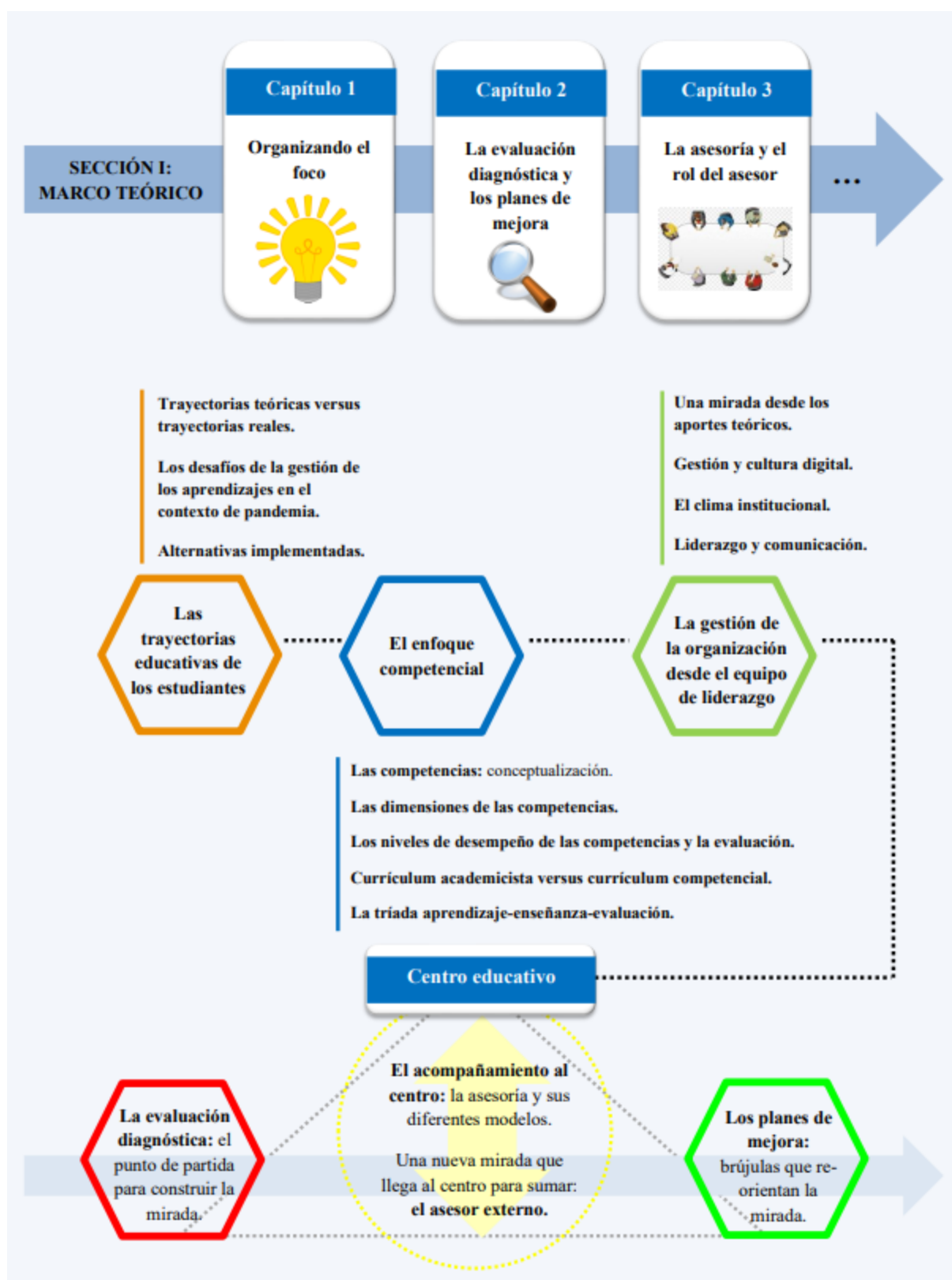
Para comprender la dinámica de funcionamiento de la organización, identificar los nudos problemáticos de su cotidianeidad y proyectar escenarios posibles de trabajo a partir de la definición de líneas de acción orientadas a la mejora, se hace necesario explorar el entramado de las diferentes dimensiones que la componen, abordando sus interrogantes y desafíos, los que constituirán el punto de partida para construir la mirada, pues como señala Dustchatzky (2001, p. 134):

Lo interesante de una gestión no se mide exactamente por lo cristalizado sino por la capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución, el no saber se torna potente, su incompletud es lo que mantiene viva la marcha.

En ese sentido, los aportes reseñados en esta sección deben considerarse, simultáneamente, como espejos y como ventanas. Espejos, en tanto invitan a mirar, a verse reflejados y a ampliar la mirada. Mirar hacia atrás, ver aquello que se va transitando y dejando en el camino. Mirar hacia los costados, identificando compañeros de viaje y tomando conciencia del paisaje, el contexto y los entornos.

En tanto ventanas, en un doble sentido. En primer lugar, considerando que, a partir de lo transitado, leído, compartido, experimentado y reflexionado, se percibe el mundo con nuevos ojos. Al mismo tiempo, invitando a otros actores a asomarse por la ventana y continuar enriqueciendo el camino iniciado.

Figura 1: Ejes estructurantes del marco teórico.



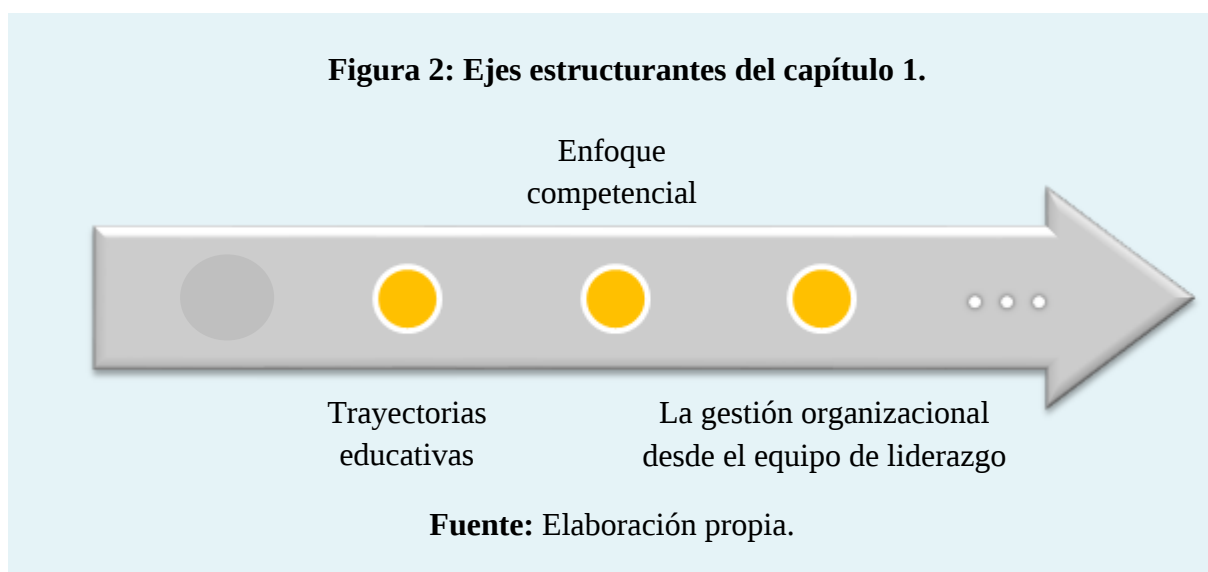
Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 1: ORGANIZANDO EL FOCO

“El conocimiento no es una vasija que se llena, sino un fuego que se enciende”.

Plutarco (s.f.).

En este capítulo, se explicitan los principales aportes teóricos relacionados con el objeto de estudio, el que refiere a las trayectorias educativas de los estudiantes que cursan ciclo básico en un centro educativo de Educación Media. Además, se analizan las potencialidades del trabajo desde un enfoque competencial y el rol del equipo de liderazgo en el proceso de gestión organizacional (véase Figura 2).



1. LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

En Uruguay, solo cuatro de cada diez estudiantes de Educación Media Básica finalizan el ciclo en la edad oportuna (INEEd, 2019), lo que evidencia que no todos los estudiantes cumplen con las expectativas que el sistema prevé en el tiempo establecido, según su edad. Esto, da origen a la diferenciación de dos conceptos: itinerarios previstos e itinerarios reales, pues

Nosotros tenemos chicos que hacen trayectorias educativas continuas, pero no completan su escolaridad y tenemos chicos que realizan trayectorias educativas signadas por la discontinuidad. Así que continuas y completas son dos rasgos que esperamos poder imprimir a las trayectorias escolares. (Terigi, 2008, p. 25)

1.1. Las trayectorias teóricas versus las trayectorias reales

Según Terigi (2008), la trayectoria escolar teórica es aquel itinerario esperable, lineal, estándar, que realiza un sujeto por los diferentes tramos del sistema educativo, mientras que la trayectoria real es el recorrido por el que cada estudiante transita su experiencia escolar, “de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2008, p. 1). En la misma línea argumentativa, Nicastro & Greco (2009) sostienen que son los recorridos, itinerarios en situación, que no se modelizan ni se pueden anticipar en su totalidad.

Para el análisis de la interrupción de las trayectorias educativas teóricas, la repetición, extraedad y deserción son indicadores claves. Como sostienen Aristimuño & De Armas (2012), el fenómeno de la desvinculación puede ser analizado mediante cuatro fases: *ausentismo* (inasistencias regulares), *abandono* (deja de concurrir y reprueba el curso), *stopout* (deja de vincularse por un año con un centro educativo) y *dropout* (queda excluido del sistema educativo al no vincularse por dos o más años).

La Meta 4.1 del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N° 4 de las Metas 2030, establece que en 2030 el 100% de los estudiantes del año final de la Educación Media Básica deberán alcanzar, al menos, un nivel mínimo de desempeño en Lectura y Matemática. Sin embargo, de acuerdo con los datos disponibles en el sitio web del Instituto de Estadística de la UNESCO, así como los resultados de las diferentes evaluaciones disponibles en la órbita de la ANEP, en Uruguay el porcentaje de estudiantes del año final del Ciclo Básico de Educación Media que alcanza, al menos, el mínimo de desempeño en Lectura es de 61, mientras que en Matemática es de 48. Como se puede apreciar, mientras seis de cada diez estudiantes del año final del Ciclo Básico de Educación Media alcanzan, al menos, el mínimo de desempeño en Lectura, en Matemática solo lo logra uno de cada dos estudiantes, lo que permite afirmar que no sea plausible el cumplimiento de la meta de universalización en el corto y mediano plazo.

En el informe de presentación del Monitor Educativo Liceal 2020 (DGES, 2021b), se observa que el 86% de los 98789 estudiantes de Ciclo Básico (Reformulación 2006) promovió el nivel que cursaba, guarismo que se sitúa 5,3 puntos porcentuales por encima del registrado en 2019 (80,7%). Además, la desvinculación interanual registró una baja: pasó de 5,9% en 2019-2020 a 4,5% en 2020-2021, siendo mayor en los varones frente a las mujeres si se diferencia según el sexo del estudiante (5,2% y 3,8% respectivamente en 2020-2021). Sin embargo, al considerar la condición edad, es significativa la desvinculación de estudiantes con extraedad frente a los sin extraedad: 11,9% frente a 1,3% en 2020-2021, lo que pone de manifiesto los desafíos aún

pendientes, pese a los avances logrados respecto a la situación en 2019-2020, donde se registraban valores de 15,7% y 1,4% respectivamente.

1.2. Los desafíos de la gestión de los aprendizajes en el contexto de pandemia

La preocupación por las trayectorias formativas de los estudiantes es una responsabilidad de todos los actores de la organización y no del estudiante de manera individual, como resultado personal. Greco (2013, p. 9) sostiene que

Si la trayectoria es una cuestión institucional es porque opera en este doble sentido que proponemos: como componente, porque forma parte de la organización misma, y como producción, porque es aquello que genera en términos formativos: el recorrido de un sujeto que se va haciendo. Siempre bajo la lógica de pensar que la trayectoria no es de uno sino de varios, quienes, al entrelazar sus recorridos, hacen que devenga un sujeto formado o en formación. Por tanto, hablar de trayectoria no nos lleva de inmediato la mirada al estudiante, sino a todos los que estamos allí, en la institución.

Gestionar los aprendizajes de los estudiantes en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19 ha sido un desafío, dado que el funcionamiento del sistema educativo nacional se ha estructurado históricamente en base a la presencialidad. Si bien Uruguay es ejemplo a nivel regional e internacional en lo que refiere a la implementación del Plan CEIBAL, los diferentes reportes de investigación disponibles en la actualidad, confirman los hallazgos a los que se arribó en un trabajo anterior (Téliz, 2014), en el que se identificó un alto contraste entre las expectativas que se asocian a las potencialidades que ofrece la utilización de las tecnologías digitales en la educación y los usos concretos con sentido pedagógico que se realizan de las mismas al interior de las aulas de las organizaciones educativas, aunque se cuente con la infraestructura necesaria para su implementación (véase Capítulo 4, numeral 4.2).

En Educación Media, en particular, la evidencia muestra que la inclusión se realizó principalmente con fines de carácter instrumental (realizar tareas domiciliarias) y recreativo (Lamschtein, 2018; Vaillant et al., 2022), reflejando un escaso uso pedagógico de las computadoras personales facilitadas a los estudiantes y docentes por Plan CEIBAL de forma previa a la pandemia por COVID-19. Ello requiere innovar al momento de pensar el acompañamiento a las trayectorias desde la multimodalidad. Al respecto, las autoridades

educativas expresaban que “Los modos de vinculación estudiantes-Centros educativos adquieren diferentes intensidades que van desde el no contacto, hasta el encuentro sostenido con referentes docentes en el marco de la virtualidad” (ANEP, 2021a, p. 7).

Por ello, la DGES aprobó una serie de documentos que recogen variadas orientaciones a las comunidades educativas de los liceos bajo su órbita, como marco de referencia para el trabajo a nivel local, en busca de aunar criterios para la implementación de acciones situadas que permitan, a cada una de ellas, asegurar la continuidad del proceso formativo de los estudiantes. En ese sentido, se destaca la “Guía para el trabajo en las plataformas educativas. Educación bimodal, combinada o mixta: algunas sugerencias” (DGES, 2021), pues puntualiza en aspectos referidos a cuatro dimensiones centrales desde el punto de vista pedagógico: organización del entorno virtual; planificación y diseño de los cursos; comunicación y evaluación.

La modalidad implementada tiene características propias que, sin lugar a duda, requieren de una formación profesional específica, donde la función tutorial aparece como una de las más relevantes, pues es un factor determinante de la calidad de un trayecto formativo desarrollado en un Entorno Virtual de Aprendizaje (Delauro, 2017; Yot & Marcelo, 2016). En la literatura disponible (Delauro, 2017; Guanipa & Urdaneta, 2008), existe coincidencia al señalar que un tutor virtual debe poseer competencias específicas, las que se pueden categorizar en: pedagógicas, tecnológicas y comunicativas (véase Figura 3).

Figura 3: Competencias de un tutor en un Entorno Virtual de Aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

Las competencias pedagógicas, refieren al desempeño del tutor para explicar y poner en escena los procesos de enseñanza y de aprendizaje requeridos en un ambiente virtual, mientras que las tecnológicas, aluden a la utilización y gestión efectivas de las herramientas en los espacios

intencionales de aprendizaje mediados por las tecnologías digitales. Finalmente, las comunicativas, engloban las necesarias para expresarse de manera eficaz y eficiente en una modalidad donde se requiere emplear diferentes lenguajes en la comunicación sincrónica como asincrónica.

1.3. Alternativas implementadas para la protección de las trayectorias educativas

Las decisiones adoptadas por las autoridades al decretar la emergencia sanitaria evidenciaron el problema del trabajo pedagógico a distancia en toda su magnitud y complejidad. No obstante, tal como afirman Gluz et al. (2021, p. 28), “esta problemática en particular constituyó una oportunidad para indagar en profundidad el presente, pero también, frente a eventualidades próximas, el futuro de las condiciones de posibilidad para garantizar el derecho a la educación en situaciones de no presencialidad”.

Por ello, la DGES desplegó una serie de acciones para orientar a los diferentes actores de los centros educativos bajo su órbita. Una de las iniciativas que se destaca es #LiceoEnCasa, un espacio en el que se puso a disposición diferentes herramientas y recursos para el trabajo con los estudiantes en la virtualidad. Dicho repositorio sistematizó un conjunto de herramientas que se encontraban disponibles, pero de forma dispersa, presentando diferentes recursos que fueron generados por los equipos técnicos de las Inspecciones de Asignaturas, así como otros que fueron seleccionados por Inspección, Educación y TIC o el Departamento de Planes y Programas de la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa (DPEE).

De ese modo, los recursos disponibilizados en #LiceoEnCasa, combinados con el uso de las plataformas digitales ofrecidas por la ANEP, así como también, las guardias mínimas de funcionamiento establecidas en los centros educativos, permitieron proyectar una herramienta y espacio de referencia para la dimensión pedagógico-didáctica de las comunidades educativas, que reúne y complementa lo que cada una de ellas viene realizando en el trabajo con los estudiantes y sus familias, de modo de responder a las necesidades del territorio así como repensar la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el currículum. Al respecto, Perkins (2016, p. 53) ya sostenía, años atrás, que “La decisión más importante atañe al currículum y no al método: es decir, no a cómo enseñamos sino a lo que elegimos enseñar”, puesto que se hace indispensable, en el contexto actual, “volver a los aspectos mínimos como condición para acercarnos a lo que es central, relevante y contemporáneo.” (Maggio, 2021, p. 81).

2. EL ENFOQUE COMPETENCIAL

Con la finalidad de asegurar la escolarización de una población cada vez más masiva de estudiantes, desde la modernidad, las organizaciones educativas dispusieron el formato escolar con una progresión lineal en base a un currículum graduado y dividido en niveles, producto de definiciones arbitrarias socialmente acordadas. Por ello, el currículum se ha caracterizado por una organización compartimentada en asignaturas, lo que propicia una transmisión acrítica, acumulación y yuxtaposición de contenidos (ANEP, 2020a; INEE, 2019).

Sin embargo, los desafíos que se evidencian según los resultados académicos reportados requieren implementar nuevas formas de concebir y trabajar en la Educación Media, a partir de una visión contextualizada y motivadora del aprendizaje. En ese marco, resulta indispensable planificar la enseñanza desde un enfoque competencial, reconociéndose que implica cambios en las propuestas formativas según lo ampliamente fundamentado por diversos investigadores (Moya, 2008; Sierra et al., 2013; Valle & Manso, 2013; Valle & Moya, 2020). El enfoque competencial brinda la posibilidad de crear conocimiento en situación, en diversos contextos y realidades, a partir un verdadero trabajo en equipos interdisciplinarios que trasciendan la organización curricular en compartimentos estancos.

Como sostiene Valle & Moya (2020, p. 83), “Hoy las creencias consolidadas, los usos y costumbres establecidos, indiscutidos y universales, se vuelven más líquidos, más volátiles y menos comprensibles que nunca”. La diversificación que se produjo en los formatos de asistencia a las organizaciones educativas demandó el diseño de nuevas experiencias de aprendizaje, así como una necesaria innovación en las prácticas pedagógicas y en los espacios intencionales de aprendizaje. Con ello, no solo se logró resignificar las tradiciones pedagógicas identitarias de los sistemas educativos actuales, sino también, dar respuesta a los actores que presentaban mayores niveles de vulnerabilidad, tanto social como educativa. En ese marco, que demanda nuevas respuestas a la educación, el paradigma de la “Educación Permanente” (UNESCO, 1972) adquiere más vigencia que nunca, dado que como señalan Valle & Moya (2020), el mismo se focaliza en la enseñanza por competencias.

2.1. Las competencias: conceptualización

El enfoque competencial puede ayudar a mejorar el futuro de la educación a partir de su incidencia en la transformación de los modelos de enseñanza, al resignificar diversas estrategias como el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, entre otros. No obstante, mostrará su mayor riqueza una vez que se logre incorporarlo,

realmente, a la tarea cotidiana que realizan los docentes. Así, será posible promover ambientes intencionales de aprendizaje en los que los modelos centrados en la información dejen paso a los modelos centrados en los desempeños para generar aprendizajes verdaderamente permanentes. Si bien definir conceptualmente competencias no es una tarea sencilla, en el presente trabajo se adscribe a la interpretación que realizan Valle & Manso (2013, p. 23):

La competencia supone una integración de conocimientos, destrezas (habilidades) y actitudes (que son las dimensiones de la competencia: dimensión cognitiva, dimensión instrumental y dimensión actitudinal) para aplicar esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de una tarea que debe tener una relación clara con la vida: lo que denominamos el desempeño de la competencia. La competencia, pues, debe ser entendida como un desempeño, ya que representa una aplicación práctica de lo que se sabe. La competencia no es un «poder hacer», ni siquiera es exclusivamente un «saber hacer» (aunque ser competente lo implique) sino que es «hacerlo».

2.2. Las dimensiones de las competencias

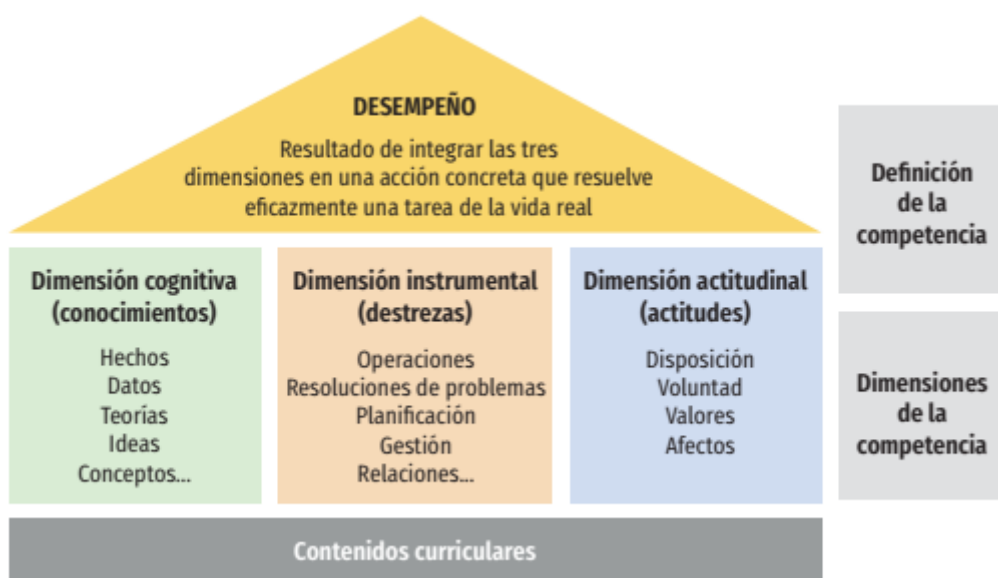
Curricularmente, el sentido del enfoque competencial radica en que el aprendizaje trascienda los contenidos, dado que éstos constituyen la base sobre la que se desarrollan las competencias. Al respecto, Valle & Moya (2020, p. 83), afirman que

Los contenidos sostienen las competencias. (...) en el enfoque competencial los contenidos son muy importantes. Pero los contenidos no son lo más importante; y, por supuesto, los contenidos no son lo único importante “como en muchos enfoques de enseñanza tradicionales, donde parece que lo único que hay que evaluar son los contenidos”. Y no lo son, porque en sí mismos no son suficientes. Solo valen en tanto que están al servicio de las competencias.

Por dicho motivo, lo fundamental es efectuar una selección de aquellos contenidos que son estructurantes para la formación, es decir, los que permiten en todo momento la movilización de saberes, ya sean anteriores y/o nuevos, facilitando la integración de diferentes tipos de conocimientos (hechos, conceptos, habilidades, valores, actitudes, emociones), así como

también, una variedad de contextos de desarrollo competencial y la prioridad de que quien aprende se convierta en un aprendiz competente. Esto exige pensar los aprendizajes en función de la competencia a desarrollar, atendiendo a sus dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal (Valle & Manso, 2013). El siguiente esquema (véase Figura 4), propuesto por Valle & Moya (2020), es muy ilustrativo en ese sentido.

Figura 4: Estructura curricular sintética en el enfoque competencial.



Fuente: Valle & Moya (2020).

Como queda explicitado, los contenidos son los pilares que sustentan y edifican la competencia, agrupándose en tres grandes categorías: cognitivos, instrumentales y actitudinales, los que facilitan que aparezca el desempeño, es decir, la materialización práctica de la competencia: su definición.

2.3. Los niveles de desempeño de las competencias y la evaluación

Las competencias se desarrollan de forma progresiva a lo largo de toda la vida, aspecto que implica reconocer que dicho proceso no finaliza al término de un determinado nivel de la formación de la persona. En ese sentido, se hace necesario determinar con claridad y precisión, los niveles de desempeño que se deberán ir logrando, en cada etapa de la trayectoria formativa, para desarrollar las competencias deseadas.

Como sostienen Sierra et al. (2013), el desarrollo de una competencia es gradual, teniendo como consecuencia que la evaluación de esta siempre resultará parcial y evaluable a través de los logros, en cuanto a las distintas dimensiones que la integran. En la misma línea argumentativa,

Manso (2021), señala que el aprendizaje de la competencia, al ser gradual, nunca es nulo o absoluto.

En ese marco, la evaluación se resignifica al poner el foco en el nivel de desempeño de cada una de las competencias en lugar de centrarse en cada una de las asignaturas que componen la malla curricular del plan de estudio de forma independiente. Esta concepción de evaluación exige cambiar, no solamente los por qué y para qué evaluamos, sino también los dispositivos de evaluación. Hay que superar la idea de que se enseña para que aprendan, y se evalúa para constatar si aprendieron. Al respecto, Manso (2021, p. 27), afirma que

lo que el estudiante aprende, depende en gran medida, del tipo de evaluación que se emplee, tanto o más que de la forma de plantear la enseñanza. Si utilizamos el examen como forma de calificación, estamos dirigiendo la atención hacia una forma de expresar el conocimiento, utilicemos el examen como una forma de acceder al aprendizaje, aunque también hay que calificar, por supuesto.

Por ello, se hace indispensable la utilización de dispositivos de evaluación que permitan esa coherencia entre las diferentes actividades formativas que se proponen a los estudiantes y los resultados de aprendizaje esperados, para alcanzar los niveles de desempeño proyectados para cada momento de la trayectoria formativa: para garantizar aprendizajes permanentes y de calidad, la pertinencia entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación es un requisito ineludible en un enfoque competencial.

2.4. El currículum academicista versus el currículum competencial

El Informe de Etapa de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2021) señala, enfáticamente, que, desde la Primera Infancia hasta la educación de adultos, los docentes deberán enfrentarse a nuevos roles y desafíos, comprometiéndose con un trabajo colaborativo muy importante, no solo en el interior de su profesión, sino también en relación con otros grupos y organizaciones.

En ese sentido, desde el entendido de que “Las necesidades sociales de aprendizaje han evolucionado en estos últimos años mucho más que las formas sociales de organizarlo o gestionarlo”, y que por ello es “necesaria una revisión en profundidad de nuestra manera de aprender y, por tanto, de enseñar” (Pozo, 2016, p. 24) el profesional de la educación ha de posicionarse en la idea de que para aprender se debe lograr hacer cosas distintas y hacerlas con

otros. Esta idea obliga, casi imperativamente, a repensar la formación de los docentes y la organización curricular de todo el sistema educativo.

Una alternativa valiosa, en ese contexto, es la presentada por Piñana (2019), pues permite desarrollar en los centros educativos un enfoque competencial. La misma tiene consecuencias evidentes sobre la organización de las instituciones educativas, los programas de enseñanza y las prácticas pedagógicas, al considerar seis variables: las condiciones previas del centro (competencias como parte del proyecto educativo, clima institucional favorable); formación del profesorado (en el paradigma del aprendizaje permanente y enfoque competencial); explicitación curricular (planificaciones didácticas por competencias); compromiso de la comunidad educativa (liderazgo del equipo de gestión, trabajo colaborativo de docentes, alumnos activos y familias involucradas); acción docente (metodologías, actividades y recursos contextualizados e interdisciplinarios) y evaluación por desempeño (integral, formativa, colectiva y centrada en los aprendizajes de los estudiantes).

2.5. La tríada aprendizaje-enseñanza-evaluación

Como ya se señaló, la evaluación debe ser considerada como un elemento más en el cambio del paradigma que pasa de una enseñanza basada en la docencia a una enseñanza basada en el aprendizaje. Implica el involucramiento del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, superando su rol como espectador del acto educativo. Se hace necesario superar la separación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, o sea entre el proceso de aprendizaje y la demostración de lo que se va aprendido. Dado que el estudiante aprende guiado o acompañado por el docente, hay que ajustar la ayuda u orientación que se le ofrece durante su proceso de apropiación del conocimiento. Esto reafirma la valoración de la atención al proceso antes que a los resultados, así como la interrelación de la tríada enseñanza – aprendizaje - evaluación.

3. LA GESTIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DESDE EL EQUIPO DE LIDERAZGO

Los nuevos formatos de asistencia a las organizaciones educativas impuestos por la pandemia de COVID-19, obligaron a diseñar diversas experiencias de aprendizaje, innovar en las prácticas pedagógicas, en los espacios intencionales de aprendizaje y en la gestión organizacional, en este escenario de “nuevas organizaciones virtuales” -a las que Schvarstein (2007) ya hacía referencia años atrás-, a partir de una necesaria resignificación de las tradiciones pedagógicas que constituyeron rasgos identitarios de los sistemas educativos hasta la actualidad, poniendo en debate las tensiones entre tradiciones e innovaciones, así como también, a la consolidación de comunidades de aprendizaje que aportan al cambio y la mejora.

3.1. Una mirada a la gestión de la organización desde los aportes teóricos

Las organizaciones en general, y las educativas en particular, constituyen un nivel intermedio entre la esfera social y el ámbito individual, configurando un espacio en el que ambos aspectos se entrelazan: no pueden existir organizaciones fuera del campo social ni organizaciones sin individuos que las conformen (Álvarez, 2005, Tedesco, 2012). En ese sentido, tal como expresan Frigerio et al. (1992), son constructos que están en un proceso dinámico de permanente deconstrucción y reconstrucción, a partir del trabajo cotidiano que efectúan los actores que las habitan.

En la actualidad, existen cambios y avances muy importantes a nivel de Uruguay y la región, los que se ponen de manifiesto en los esfuerzos para asegurar el derecho a la educación a todos los habitantes en cada país, reconociéndose el papel que juegan los centros educativos y sus actores en los procesos de mejora y cambio. Sin embargo, pese a las diferentes propuestas que se han implementado en Educación Media (Compromiso Educativo, Liceo con Tutorías, entre otros), el fenómeno de la desvinculación educativa continúa presente y de forma recurrente (INEEd, 2019), lo que demanda un análisis profundo.

Si bien el análisis de las organizaciones ha sido objeto de diferentes miradas a lo largo de la historia, es necesario articular los aportes de diversos enfoques para comprenderla en su totalidad. Como sostiene Blejmar (2005) la gestión es un proceso complejo. Sin embargo, las cuatro dimensiones teóricas propuestas por Frigerio et al. (1992) constituyen un marco relevante para el análisis por dimensiones: organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria. A continuación, se caracteriza a cada una de ellas, retomando lo explicitado en un trabajo anterior (Téliz, 2021a).

- Dimensión organizacional: hace referencia a los aspectos vinculados a las estructuras que determinan el estilo de su funcionamiento, reconociéndose dos niveles: la estructura formal y la informal. Mientras la primera refiere a los organigramas, la distribución de tareas y del trabajo, los objetivos, los canales de comunicación formal, el uso del tiempo y los espacios; la segunda se asocia al modo en que los actores de la organización “encarnan” las primeras. En ese sentido, resulta interesante analizar cómo se resignifican los roles de cada integrante de la organización en relación con lo que establece la normativa, lo que está establecido por las tradiciones sociales y aquello que verdaderamente sucede en su devenir, además de cómo se ejerce el liderazgo.

- Dimensión administrativa: involucra las cuestiones de gobierno y de financiamiento, considerando la administración como parte constitutiva de la tarea de gestión. Involucra lo relativo a la previsión de los recursos materiales y humanos, así como los factores que garantizan la gobernabilidad del centro.
- Dimensión pedagógico-didáctica: involucra las actividades que definen a la organización educativa, diferenciándola de otras organizaciones sociales: le otorga la asignación de sentido desde el mandato fundacional. Se basa, fundamentalmente, en los vínculos que establece con el conocimiento a través de las diferentes prácticas pedagógicas. Como aspectos significativos se destacan: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y el aprendizaje que subyacen a la práctica docente, el valor y significado otorgado a los saberes, y los criterios de evaluación, entre otros. También resultan relevantes, la innovación educativa y la articulación entre los objetivos que se plasman a nivel macro y lo que ocurre efectivamente en el centro.
- Dimensión comunitaria: engloba el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores de la comunidad en la toma de decisiones y actividades de la organización. Hace referencia al modo en que se consideran las demandas, exigencias y los problemas que recibe de su entorno.

3.2. La gestión de la organización y la cultura digital

La cultura escolar se encuentra interpelada por las nuevas formas de producción, distribución y construcción del conocimiento que surgen del advenimiento de la cultura digital y que se han intensificado con la pandemia por COVID-19. La expansión de las tecnologías digitales, con mayor auge a partir de la implementación del Plan CEIBAL, han posibilitado la apertura de fronteras y desdibujado los límites sobre lo público y lo privado, ocasionando cambios en las formas de comunicarse, en los modos y formatos para acceder a la información, así como la convergencia de modos de hacer y pensar analógicos y digitales.

En esa vorágine, se configuraron como aliadas ineludibles, así como también, en faros que desnudaron la realidad de las desigualdades de las sociedades a nivel mundial (Dussel et al., 2020; UNESCO, 2020). Como afirma Rama (2021, p. 27),

la educación digital se conforma como un nuevo escenario donde confluyen multimodalidades ajustadas a las demandas y necesidades de los estudiantes que cambian periódicamente entre las distintas modalidades: presencial, virtual o híbrida,

según su propio interés y momento y sobre la base de diversidad de tecnologías de comunicación. Es una nueva educación para contribuir e impulsar la democratización de la educación.

En ese marco, los nuevos códigos comunicativos que se generan por el uso y la incorporación de las tecnologías digitales en la educación se sustentan en un lenguaje que no siempre es compartido por todos los actores, aunque resulte habitual para algunos. Esto implica conocer y utilizar otra modalidad de gestión de la organización, de los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación, pues las mismas transforman el entorno en los que ellos se suscitan, poniendo en juego otras variables que interpelan el accionar de los diferentes actores y los desafían a rediseñar sus prácticas.

Crear nuevos entornos de comunicación, de aprendizaje, desarrollar estrategias metodológicas que faciliten el pasaje del aprendizaje individual al colaborativo, de la mera transmisión/reproducción a la construcción del conocimiento, entre otros, son algunas de las cuestiones a atender. Por ello, las tecnologías digitales constituyen una valiosa herramienta para aportar a la mejora de la gestión organizacional, así como también, para desarrollar sistemas de información que permitan un real acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, identificando tempranamente situaciones de desvinculación que puedan suscitarse.

3.3. El clima institucional

Este concepto tiene su desarrollo a partir de la noción de “clima organizacional” (Fernández, 2004; Sandoval, 2004) y surge como parte del esfuerzo de la Psicología Social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones. De las numerosas definiciones existentes, se observa que ponen énfasis en diferentes aspectos: desde las estructuras, en los elementos existentes que son establecidos por la organización y que permanecen en el tiempo (cultura, normas, estilo de gestión); desde los procesos, en las redes de actores que se apropian de dichas estructuras en prácticas cotidianas dotadas de coherencia; desde lo subjetivo, en las características de la organización que influyen en las percepciones de sus actores y cómo estas se manifiestan en sus formas de actuación. Al considerar al clima educativo como una variable organizacional, se reconoce su influencia en otras variables, como por ejemplo los procesos y resultados educativos de los estudiantes, su desarrollo emocional y el sentido de pertenencia.

3.4. El liderazgo y la comunicación organizacional

En ese marco, se requiere re-pensar la visión, misión y objetivos estratégicos de la organización, tal como lo plantea Noboa (2019), desde una planificación estratégica que atienda las singularidades del contexto, las disfunciones comunicacionales que puedan existir y la dinámica establecida entre lo instituido (lo que se conserva, lo tradicional), lo instituyente (los cambios, las innovaciones) y la institucionalización (lo que se incorpora de lo instituyente a lo instituido).

Las tensiones, en la organización, constituyen un elemento del comportamiento organizacional, del mismo modo que la motivación, la comunicación, los conflictos, el estilo de liderazgo, la estructura, entre otros, los que se constituyen en la fuerza instituyente, es decir, la fuerza de cambio organizacional. Como sostiene Schvarstein (2007), se encuentran ligadas con la experiencia de las personas y las contradicciones a las que se enfrentan, es decir, entre las necesidades, deseos, anhelos y satisfacción personal, y los límites de la cultura institucional que impiden llevar a cabo todo lo que se desea: intereses personales versus intereses colectivos.

El equipo de liderazgo del centro educativo se constituye en un elemento clave para crear puntos de encuentro entre los lineamientos de la política educativa a nivel macro y los actores de su organización, así como también, para provocar los cambios a nivel interno. Para que éstos sucedan con mayor dinamismo, se hace necesario que se generen alianzas con los diferentes actores y especialmente con las familias, pues éstas pueden intervenir e influir en la organización (Ball, 1998). Aquí, cobra gran protagonismo el rol del equipo de liderazgo como líder caórdico (Noboa, 2019), que convierte a los actores organizacionales en personas creativas, motivadas al logro, comprometidas con la organización, además de inspirar la participación, el trabajo en redes, el pensar colectivo, esforzándose para alcanzar metas significativas en pro de la misión y la visión organizacional.

Sin embargo, aun cuando las estrategias, los énfasis y las temáticas son similares, puede observarse que se manifiestan de forma diferente según las particularidades de cada territorio, las culturas profesionales del colectivo docente y las culturas organizacionales de los centros educativos, puesto que implica un “cruce de racionalidades, variados planos en los que se despliega la acción y se asemeja a un híbrido resultante de la combinación de normativa, expresiones simbólicas, tradiciones políticas, burocráticas y creaciones que innovan los modos de conocer.” (Vitar, 2006, p. 41).

La pertenencia a una comunidad educativa implica, tal como lo sostiene Manrique (2017), una serie de conocimientos que se encuentran insertos en las actuaciones, relaciones sociales y experiencias del territorio. Por ello, será necesario armonizar las culturas profesionales y las culturas organizacionales, poniendo foco en las relaciones que vinculan a las personas o las organizaciones, buscando dar un salto cualitativo en los procesos que permitan la creación e impulso de un diálogo de saberes entre actores de diferentes territorios para que, a través del intercambio de conocimientos y del aprendizaje en red (Fullan 2021), conformen verdaderas comunidades de aprendizaje colaborativo y se forme una masa crítica de profesionales que sustenten una propuesta activa en el tiempo, logrando generar procesos de innovación y cambio en sus ámbitos territoriales, profesionales e institucionales, trascendiendo los vínculos primarios que se gestan en su entorno inmediato para incrementar las posibilidades de acción con actores que no pertenecen a su entorno circundante.

Al respecto Blejmar (2009, p. 15), declara que “Quien gestiona hace. Pero su hacer fundamental es hacer para que con los otros se haga del modo más potente posible”. Por ello, para facilitar dichos procesos, es necesario promover una eficiente comunicación entre todos los actores, a partir de una gestión democrática, facilitadora y que les brinde competencias para que sean verdaderos partícipes de la vida del centro (Biddle, 2000).

Considerando que “se precisa disminuir drásticamente las jerarquías, creando equipos autónomos que faciliten la flexibilidad y rapidez ante los cambios” (Gairín, 2004, p. 390), el sistema relacional del centro demanda cambios medulares que, junto a una apertura al cambio y la innovación, implican examinar y mejorar los procesos de comunicación interna como herramienta de cohesión a nivel institucional, así como también, suscitar procesos participativos mediante trabajos colaborativos que pongan de manifiesto la congruencia entre las acciones, principios y valores que orientan la labor institucional. Sin lugar a duda, ello permitirá desarrollar el sentido de pertenencia e identificación de todos los actores del centro.

CAPÍTULO 2: LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y LOS PLANES DE MEJORA

“Evaluar es una tarea ardua que condensa sentidos contruidos desde el sistema educativo y que define la trayectoria escolar de los estudiantes. (...) una práctica que impacta en el sujeto, en la familia y en la propia institución.”

Anijovich & Cappelletti (2017, p. 10).

En este capítulo, se presentan los principales referentes teóricos relacionados con el sentido que adquiere la evaluación diagnóstica y los planes de mejora en el marco de una organización educativa que aspira a lograr el éxito en la concreción de su misión (véase Figura 5).

Figura 5: La evaluación diagnóstica y los planes de mejora en la organización educativa.



Fuente: Elaboración propia.

2.1. La evaluación diagnóstica: el punto de partida para construir la mirada

La evaluación es un fenómeno complejo y, al mismo tiempo, inevitable. En particular, la evaluación diagnóstica constituye, en una organización educativa, un elemento clave que permite reconocer sus fortalezas y debilidades, así como también, situarla en el contexto que la determina, puesto que la organización como sistema “se halla en un proceso de modificación permanente, en adaptación constante con su entorno (...), de esta situación se deriva -entre otras- la necesidad de realizar diagnósticos organizacionales que permitan conocer el estado actual” (Rodríguez-Gómez, 2002, p. 39).

En ese sentido, es necesario agudizar los diagnósticos, buscar datos que permitan confirmar o refutar las hipótesis para, a partir de ello, definir las líneas de mejora a emprender. Al respecto, Agüerrondo (2001, p. 21), sostiene que implica

(...) pasar de una concepción estática y alejada de la realidad a una más vital y estratégica que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrolla. En este sentido, la planificación estratégica como un marco y el proyecto educativo como herramienta se acercan a una forma de gestión que tiene como objetivo mejorar la calidad a partir del desarrollo de planes y proyectos que partan del análisis de las necesidades y demandas del sector involucrado y que caminen hacia la solución de necesidades específicas.

Para ello, el conocimiento paulatino de la organización debe estar acompañado de una reflexión permanente acerca de lo que ocurre en su interior y sus impactos en las experiencias formativas brindadas a los diferentes actores que la integran. Así, se hace necesario que las dimensiones a considerar se constituyan en una matriz para los procesos de reflexión y aprendizaje, permitiendo la construcción del foco que el análisis requiere. Como afirma Murillo (2008, p. 15), “por un lado, la evaluación debe adecuarse a los actuales cambios sociales y tecnológicos, mientras que por otro debe dejar de ser un proceso introducido desde ‘arriba’, como instrumento para satisfacer necesidades políticas”.

Por tal motivo, para profundizar en el análisis institucional (Fernández, 2004), se considera oportuno recuperar las capacidades asociadas a los procesos de cambio propuestas por Vázquez (1999, 2011), pues aportan una visión amplia para comprender la realidad organizacional: capacidad de autoevaluación, de gobernabilidad, de regulación interna y de autogestión del cambio. Particularmente, la primera, hace referencia a la capacidad de la organización de poner en práctica los recursos vinculados con la evaluación diagnóstica, es decir, que permiten tomar una foto de su realidad y escenario actual. Como señala Silva (1998, p. 168), “La foto, pues, es también un índice, como la marca del dedo en que se imprime la huella para identificarnos. Índice del representado, pero también de quien produjo la representación.”

En la misma línea argumentativa, Hopkins (2008) utiliza la metáfora del camino para destacar el trayecto que conduce a la mejora, enfatizando en la importancia de partir de un diagnóstico preciso de la situación actual. Además, agrega que para lograrlo es necesario planificar estrategias, procesos y responsabilidades, lo que se puede asociar a las capacidades de gobernabilidad, de regulación interna y de autogestión del cambio propuestas por Vázquez (1999, 2011).

Como queda de manifiesto, es fundamental desarrollar capacidades organizacionales no solo para la realización de evaluaciones diagnósticas, sino también para instalar y consolidar las que permitan instrumentar las mejoras proyectadas, que se desprenden de los hallazgos de la evaluación efectuada. Al respecto, Bolívar (2016, p. 298), señala que

la evaluación va inmersa en “espiral” en el propio proceso de desarrollo institucional (*evaluación como mejora*), se van revisando y recogiendo información colegiadamente sobre la puesta en marcha de los planes de acción, qué va pasando, de qué forma y por qué, identificando prioridades, revisando y planificando sucesivamente lo que se ha hecho o se debiera acordado hacer.

En síntesis, ello promoverá que se desnaturalice la mirada sobre la organización, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, aportando herramientas conceptuales y metodológicas que posibiliten analizar y comprender las prácticas educativas y sus atravesamientos (Schvarstein, 2007).

2.2. Los planes de mejora: brújulas que re-orientan la mirada

En todo proceso de análisis institucional (Fernández, 1994), es necesario tener presente que la mirada está en constante movimiento, dado que abarca una multiplicidad de imágenes cambiantes que despiertan interés, en la que influyen una serie de factores, tanto internos como externos. Como sostiene Bolívar (2016), es necesario dinamizar los procesos de cambio y mejora en las organizaciones, tendiendo puentes entre la evaluación diagnóstica efectuada y las líneas de acción propuestas para alcanzar la mejora deseada. Al respecto, Gairín (2008, p. 9) afirma que “los planes de mejora no son ni más ni menos que planificaciones dirigidas a la mejora de la organización, con las posibilidades o limitaciones que eso conlleva”.

Por su parte, Murillo (2008) alude a los mismos como procesos estratégicos que impulsan los diferentes actores de la organización, de modo coordinado, para lograr mejorar diferentes aspectos de su realidad y, por consiguiente, los resultados educativos. Como queda de manifiesto, constituyen una propuesta que busca impulsar en cada organización educativa, los procesos de cambio y mejora orientados a lograr las metas propuestas para

convertir a los centros en las unidades básicas de cambio enfocado hacia tal mejora, favoreciendo e impulsando su calidad. Pero también, fomentando el trabajo en equipo,

promoviendo en el profesorado un mayor conocimiento teórico a partir del análisis de sus problemas prácticos, compartiendo objetivos, impulsando una concepción investigativa del trabajo docente, creando canales de participación y en definitiva favoreciendo el aprendizaje de la propia organización. (Murillo, 2008, p. 16)

De este modo, corresponde precisar que, según Bolívar (2016, p. 300), “en las experiencias de diagnóstico orientado a la mejora se pone de manifiesto que es preciso crear un grupo coordinador interno, además del necesario asesoramiento o apoyo externo”, lo que demanda un trabajo articulado en el que “un observador externo colabore con los observadores internos en la definición de los problemas y soluciones que se ofrecen a la organización” (Rodríguez-Gómez, 2002, p. 40).

Para la definición de los Planes de Mejora Organizacional, es posible recurrir a tres perspectivas, según lo consignado por Cantón (2010): experto-técnico-científico, institucional y práctico. Desde la primera de ellas, se los concibe como “un proyecto de innovación educativa, llevado a cabo en los centros educativos, implicando al máximo número de sus integrantes con el objeto de conseguir avances mayores de los esperados normalmente en aspectos didácticos, organizativos y de gestión.” (Gairín & Ion, 2021, p. 81). En ese marco, las fases a transitar para su formulación y desarrollo son, según Gairín & Ion (2021), las siguientes (véase Figura 6):

Figura 6: Fases para la formulación y desarrollo del PMO.



Fuente: Elaboración propia en base a Gairín & Ion (2021).

- Planteamiento del Plan de Mejora: en conjunto, los diferentes actores de la organización diseñan el PMO, definiendo el área de mejora a abordar, planteando los objetivos a alcanzar y analizando las acciones que se requieren para su concreción.
- Desarrollo del Plan de Mejora: mediante la participación de los diversos actores en las actividades propuestas, donde los diferentes responsables o equipos de responsables de cada una de las acciones planteadas informan y facilitan el desarrollo de estas.
- Seguimiento del Plan de Mejora: en forma simultánea, se introducen nuevas acciones para superar los errores que se puedan ir produciendo en el proceso y se brinda apoyo a los demás actores involucrados en las otras acciones planificadas.
- Evaluación del Plan de Mejora: el responsable o equipo de responsables de cada acción, las evalúa en base a los indicadores definidos oportunamente, elaborándose los informes correspondientes.

Finalmente, tal como sostienen Gairín & Ion (2021, p. 85), “los planes de mejora implementados en los centros educativos evidencian un trabajo sistemático y fundamentado, cuyo peso de planificación y desarrollo recae sobre el equipo directivo del centro o sobre el equipo de mejora creado a tal fin”. Entre sus principales fortalezas, además de lo que implica el abordar las deficiencias detectadas en el marco de una línea de mejora, se destacan “la formación de las personas que conforman el equipo de mejora, así como los docentes implicados, la unanimidad a la hora de tomar decisiones, el planteamiento de trabajo, el trabajo en común y en equipo en los centros educativos.” (Gairín & Ion, 2021, p. 91).

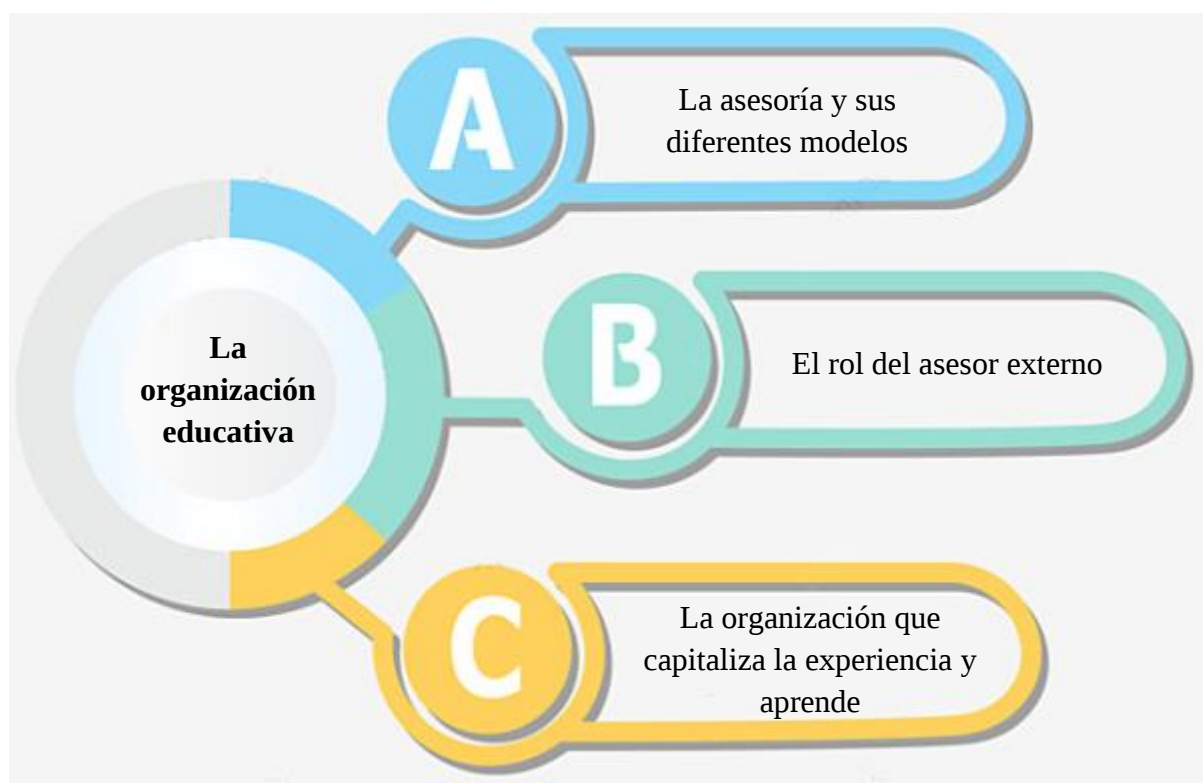
CAPÍTULO 3: LA ASESORÍA Y EL ROL DEL ASESOR

“Se trata de reconocer que siempre miramos desde algún lugar y que este lugar nos permite ‘ver’ algo, pero no todo, porque opera como un filtro que regula nuestras interpretaciones”.

Aiello et al. (2012, p. 58).

En este capítulo, se reseñan los principales conceptos sobre la asesoría y sus diferentes modelos, así como también, el rol del asesor como agente externo a la organización educativa pero indispensable para el desarrollo de los procesos de mejora organizacional.

Figura 7: Estructura del capítulo 3.



Fuente: Elaboración propia.

3.1. El acompañamiento al centro: la asesoría y sus diferentes modelos

Visitar a una organización educativa, en el marco de un proceso de asesoramiento, “no se trata de ir desde un lugar a impactar sobre otro, ni de recibir un apoyo que viene de un lugar ajeno a la escuela, sino de construir conjunta y horizontalmente entre varios” (Safranchik et al., 2016, p. 8). Es decir, se trata de habilitar espacios de encuentro entre actores que ocupan diferentes funciones en la organización (integrantes del equipo de liderazgo, docentes, estudiantes,

funcionarios no docentes, familias, comunidad en general) para propiciar el diálogo en torno a la búsqueda de un saber colectivo que se construye y materializa en actos cotidianos.

Así, la asesoría a una organización educativa constituye un dispositivo en el que se reconocen, al menos, dos dimensiones: social y técnica (Souto, 1999). Desde la dimensión social, presenta un carácter estratégico pues implica la toma de decisiones consciente e intencional para el logro de ciertos fines, además de responder a las demandas propias de un momento socio-histórico. No obstante, desde la dimensión técnica, es una herramienta compleja que tiene capacidad para propiciar la generación de acciones previstas e imprevistas, proyectando, instalando, realizando y analizando situacionalmente (Matus, 1987) la política educativa en contexto, lo que permitirá lograr una aproximación gradual a su implementación a nivel micro.

Según Monereo & Pozo (2005, p. 19-20), “Asesorar en educación consiste finalmente en ayudar a mejorar las formas de enseñar y aprender”. En la misma línea argumentativa, Murillo (2004, p. 8), afirma que refiere a

aquellos procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, y/o profesorado que los conforman, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la concesión de una mayor mejora educativa.

Por ello, se hace indispensable conocer los diferentes modelos de asesoramiento puesto que, la relación entre la organización educativa y el asesor externo requiere una aproximación respetuosa al trabajo de otro, una apertura a escuchar y a hacerse comprender por el otro, así como una disposición a reconocer lo valioso de la experiencia del otro y la posibilidad de desarrollar acciones conjuntas.

A partir de considerar distintos atributos, Nieto (2001) clasifica los modelos de asesoramiento en tres -intervención, facilitación y colaboración-, los que se describe a continuación:

- Modelo de intervención: centra su accionar en el asesor, quien interpreta y define la realidad de la organización según su propio marco de referencia. De este modo, prescribe las actividades que considera adecuadas para lograr la mejora deseada. El autor lo asocia, metafóricamente, con el rol “del médico que diagnostica una dolencia y receta un remedio a su paciente” (Nieto, 2001, p. 4).

- Modelo de facilitación: despliega el accionar a partir de considerar el punto de vista de la parte asesorada. De este modo, la organización orienta la toma de decisiones y determina las acciones a seguir. El autor lo asocia, metafóricamente, con el rol “del psiquiatra que escucha a su paciente y trata de guiarlo para que encuentre por sí mismo la solución a su problema” (Nieto, 2001, p. 8).
- Modelo de colaboración: propicia la interdependencia entre el asesor y el asesorado, es decir, la toma de decisiones se efectúa de forma consensuada para la resolución de los problemas detectados. El autor lo asocia, metafóricamente, con el “amigo crítico, alguien en quien se deposita confianza y con quien se puede trabajar en el marco de una relación que es sincera y mutuamente satisfactoria” (Nieto, 2001, p. 11).

De este modo, realizar el asesoramiento a la organización educativa permitirá aprehender las situaciones de la cotidianeidad organizacional, integrando la mirada y la escucha para comprender las prácticas situadas. Por ello, resulta de vital importancia que el asesor observe desde la “extranjería”, es decir, con una actitud de interrogación, de búsqueda de sentidos sobre lo que ocurre cotidianamente en el centro.

3.2. Una nueva mirada que llega al centro para sumar: el asesor externo

El asesor externo a la organización educativa es, desde la “extranjería”, un actor que puede descubrir nuevos significados al interpretar lo obvio y lo cotidiano (Frigerio et al., 1992). Para ello, debe analizar las situaciones que suceden tomando distancia de estas (Ferry, 1997), lo que implica desplegar una serie de competencias, las que Fullan (2002) agrupa en tres grandes categorías: recursos interpersonales, destrezas técnicas y técnicas específicas de asesoramiento (véase Figura 8).

Figura 8: Competencias del asesor externo.



Fuente: Elaboración propia en base a Fullan (2002).

En ese marco, el asesor externo se constituye en “el profesional que capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio” (Gairín, 2008, p. 120), tendiendo los puentes necesarios para transitar desde la situación diagnosticada a la mejora deseada. Para ello, es fundamental que pueda generar espacios en donde fluyan las sinergias entre los miembros de la organización (Covey, 1997), con el objetivo de que se fomente y genere conocimiento organizacional, es decir, que permitan convertir el conocimiento de las personas y equipos de la organización en conocimiento colectivo. De este modo, de forma gradual, se potenciará la capacidad de la organización para enfrentar los problemas que surjan. Es imprescindible generar la confianza en la organización, permitiendo a los diferentes actores el aporte creativo, la colaboración a partir de su involucramiento con sus fortalezas y debilidades, así como el impulso al trabajo en equipo que potencie la mejora y la calidad.

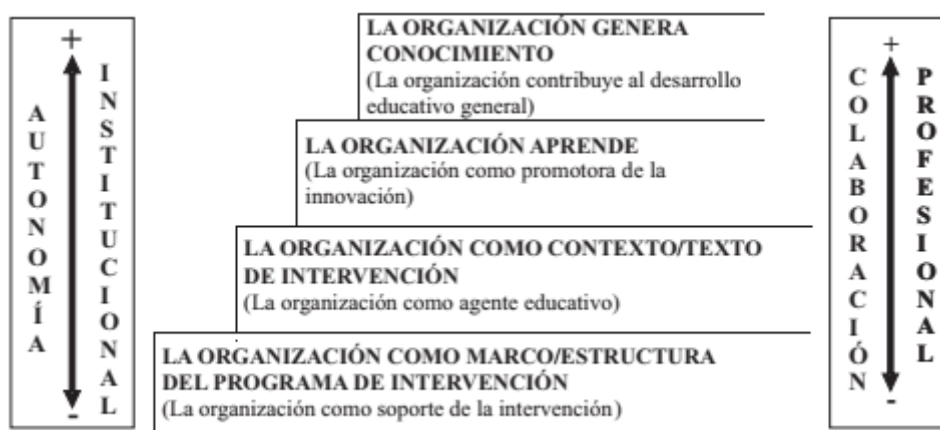
3.3. La organización que capitaliza la experiencia y aprende

Para que la organización educativa pueda capitalizar la experiencia del proceso transitado en el trabajo compartido con el asesor externo, y aprender de él, se hace necesario “convertir el autodiagnóstico en un co-diagnóstico en el que un observador externo colabore con los observadores internos en la definición de los problemas y soluciones que se ofrecen a la organización” (Rodríguez-Gómez, 2002, p. 40). Ello implica identificar puntos de encuentro para actuar con unidad a partir de las diferencias, construyendo “alineamiento” (Senge, 1995), es decir, capturar la esencia del aprendizaje en equipo como elemento sustancial para el aprendizaje organizacional, pues involucra el aporte de cada actor de la organización.

De este modo, se podrá afinar la capacidad del equipo para pensar y actuar sinérgicamente, con plena coordinación y sentido de unidad. Si bien es una tarea que nunca finaliza, es necesario explicitar que mientras se desarrolla, los diferentes actores no deben callar ni ocultar sus resistencias (De la Torre & Barrios, 2002), sino afinar la capacidad para utilizarlas con miras a enriquecer su comprensión colectiva.

Ello permitirá que la organización pueda desarrollarse, en el sentido que lo propone Gairín (2004), al plantear el concepto de “estadios”, mediante el cual hace referencia a los distintos momentos en la evolución que puede transitar un centro educativo. El identifica cuatro, los que organiza en un proceso de evolución organizacional creciente, donde cada uno incluye y supera al anterior: la organización como marco, la organización como contexto, la organización que aprende y la organización que genera conocimiento (véase Figura 9).

Figura 9: Estadios de desarrollo organizativo.



Fuente: Gairín (2004).

El primer estadio, la organización como marco, el centro educativo constituye un espacio pasivo para el desarrollo de determinada propuesta, donde los diferentes actores se limitan a implementar lo que proviene desde afuera. Sin embargo, en el segundo estadio, la organización como contexto, los actores del centro educativo se involucran con la propuesta recibida, promoviéndose la discusión, análisis y adecuación de esta a la realidad del contexto en el que está inserta: la innovación transita por un proceso de aprestamiento y ajuste de forma previa a su implementación.

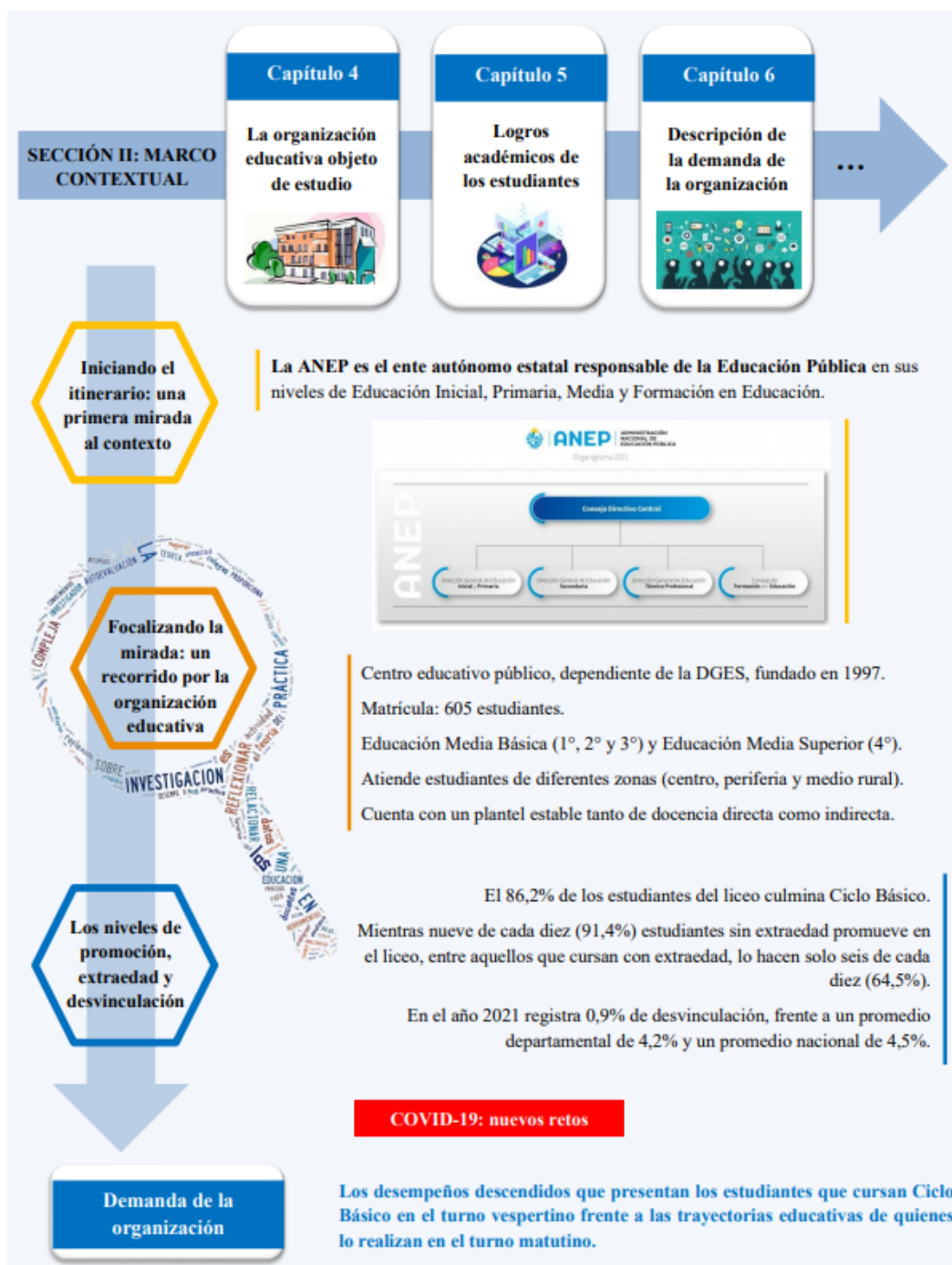
El tercer estadio, la organización que aprende, evidencia la existencia de mecanismos de regulación interna del centro, quien identifica y monitorea los procesos de innovación implementados, reflexionando críticamente sobre sus propias prácticas. Finalmente, el último estadio, la organización que genera conocimiento, implica un nivel de complejidad más difícil de lograr. Son rasgos distintivos del centro educativo su capacidad para generar nuevo conocimiento a partir de la innovación implementada, diseñando escenarios prospectivos de acción.

SECCIÓN II: MARCO CONTEXTUAL

“El verdadero acto de descubrir no consiste en hallar nuevas tierras sino en verlas con nuevos ojos”. Proust (s.f.).

En esta sección, se inicia un acercamiento a la vida cotidiana de la organización educativa objeto de estudio (véase Figura 10), reconociendo características particulares de su contexto.

Figura 10: Estructura del marco contextual del estudio.



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 4: LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA OBJETO DE ESTUDIO

“Nunca se ve la institución educativa, se ven universidades, escuelas, se ven organizaciones educativas que tienen la misión de mantener viva la institución de la educación.”

Enriquez (2002, p. 74).

Para comprender a la organización educativa en la que se realiza el estudio, será necesario explorar algunas categorías de análisis, considerando las distintas dimensiones involucradas. Así, en el marco de la cotidianeidad de la organización, significará reconocer diferentes variables situadas, que van más allá del aula y la atraviesan, posibilitando u obstaculizando el desarrollo de las trayectorias educativas de los estudiantes.

De acuerdo con lo explicitado por McGinn & Porter Galetar (2005), la planificación, formulación e implementación de políticas tendientes al desarrollo de la educación implican conocer el estado de situación del sistema educativo sobre el que se pretende actuar, pues “los cambios a nivel retórico y cosmético pueden ser prescritos y legislados, pero para que afecten a lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los alumnos, tienen que alterar la cultura escolar.” (Bolívar, 1993, p. 14).

Por ello, difícilmente se puedan desarrollar políticas educativas exitosas si no se dispone de la información necesaria y suficiente para describir la realidad presente y pasada del sistema, ya que el uso de información oportuna y relevante contribuye tanto a la racionalidad de la toma de decisiones como a su viabilidad, pues como afirma Leiras (2006, p. 6), es imperioso el

Reconocimiento de la sistematicidad de la estructura. Adecuar la política educativa a la estructura del sistema educativo demanda, en segundo lugar, reconocer que ésta es la estructura de un sistema. Los cambios en la distribución de recursos o el entramado de reglas que se adopten en una parte del sistema dependen de lo que ocurre en otras partes del sistema y tienen repercusiones sobre lo que ocurra en otras partes del sistema.

4.1. Iniciando el itinerario: una primera mirada al contexto

El sistema educativo de Uruguay presenta, en relación a los demás países de la región, una configuración institucional compleja (Mancebo & Torello, 2000; Santiago et al., 2016), dada la multiplicidad de actores con competencias exclusivas que gobiernan la educación desde la Primera Infancia hasta el nivel universitario: Ministerio de Educación y Cultura (MEC),

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Universidad de la República (UdelaR), Universidad Tecnológica (UTEC), además de las universidades e institutos universitarios privados (INEEd, 2019).

No obstante, los procesos de universalización de la educación han ocasionado que las políticas se planifiquen desde una lógica estratégico situacional (Matus, 1987), en el interjuego entre la centralidad del Estado y la toma de decisiones en clave territorial (Bentancur, 2018; Suasnábar, 2017), promoviendo la participación de un amplio espectro de actores en los diferentes niveles (macro, meso y micro).

Adicionalmente, es necesario considerar que la estructura organizacional actual del sistema educativo no es el resultado de un diseño y transformaciones programadas, sino de adaptaciones sobre los escenarios fundantes, que a lo largo de la historia han priorizado la consolidación del sistema de educación pública, a través de: creación del Instituto de Instrucción Pública (1847), fundación de la Universidad (1849), Ley de Educación Común (1877) y creación de los Liceos Departamentales (1912).

Como sostienen Mancebo & Tortello (2000, p. 41) “a diferencia de lo acontecido en otros países de la región, el Estado uruguayo ha sido un ardoroso defensor de la educación pública y de la concepción del ‘Estado docente’”, reafirmando su lugar central en la planificación y ejecución de la política educativa (Suasnábar, 2017). Así, comienza a forjarse la identidad nacional con los principios rectores de gratuidad, obligatoriedad y laicidad -que aún permanecen plenamente vigentes-, reconociéndose a la educación como la “locomotora del progreso”.

Además, se reconoce como otro matiz diferencial, no solo con el contexto regional sino internacional, “el hecho de que la enseñanza básica esté bajo la órbita de un organismo de carácter autónomo como la ANEP y no de un Ministerio” (Mancebo & Tortello, 2000, p. 38), rasgo que se mantiene en la actualidad. De acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación N° 18437, con las modificaciones dadas por la Ley de Urgente Consideración N° 19889, la ANEP está conformada por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE), siendo su órgano rector el Consejo Directivo Central (CODICEN) (véase Figura 11). Éste, está integrado por cinco miembros, de los cuales tres son designados por el Poder Ejecutivo con venia de la Cámara de Senadores y los dos restantes son electos por el cuerpo docente del ente.

Figura 11: Organigrama 2021 de la ANEP.



Fuente: ANEP (2021f).

Históricamente, Uruguay se ha destacado por la rápida cobertura que logró la Educación Primaria, en el marco de una propuesta de estado de bienestar e incipiente industrialización. No obstante, con la Educación Media no ocurrió lo mismo. En particular, la Educación Secundaria nació como una sección de la Universidad y se separó en el año 1935, tanto de la Universidad como del órgano rector de la Educación Primaria. Sin embargo, mantiene hasta la fecha su fuerte tradición fundacional, que la ha matizado como una organización con un fin propedéutico, en sus orígenes destinada solo a la formación de los estudiantes para la continuidad educativa en la Universidad.

En la actualidad, la educación es considerada un derecho humano fundamental y tiene carácter obligatorio desde la Educación Inicial hasta la culminación de la Educación Media, prescribiéndose una matriz curricular única para cada nivel educativo.

4.2. Educación en tiempos de COVID-19

De modo inesperado, la educación a nivel mundial enfrenta, desde el año 2020, cambios profundos a causa de las necesarias reconfiguraciones que obligó a adoptar la emergencia sanitaria por COVID-19, pues como sostiene Pozo (2020, p. 13), “literalmente de un día para el otro, todo lo que dábamos por supuesto, lo que veníamos haciendo en el día a día de las aulas y los centros, se vino abajo y tuvimos que cambiar de caballo en medio de la carrera.”

Sin embargo, aunque Fullan (2021, p. 4) sostiene que la COVID-19 “podría convertirse en el catalizador necesario para dar un salto adelante”, se reconoce que aun cuando las estrategias,

los énfasis y las temáticas son similares, se manifiestan de forma diferente según las particularidades de cada territorio. Así, los efectos de la pandemia provocada por la COVID-19, han

impactado en la educación con la fuerza de un meteorito gigante y nos ha colocado delante de un espejo en el que nos hemos visto reflejados, dándonos la oportunidad de repensar lo que somos y lo que hacemos, como docentes, como gestores educativos, como madres y padres, como estudiantes o como simples ciudadanos preocupados por nuestra educación. (Pozo, 2020, p. 14)

4.2.1. La Pandemia de COVID-19 y su incidencia en el sistema educativo nacional

En Uruguay, el 13 de marzo de 2020 marcó un antes y un después en la tradición del sistema educativo, pues ese día se confirmaban los cuatro primeros casos de COVID-19 en el territorio nacional y se decretaba la emergencia sanitaria por parte de las autoridades, lo que implicó diversas medidas de aislamiento social para evitar la propagación del virus: la suspensión de las clases presenciales fue una de ellas. Según reporta UNESCO (2020, p. 1), el cierre masivo de las actividades presenciales de organizaciones educativas se suscitó en más de 190 países, lo que ocasionó que, a mayo de 2020, “más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe.”

En los diferentes niveles del sistema educativo nacional, que abarca tres años de Educación Inicial, seis años de Educación Primaria y seis años de Educación Media de carácter obligatorio, además de la Educación Terciaria y universitaria de carácter no obligatorio, el 16 de marzo de 2020 se dio continuidad al vínculo pedagógico empleando diferentes estrategias que estuvieron mediadas por las tecnologías digitales localmente disponibles. Así, a través de la Plataforma CREA del Plan CEIBAL, los docentes de la ANEP desplegaron acciones para: “i) generar, sostener o afianzar el vínculo con sus estudiantes; ii) desarrollar estrategias relacionadas con los cursos impartidos; y iii) promover comunidades profesionales en cada centro educativo.” (ANEP, 2020a).

En ese marco, considerando la experiencia acumulada del año 2020, la ANEP diseñó un Plan de Inicio de Cursos 2021 cuya prioridad fue la continuidad de las trayectorias formativas de los estudiantes de todos los niveles educativos. Para ello, delineó una serie de acciones tendientes

a asegurar que las clases tuvieran tanta presencialidad como fuera posible, así como también, la flexibilidad y mediación por las tecnologías digitales que fuera necesaria (ANEP, 2021a), considerando aspectos referidos a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la gestión organizacional en la multimodalidad.

Como sostiene Pozo (2020, p. 19-20),

Pasada la perplejidad inicial, ha sido necesario reconstruir nuestros hábitos, nuestras formas de enseñar y aprender, de educar, para adaptarlos a esa nueva realidad que es la educación virtual, a distancia u *on-line*, como queramos llamarla. Profesores y estudiantes hemos tenido que convertir nuestras casas en partes de un aula desmembrada, cambiando los tiempos y los espacios, lo que ha hecho necesario reconvertir las actividades e incluso, en muchos casos, las prioridades educativas para ajustarlas a ese nuevo formato, a esa nueva forma de enseñar y aprender.

Aspectos pedagógicos

En la actualidad, las diferentes organizaciones del sistema educativo nacional continúan siendo desafiadas por las vertiginosas transformaciones que se producen en los escenarios en los que están insertas. En un reciente estudio, que exploró las percepciones de los docentes que se desempeñan desde la educación inicial hasta la universitaria en Uruguay, Vaillant et al. (2022, p. 11) concluyen que ocho de cada diez docentes consultados “declaró que su estrategia principal fue trasladar los contenidos y las actividades presenciales de sus cursos a la modalidad de trabajo docente en línea”, independientemente del nivel en el que cumplen funciones. En referencia a las prácticas pedagógicas desarrolladas durante la pandemia, los docentes de Educación Secundaria destacan, particularmente, el “rediseño pedagógico de sus cursos” (77%), el “cambio de las sesiones presenciales por videoconferencia” (65%) y la “subida de materiales de un curso a un repositorio en línea” (46%), según consignan los autores. Otro hallazgo relevante alude a que el 95,8% de los docentes del subsistema no suspendió sus actividades regulares, asegurando la continuidad educativa a través de plataformas y herramientas digitales (Vaillant et al., 2022).

Así, partiendo de la concepción de que el conocimiento se construye socialmente, vinculado a las comunidades que lo crean, utilizan y transforman, se hace necesario que las diferentes

experiencias de aprendizaje por las que transiten los actores de las organizaciones estén en estrecha relación con el contexto cultural y social en los que las mismas tienen lugar (Aguirre, 2011; Porras, 2014), pues como sostienen Morales & Curiel (2019, p. 39),

Lo social se asume en función del papel en el desarrollo, pero también en el sentido de que la educación debe tener en cuenta el contexto donde tiene lugar y el sistema de relaciones en el que tanto docentes como estudiantes se encuentran.

Por ello, el diseño y la organización de los cursos en modalidad multimodal demandan, al decir de Puello & Barragán (2008, p. 1), “altos grados de flexibilidad, accesibilidad, usabilidad y amigabilidad, para favorecer el desarrollo de las actividades de aprendizaje, seguimiento y evaluación que se originan tras la planificación curricular” de los mismos. En los ambientes virtuales de aprendizaje, los viejos esquemas de la presencialidad no logran amalgamarse a las nuevas necesidades: se requiere distintos componentes e instrumentos que promuevan nuevas formas de enseñar y evaluar para nuevas formas de aprender, un aprendizaje permanente (Martín, 2021) que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

En la misma línea argumentativa, Pozo (2020, p. 20) afirma que es imperioso “construir entre todos nuevos trajes, nuevas formas de vestir la educación para que responda, realmente, a las necesidades de una sociedad compleja, cambiante, en la que la información fluye de manera muy diferente a como lo hacía antes”. Además, es necesario conocer y adoptar modelos, metodologías y herramientas que permitan generar espacios intencionales de aprendizajes de buena calidad en la virtualidad, garantizando el cumplimiento de los objetivos de formación planificados. Para ello, se requiere visualizar a

las recomendaciones curriculares como un objeto siempre interpretable, los conocimientos disciplinares como algo cuya construcción puede seguirse en vivo tanto en los sitios especializados como en las redes sociales y nuestras prácticas educativas como creaciones originales que van entretejiendo lo viejo y lo nuevo con un anclaje fuerte en la realidad local. (Maggio, 2021, p. 115-116)

Al respecto, Garrison & Anderson (2005), afirman que el docente se encuentra presente en un aula virtual no solo a través de los espacios de comunicación que se habilitan, sino fundamentalmente mediante el diseño del ambiente y las actividades de aprendizaje que

propone. En ese sentido, es relevante la clasificación propuesta por Yot & Marcelo (2016) (véase Figura 12).

Figura 12: Tipología de actividades en un Entorno Virtual de Aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia en base a Yot & Marcelo (2016).

Aspectos organizacionales

A nivel organizacional, la emergencia sanitaria también hizo visible sus impactos, no solo durante el período de suspensión de las clases presenciales, sino también en el regreso progresivo a la presencialidad (Questa-Tortero et al., 2021), demandando a los equipos de liderazgo, la planificación de los modos, las estrategias y las prioridades para la toma de decisiones y el desarrollo de acciones en concordancia con los lineamientos de la política educativa nacional, así como con las disposiciones sanitarias vigentes, pues como señalan Questa-Tortero et al. (2021, p. 285):

con el andamiaje tecnológico existente y los recursos que se generaron para el apuntalamiento de instancias de aprendizajes, se consolidó un ecosistema de educación combinada que se considera innovador. En cualquier caso, los principales desafíos y aprendizajes que plantea la pandemia incluyen resignificar la presencialidad,

repensando espacios de aprendizaje abierto y flexible, donde la gestión de los centros educativos requiere de mayor autonomía para la acción.

Para ello, se conformó un Equipo Coordinador/Articulador del Inicio de Cursos 2021 integrado por los diferentes subsistemas de la ANEP y Plan CEIBAL, como espacio institucional para pensar, de forma conjunta y articulada, dónde estamos y a dónde queremos ir, buscando generar respuestas genuinas, contextualizadas, a partir de consensos que emanaron de debates profundos, fundamentados y contruídos a partir de una toma de decisiones informada (Gvirtz & de Podestá, 2010; Hernández, 2020; Questa-Tortero et al., 2021).

En ese marco, como bien lo señalan Questa-Tortero et al. (2021, p. 285), fue necesario “diseñar e instrumentar estrategias a modo de abordar un trabajo coordinado entre actores institucionales, cuya intención fue potenciar fortalezas institucionales y en la medida de lo posible, minimizar los efectos negativos”. Las más relevantes se consignan en el Plan de Inicio de Cursos 2021 (ANEP, 2021b), en la Guía para la Organización de Espacios Educativos (ANEP, 2021c), en el Protocolo de aplicación para actividades presenciales en centros educativos (ANEP, 2021d) y en el Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la ANEP y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia COVID (ANEP, 2020b).

Aspectos reglamentarios-administrativos

La adecuación de la normativa al contexto particular de la emergencia sanitaria fue otra de las dimensiones que demandó especial atención de las autoridades. En ese sentido, se re-definieron criterios de evaluación, modalidades de exámenes, calendarización de las instancias, implementación de la promoción diferida, entre otros aspectos. La DGES en particular, a través del Equipo Coordinador de Gestión y Pedagógico elaboró diversos documentos con orientaciones para las comunidades educativas, en los que planteó una propuesta para la acreditación de los aprendizajes con la flexibilidad en las modalidades de trabajo que la situación contextual requiere (DGES, 2021).

En la misma línea, también se habilitó la modalidad de teletrabajo para los funcionarios de la ANEP (ANEP, 2020b). La Organización Internacional del Trabajo (OIT) la define como “una forma de trabajo efectuada en un lugar alejado de la oficina central o del centro de producción y que implica una nueva tecnología que permite la separación y facilita la comunicación” (OIT, 2002, p. 1). Ello exigió no solo la dotación de los recursos tecnológicos necesarios sino también

una planificación exhaustiva en la definición de los objetivos, distribución y tipo de enlace a articular entre los funcionarios, para asegurar el normal cumplimiento del servicio de cada dependencia.

4.3. Los impactos en Educación Media

Uruguay fue uno de los primeros países a nivel mundial en reabrir los centros educativos, de acuerdo con lo consignado por Alarcón & Méndez (2020), empleando formatos multimodales. Dicho proceso se caracterizó por su gradualidad en etapas, donde se priorizó la densidad territorial, la vulnerabilidad educativa de los estudiantes y la finalización de los ciclos educativos, además de las condiciones sanitarias de cada territorio. Esas dos dimensiones, contextualización y adaptación son, al decir de Questa-Tortero et al. (2021, p. 290), “los ejes del funcionamiento organizacional institucional” que permitieron “el logro de mejores aprendizajes, principalmente en contextos vulnerables”. Esta constatación coincide con los datos proporcionados por un informante calificado, donde se visualiza que los resultados académicos en el contexto de emergencia sanitaria a nivel de la DGES son iguales o mejores que en el año 2019: en la primera reunión de evaluación de 2021, en Ciclo Básico, solo un 5% de los estudiantes fueron evaluados con juicio orientador en todas las asignaturas, mientras que seis de cada diez tienen calificación suficiente en nueve o más asignaturas.

En ese marco, Failache et al. (2020, p. 2), sostienen que “el acceso a las plataformas digitales y condiciones materiales para el aprendizaje; la capacidad de las familias para la enseñanza a distancia o desde el hogar; y la efectividad del entorno virtual para favorecer el aprendizaje” representaron desafíos a atender por los diferentes actores del sistema educativo. Particularmente, en relación con el acceso a la Plataforma CREA de Plan CEIBAL durante el año 2020, los datos oficiales disponibilizados por la ANEP, indican que

la cantidad de usuarios únicos (estudiante/docente que ingresa al menos un día en el período de análisis y realiza alguna actividad, UU) creció un 129% con respecto al 2019, en tanto que la cantidad de usuarios activos (usuarios que ingresa al menos diez días en el período de análisis a la plataforma y realiza alguna actividad, UA) aumentó un 256% con respecto al 2019, en tanto que el incremento en dos indicadores observado de un año a otro antes de la pandemia, oscilaba entre un 20% y 32% respectivamente. (ANEP, 2021e, p. 2)

Sin embargo, de la consulta efectuada por la ANEP a estudiantes y docentes para conocer sus percepciones sobre la situación educativa durante el período de suspensión de clases en 2020 (ANEP, 2021e), se desprende que:

- los docentes de la DGES declaran que:
 - ✓ lograron mantener contacto con el 63,5% de sus estudiantes;
 - ✓ el 55,8% de los estudiantes participó en las propuestas educativas de la asignatura;
 - ✓ solo el 35,1% de los estudiantes participó activa o muy activamente;
 - ✓ la participación de los estudiantes en los liceos del quintil superior duplica a los del quintil inferior: 61,4% frente a 28%;
 - ✓ el medio más utilizado para comunicarse fue la Plataforma CREA (58,6%), seguido de WhatsApp, mensaje de texto o audio (37,3%).
- los estudiantes de la DGES declaran que:
 - ✓ lograron participar de las actividades propuestas por sus docentes (95,2%);
 - ✓ participaron muchas veces o siempre de las actividades propuestas por sus docentes en seis de cada diez casos (59,2%);
 - ✓ lograron seguir los cursos y participar en forma continua en un 38,2% de los casos, mientras que el 19,5% realizaron algunos intentos por participar a distancia, pero no lograron seguir los cursos. Los que definitivamente no siguieron los cursos representan el 5,9% del total;
 - ✓ la participación de los que pertenecen al quintil superior es casi 20 puntos porcentuales mayor a los del quintil inferior: 66,1% frente a 44,8%;
 - ✓ el medio más utilizado para comunicarse fue la Plataforma CREA (71,3%), seguido de WhatsApp, mensaje de texto o audio (49,5%).

En síntesis, el informe concluye que “aunque no fue frecuente la pérdida del contacto con los centros educativos durante el período de suspensión de las clases presenciales, sí existieron limitaciones en la participación activa por parte de los estudiantes en las propuestas educativas.” (ANEP, 2021e, p. 25). Destacan, como principales obstáculos, “problemas asociados a la conexión a internet y a la disponibilidad o estado de dispositivos informáticos con los que cuentan los estudiantes” (ANEP, 2021e, p. 27) en un 62% y 54,4% respectivamente, así como también, las dificultades provenientes de los hogares para acompañar las propuestas educativas (54,8%) y la baja motivación de los estudiantes (45,6%).

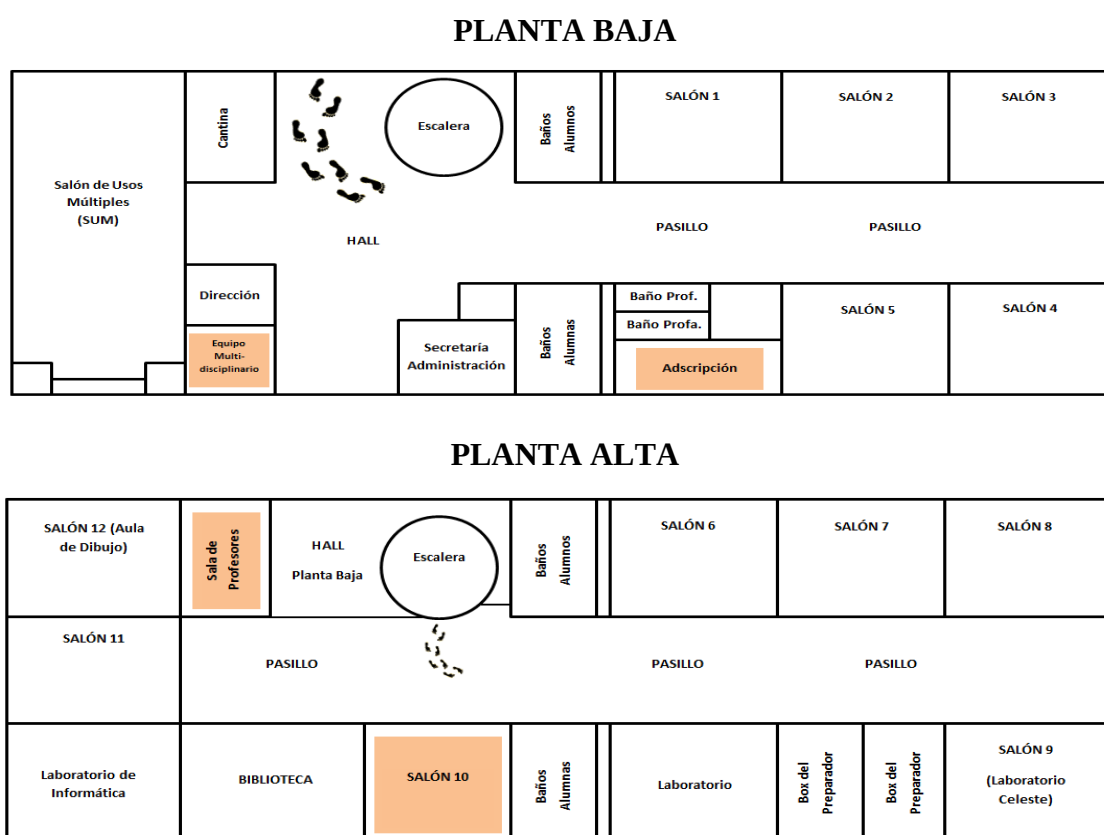
En la misma línea, el estudio realizado por Vaillant et al. (2022, p. 16) identificó que los estudiantes presentan “dificultades para trabajar en la plataforma por no contar con computadora y conexión a Internet”, reconociéndose diferentes retos a afrontar, los que demandan que “el personal docente sienta que debe acercar los contenidos en diferentes formatos para lograr el acompañamiento en las trayectorias individuales de los y las estudiantes” (Vaillant et al., 2022, p. 16).

4.4. Focalizando la mirada: un recorrido por la organización educativa

La organización en la que se desarrolla el PIO y el PMO, es un centro educativo público de Educación Media, dependiente de la DGES de la ANEP, ubicado en un departamento del interior en el norte del territorio de la República Oriental del Uruguay.

Inició su actividad en el año 1997 en un barrio céntrico de la ciudad, en una vieja casona, mientras se realizaba la construcción del nuevo edificio, en el que se alojaría definitivamente a partir del año 1999. El mismo, que tiene dos plantas (véase Figura 13), cuenta con toda la infraestructura necesaria para la atención de los estudiantes que prestigian sus aulas.

Figura 13: Croquis de la infraestructura edilicia del liceo.



Fuente: Consejo de Participación Liceal (2013, p. 15).

La generación inicial contaba con 240 estudiantes. Al momento del estudio, la matrícula asciende a 605 estudiantes, los que se distribuyen en 22 grupos: 12 en el turno matutino y 10 en el turno vespertino. Ellos abarcan los tres niveles de Educación Media Básica (primero, segundo y tercer año) y el primer nivel de Educación Media Superior (cuarto año).

Si se discrimina la matrícula según el turno al que concurre el estudiante, se observa que 344 de ellos lo hacen en el turno matutino, mientras que 261 lo realizan en el turno vespertino. En comparación con el número de estudiantes matriculados en 2020, se constata en el año 2021 una disminución de 1,6% (véase Tabla 1).

Tabla 1: Evolución del número de estudiantes matriculados en el liceo en el período 2012-2021.

Año	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Matrícula	726	721	831	811	829	812	760	645	615	605

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Monitor Educativo Liceal de la DGES.

La ubicación geográfica del centro, en un barrio al sur de la ciudad, ha permitido que en él confluyan estudiantes de diferentes zonas (centro, periferia y medio rural), provocando una gran heterogeneidad de perfiles de ingreso de los estudiantes respecto a la población de años anteriores.

Su oferta educativa se rige por el plan de estudios Reformulación 2006 en ambos turnos (matutino y vespertino), en los tres niveles correspondientes a la Educación Media Básica (primero, segundo y tercer año), y en el primer nivel correspondiente a la Educación Media Superior (cuarto año). Previamente, de 1997 a 2005, el plan de estudios implementado en el centro fue el Plan Piloto 1996.

Otro aspecto para destacar del alumnado de la organización refiere al número de estudiantes con extraedad, es decir, aquellos que superan en un año o más la edad teórica para el grado que están cursando. Como se puede apreciar en la Tabla 2, en todo el período considerado (2012-2020), el porcentaje de estudiantes en esa situación en el liceo fue inferior que el porcentaje a nivel nacional. Específicamente, en el año 2020, el porcentaje de estudiantes con extraedad registró un descenso de 6,8 puntos porcentuales respecto al año lectivo anterior.

Tabla 2: Evolución del porcentaje de estudiantes de ciclo básico con extraedad en el período 2012-2020.

Indicador/Año	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
El liceo	25,6	24,3	26,2	24,2	21,7	23,4	20,2	19,5	12,7
Promedio de los liceos a nivel nacional	42,2	41,6	40,6	38,9	37,1	36,9	34,2	31,7	30
Promedio de los liceos del departamento	28,2	27,8	28,2	27,5	27,7	28,5	26,1	23,8	19,6

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Monitor Educativo Liceal de la DGES.

Si se discrimina la información según el grado que cursa el estudiante, se aprecia un significativo descenso en tercer año en el año lectivo 2020 respecto al año lectivo 2019, tal como se puede visualizar en la Tabla 3.

Tabla 3: Evolución del porcentaje de estudiantes con extraedad en el período 2014-2020 por grado.

Grado/Año	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Primero	29,4	20,6	21,1	23,9	10,6	14,3	8,7
Segundo	22,1	23,0	16,1	22,1	26,3	16,1	16
Tercero	26,7	29,3	28,3	24,3	24,3	28,0	13,8

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Monitor Educativo Liceal de la DGES.

En lo que refiere al equipo de gestión, personal docente y no docente, en la actualidad la institución cuenta con un plantel estable, en general, integrado por: una Directora (efectiva), una Sub-Directora (interina por artículo 20 del Estatuto del Funcionario Docente), una Secretaria (efectiva), seis Profesores Adscriptos (efectivos), una Profesora Ayudante Preparadora de Laboratorio (efectiva), un Profesor Orientador Bibliográfico (interino), tres Profesores Orientadores de Informática y Tecnología Educativa (interinos), una Psicóloga (interina), dos Funcionarios Administrativos (presupuestados), cinco Auxiliares de Servicios (presupuestados) y un cuerpo docente con amplia formación y experiencia, integrado por 71 profesores (39 efectivos, 30 interinos y 2 suplentes), los que en general tienen amplia trayectoria en el liceo. Además, el centro está sólidamente vinculado a la comunidad a la cual pertenece, estimulándose la participación de las familias y los vecinos en las diferentes actividades que se realizan, tanto en las curriculares como las extracurriculares.

CAPÍTULO 5: LOGROS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES

“Los indicadores son piezas de un conjunto que tiene sentido.”

Guadalupe (2015, p. 4).

La planificación está íntimamente ligada al uso de información, por ello McGinn & Porter Galetar (2005, p. 78) la conciben “como un esfuerzo por usar información para decidir cómo cambiar la realidad”. En ese sentido, es necesario tener presente que no es suficiente con recoger información sobre el desempeño en el pasado del sistema educativo en general, o de la organización educativa en particular, sino que quien gestiona “tiene que saber también cómo podría haber operado el sistema si las condiciones limitantes hubiesen sido otras” (McGinn & Porter Galetar, 2005, p. 101) para lograr alcanzar la mejora deseada.

De esa manera, la creciente preocupación por ampliar la perspectiva de análisis para el reconocimiento de procesos organizacionales que generen condiciones favorables para el desarrollo de experiencias educativas significativas, demanda involucrar un conjunto de dimensiones que, articuladas entre sí, permitan comprender los logros obtenidos por las organizaciones educativas.

En Uruguay, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en particular ha emprendido, desde su creación en el año 2013, la realización sistemática de diferentes estudios que permiten dar cuenta del desempeño del sistema educativo. Específicamente, a través de Aristas, la Evaluación Nacional de Logros Educativos (ENLE) que se aplica con una periodicidad de tres años, en tercero y sexto año de Educación Primaria, y en tercer año de ciclo básico de Educación Media, se genera información sobre los desempeños en Lectura y Matemática, habilidades socioemocionales, percepciones de los estudiantes sobre el clima escolar, convivencia y participación en los centros. Además, aporta datos sobre la situación familiar según la percepción de los padres y las modalidades de enseñanza desde las valoraciones de directores y docentes de los centros educativos (INEEd, 2020).

En ese marco, que presenta un abordaje multidimensional, se dispone de un sistema de indicadores que permiten hacer un uso oportuno y relevante de la información para la toma de decisiones. Al respecto, Guadalupe (2015, p. 6), sostiene que

El sistema de indicadores proporciona el marco de significados en el que cada pieza de información cobra sentido y cristaliza una visión de lo que se considera importante,

necesario, valioso y significativo. [...] La construcción de información siendo una tarea con alto componente técnico, sólo cobra sentido con relación al conjunto de preguntas de política que con dicha información se busca contribuir a responder.

5.1. Los niveles de promoción, extraedad y desvinculación

A pesar de los avances registrados en los últimos años, Uruguay presenta un problema estructural con relación a la cobertura en Educación Media, a partir de la baja tasa de culminación del ciclo. Según el reporte de CEPALSTAT (2017), en términos comparados, el país se sitúa entre los tres de América Latina con menor tasa de culminación de la Educación Media. De 2006 a 2016, la tasa de egreso de Educación Media varió de 32,2 a 38,3 entre la población de 18 a 20 años, y de 22,7 a 29 para los de 21 a 23 años (INEEd, 2020).

No obstante, el Monitor Educativo Liceal 2020 de la DGES revela datos alentadores respecto al tránsito entre el ciclo básico y el ciclo superior de Educación Media: el 83,8% de los estudiantes matriculados en tercer año de ciclo básico a nivel nacional promueve. Si se analiza dicho guarismo para la organización educativa objeto de estudio, se constata que es superior al promedio nacional (86,2%) y departamental, pues el departamento geográfico en el que se sitúa el centro registra 83,6% de promovidos en promedio.

En relación con la extraedad, se observa que los niveles de promoción son disímiles: mientras nueve de cada diez (91,4%) estudiantes sin extraedad promueve en el liceo, entre aquellos que cursan con extraedad, lo hacen solo seis de cada diez (64,5%). En otro orden, al discriminar los promovidos según la calificación final, que oscila entre 6 y 12, es posible apreciar diferencias entre quienes lo hacen con los menores y los mayores valores de la escala. De los estudiantes de ciclo básico del liceo, el 35,2% promueve con notas 6 o 7, guarismo casi coincidente con el promedio de los liceos del departamento (35,3%) pero notoriamente inferior al promedio nacional (47,8%). Sin embargo, los que promueven en el liceo con 10, 11 o 12, representan el 27,3% de los estudiantes promovidos, guarismo superior al promedio departamental (24,2%) y ampliamente superior al promedio nacional (17,3%), lo que evidencia la existencia de trayectorias educativas protegidas y continuas a nivel del centro.

Finalmente, sobre la desvinculación interanual, la organización educativa objeto de estudio presenta una situación destacada tanto a nivel del departamento geográfico en el que se inscribe como en el escenario nacional: en el año 2021 registra 0,9% de desvinculación, frente a un promedio departamental de 4,2% y un promedio nacional de 4,5%.

CAPÍTULO 6: DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA DE LA ORGANIZACIÓN

“Este suceder, que no se vive como tal, está sacudido por hechos de carácter súbito, sorpresivo, imprevisto, que (...) dejan en el sujeto la vivencia de la inermidad o de estar a merced de algo ajeno, extraño, exterior.”

Berenstein (2001, p. 163).

La emergencia sanitaria a causa de la COVID-19 provocó el cierre de las organizaciones educativas en todos los niveles (véase Capítulo 4, sección 4.2), demandando el despliegue de diferentes acciones tendientes a asegurar la continuidad educativa mediante formatos multimodales (ANEP, 2020a; UNESCO, 2020; Vaillant et al., 2022).

En ese escenario, se inscribe la demanda de la organización, la cual surge de la entrevista inicial de carácter exploratorio, realizada a la Directora del centro, así como también, del análisis documental efectuado. La misma fue definida en los siguientes términos: los desempeños descendidos que presentan los estudiantes que cursan Ciclo Básico en el turno vespertino frente a las trayectorias educativas de quienes lo realizan en el turno matutino. Como se consignó en el PIO, las siguientes palabras de la Directora son muy elocuentes en ese sentido:

En el turno matutino [...] donde la evolución académica o... los logros académicos son superiores que el turno vespertino. Mi gran debilidad en este momento que considero ahora en mi retorno, después de cuatro años fuera de la institución, es el gran desfase que hay entre la realidad del turno matutino y el turno vespertino. El desfase que hay en cuanto a aprendizajes, sobre todo. Hemos cerrado el primer bimestre, solamente con juicios, pero ahí ya se pudo notar ya la diferencia, y de la vinculación virtual estamos notando la diferencia que hay entre el turno matutino y el vespertino. (EExD:4). (Téliz, 2021b, p. 5-6)

Esta problemática es la que emerge con mayor fuerza en el discurso de la Directora y en los documentos analizados, aunque también se explicitan otras situaciones que constituyen desafíos a ser abordados por la organización, como ser: el nivel socioeconómico-cultural descendido de las familias de los estudiantes, la opción por la concurrencia a un turno determinado, entre otros.

Del análisis documental efectuado, son muy representativos los datos que se desprenden de la primera reunión de evaluación y seguimiento de los estudiantes (véase Tabla 4), donde claramente queda evidenciado lo explicitado por la Directora, puesto que

Según los datos globales por turno de la primera reunión de evaluación (...), se constata que el 35% de los estudiantes del turno matutino tienen todas las asignaturas con calificaciones de suficiencia, mientras que en el turno vespertino solo el 15%. En relación a los estudiantes que registran 7 o más asignaturas insuficientes, en el turno matutino es uno de cada cinco (19%), mientras que en el turno vespertino es uno de cada dos (53%). (Téliz, 2021c, p. 3)

Tabla 4: Resultados de la primera reunión de evaluación (junio de 2021).

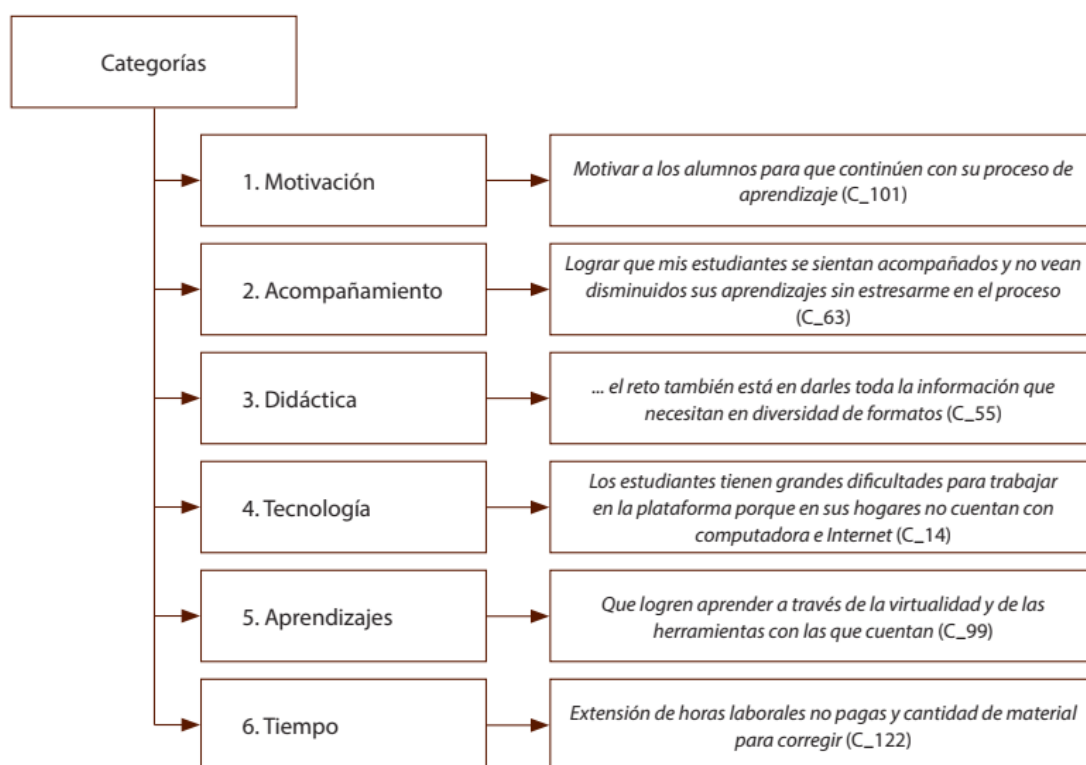
Nivel y turno	Todas las asignaturas suficientes	Hasta 3 asignaturas insuficientes	Entre 4 y 6 asignaturas insuficientes	7 o más asignaturas insuficientes	Total de Estudiantes
1° Matutinos	52	30	21	10	113
1° Vespertinos	11	6	29	36	82
2° Matutinos	31	27	28	25	111
2° Vespertinos	18	14	10	28	70
3° Matutinos	26	26	15	24	91
3° Vespertinos	7	5	6	57	75

Fuente: Téliz (2021b, p. 6).

Como se puede apreciar, la organización educativa objeto de estudio necesita buscar estrategias que permitan la mejora de las trayectorias educativas de los estudiantes en general y del turno vespertino en particular, lo que implica “hacer frente”. Como sostiene Nicastro (2018, p. 65), “Al decir “hacer frente”, (...) se refiere a responder y, desde allí, a involucrarse, formar parte y encarar, también a confrontar y disputar. En todos los casos se alude a responder a la realidad, desarrollando diferentes modos de abordaje”.

Una variable contextual que es necesario considerar al momento de comprender la demanda y explorar las posibles acciones a emprender, refiere a los retos que impuso la emergencia sanitaria para la enseñanza en formato multimodal. Según consignan Vaillant et al. (2022), los docentes de Educación Media visualizan como retos, la motivación de los estudiantes y su participación en las diferentes propuestas, así como también, el desarrollo de un acompañamiento efectivo a sus trayectorias educativas (véase Figura 14).

Figura 14: Retos de la enseñanza remota de emergencia, según docentes de Educación Media.



Fuente: Vaillant et al. (2022, p. 16).

El desarrollo de actividades educativas adaptadas a la nueva modalidad de trabajo y las dificultades tecnológicas (tenencia de equipos, estado de conservación, conectividad), son otras de las preocupaciones expresadas por los docentes de Educación Media (Vaillant et al., 2022), a pesar de las diversas acciones que se han realizado desde Plan CEIBAL desde 2007 a la fecha (véase Capítulo 4, numerales 4.2.1), situación coincidente con la expresada por la Directora en la entrevista exploratoria: “todos los días, son de 10 a 12 chicos que asisten a la institución, porque tienen problemas de conectividad, no tienen un dispositivo, o simplemente no saben acceder a las redes sociales, a CREA en este caso específico” (EExD:5).

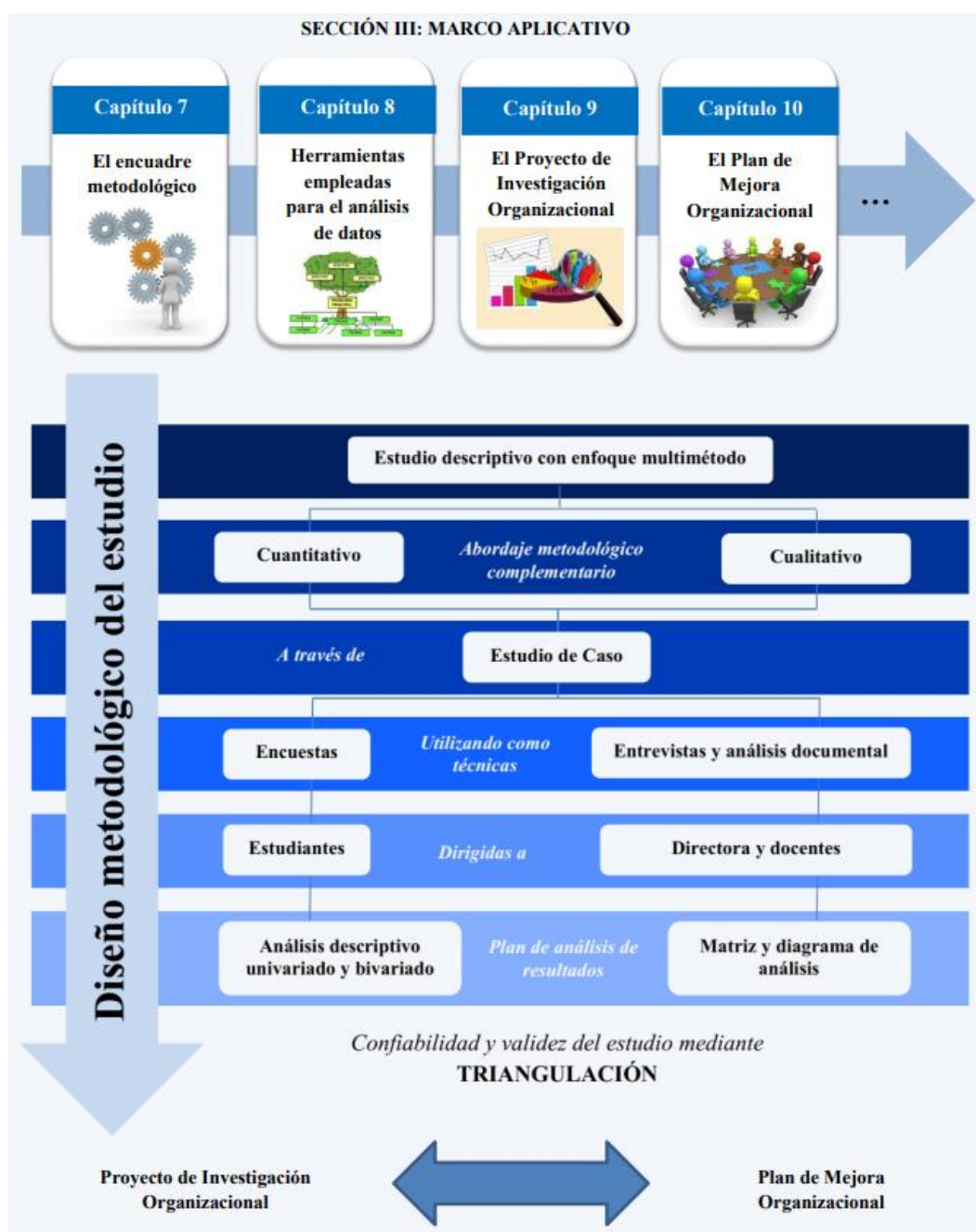
SECCIÓN III: MARCO APLICATIVO

“El propósito de la observación en las instituciones educativas supone la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y no solo sobre lo observado”.

Poggi (1995, p. 70).

En esta sección, se presenta y justifica la propuesta metodológica desarrollada (véase Figura 15), tanto para el PIO como para el PMO.

Figura 15: Estructura del marco aplicativo del estudio.



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 7: EL ENCUADRE METODOLÓGICO

“El investigador debe ser capaz de entresacar de cada enfoque aquello que más le convenga en orden a una mejor resolución del problema objeto de estudio.”

Pérez Serrano (2007, p. 10).

7.1. Justificación del enfoque asumido

Como punto de partida, se hace necesario explicitar la justificación y las asunciones de tipo ontológico y epistemológico que subyacen al enfoque asumido para la realización de la investigación, describiendo la perspectiva y el proceso metodológico desarrollado, puesto que implica, al decir de Strauss & Corbin (2002, p. 11), “la manera de pensar la realidad social y estudiarla”.

La investigación, en el sentido en que la caracteriza Stenhouse (1987, p. 41), “sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resultan adecuadas”, conlleva su identificación con un proceso de producción de conocimiento que parte de una concepción acerca de la naturaleza del mismo (supuesto ontológico), así como también, un diseño metodológico consistente con lo que se pretende alcanzar (supuesto epistemológico), que determina su identificación con un paradigma en particular.

Si bien “cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo que es: cómo investigar, qué investigar, y para qué sirve la investigación” (Pérez Serrano, 2007, p. 13), en esta oportunidad se priorizó un enfoque multimétodo a partir de la inclusión de abordajes metodológicos complementarios, también denominados “híbridos” (Shulman, 1989), según lo ampliamente fundamentado por diversos autores (Bolívar, 2009; Cook & Reichardt, 2000; Hernández et al., 2010; Pérez Serrano, 2007; Stake, 2006).

Al respecto, Hernández et al. (2010, p. 553), destacan su carácter “eclectico (reúne diferentes estilos, opiniones y puntos de vista), incluye múltiples técnicas cuantitativas y cualitativas en un solo “portafolios” y selecciona combinaciones de asunciones, métodos y diseños que “encajan” mejor con el planteamiento del problema de interés”. En el mismo sentido, Schmelkes (2001, p. 82), sostiene que “No se busca la convergencia ni la confirmación de los resultados alcanzados, sino profundizar en su estudio y comprensión” a través de las diversas miradas que se ponen en juego para conocer las diferentes dimensiones implicadas en el fenómeno estudiado.

De este modo, con la articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo, se enriquecen los datos, tanto extensivos como intensivos (Guba & Lincoln, 1994), lo que propicia la diversidad de líneas de reflexión y análisis, así como también, posibilita la triangulación de datos y fuentes (Bolívar et al., 2004, Miles & Huberman, 1994; Taylor & Bodgan, 1987) para abordar el fenómeno de la protección de las trayectorias educativas desde una perspectiva integral, que implica una aproximación mediante diferentes cortes analíticos.

En ese sentido, el análisis de los procesos y resultados alcanzados por la organización educativa no puede efectuarse desde perspectivas que fragmenten la realidad, sino que debe relacionar, de forma interdependiente, el nivel macro social con el nivel micro en el propio contexto donde se suscitan, considerando las distintas dimensiones involucradas (pedagógico-didáctica, administrativa, organizacional y comunitaria), reconociendo su especificidad y complementariedad, para “acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas” (Pérez Gómez, 2009, p. 9) del caso estudiado.

7.2. Estudio de caso

En el marco del enfoque multimétodo adoptado, se seleccionó el estudio de caso como una metodología adecuada para comprender el objeto de estudio. Según Vázquez (2007, p. 12), “permite abordar en profundidad las múltiples lógicas presentes en el escenario institucional, a partir del registro y posterior análisis de las diversas percepciones de quienes comparten un mismo espacio educativo”.

En la misma línea argumentativa, Bruner (1997, p. 32), afirma que “El significado de cualquier hecho, proposición o encuentro es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye (...) Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras”. Por ello, como sostiene Giménez (2012), es en la posibilidad de combinar el estudio de caso con otras metodologías donde radica su importancia para la producción de conocimiento. Así, demanda una búsqueda minuciosa, comprehensiva y sistemática por parte del investigador dentro del contexto en el que está inmerso el fenómeno.

De acuerdo con lo señalado por Yin (1989), al abordar los fenómenos dentro de los contextos reales en los que suceden, los estudios de casos parten de situaciones en las que los límites entre el fenómeno y el contexto son difusos, lo que requiere utilizar una multiplicidad de recursos para evidenciarlos, pues como señala Skate (2006, p. 7), es necesario preservar “las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede”. En consonancia

con ello, Ceballos-Herrera (2009, p. 416), afirma que dicha realidad “es construida por las personas involucradas en la situación investigada; y aunque las versiones de los mundos sean personales, (...) las construcciones no son completamente ajenas, sino que se parecen y tienen puntos en común.”

Por ese motivo, se enfatiza en lo significativo más que en lo representativo, abordándose a la vez la particularidad y la complejidad, con lo que se busca la emergencia de todos los actores involucrados de forma tal de evidenciar las diversas perspectivas del problema y de las causas en juego, interesándose más en las personas que en los procesos o sucesos. Supone tener el arte de “reconocer las buenas fuentes de datos, y comprobar, de forma consciente o inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones” (Skate, 2006, p. 51), ya que los estudios de casos “interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común.” (Skate, 2006, p. 15).

En particular, un estudio de caso puede ser descripto “como un fenómeno o evento social relativamente unificado y delimitado, que se da en la experiencia histórica concreta y cuyo sentido se constituye en función de una teoría o una categoría analítica” (Giménez, 2012, p. 44). En consonancia con ello, Yacuzzi (2005, p. 4), agrega que

El caso de investigación en esta concepción, intenta realizar inferencias válidas a partir de un estudio detallado de acontecimientos que no se desarrollan en un laboratorio, sino en el contexto de la vida social e institucional. Aun así, se espera que brinde un “conocimiento científico”.

Finalmente, corresponde destacar, según lo señalado por Vázquez (2007), la pertinencia de su utilización para conocer en profundidad los procesos de cambio y mejora de las organizaciones educativas, señalando que se caracteriza por hacer referencia a situaciones concretas que suceden en un contexto organizacional determinado, así como también, por posibilitar la definición de posibles factores causales y alternativas de solución, a partir de la percepción de los actores involucrados, entre otras.

7.3. Técnicas de recogida de información

Como sostienen Strauss & Corbin (2002, p. 11), el “conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos” debe estar en consonancia con el enfoque metodológico asumido. En consecuencia, se optó por una combinación de técnicas con diferentes grados de

interrelación (Flick, 2007), a los efectos de comprender la realidad objeto de estudio, ya que el cometido principal del investigador es la construcción de una imagen compleja y holística del problema en cuestión.

En virtud de ello, es necesario considerar que el enfoque cuantitativo se caracteriza, según Aravena et al. (2006, p. 99), “por registrar aspectos del fenómeno de interés de manera tal que esos registros puedan ser cuantificados, es decir, puedan realizarse con ellos operaciones de medición.”, mientras que el enfoque cualitativo se reconoce como “un proceso no matemático de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos” (Osses et al., 2006, p. 121).

Así, a partir de considerar la complementariedad de dichos enfoques para lograr una mejor comprensión del objeto de estudio, se seleccionaron como técnicas de recogida de información, las siguientes: encuesta, entrevista, análisis documental y observación. Al respecto, Rodríguez et al. (1999, p. 62), señalan que

No hay un único método a través del cual podamos alcanzar y dominar las sutiles y misteriosas variaciones del desarrollo y la experiencia humana. Como consecuencia los investigadores despliegan una multitud de métodos capaces de llegar a hacer más comprensible la experiencia objeto de estudio.

Al respecto, Denzin & Lincoln (2005) sostienen que no se trata de dar sentido a lo observado sino hacer explícita la significación y la perspectiva de los participantes. En la misma línea, Vasilachis de Gialdino (2006, p. 49), afirma que “el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas”.

7.3.1. Encuestas

Desde el enfoque cuantitativo, la técnica seleccionada fue la encuesta, en virtud de que consiste en “un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos” (Cea D’Ancona, 1997, p. 240), permitiendo un proceso estructurado de recolección de información a través de la contestación de una sucesión de preguntas (Yuni & Urbano, 2006), las que se presentan en un cuestionario.

A partir de considerar los diferentes tipos de encuestas propuestas por Hernández et al. (2010), se optó en esta oportunidad por utilizar las autoadministradas individuales, dado que como sostiene Cea D’Ancona (1997), dicha modalidad le proporciona al encuestado el tiempo necesario para meditar las respuestas en un escenario de privacidad. Al respecto, Fábregues et al. (2009, p. 24-25), afirman que permiten “recoger información estructurada sobre una muestra de personas, utilizando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenecen o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre variables de su interés”.

En ese marco, el cuestionario en línea diseñado incluyó preguntas cerradas y abiertas (Hernández et al., 2010; Murillo, 2008). Con relación al primer grupo, corresponde señalar que “requieren un menor esfuerzo por parte de los encuestados, que no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino únicamente seleccionar la alternativa que sintetice mejor su respuesta” (Hernández et al., 2010, p. 221). Por ello, se utilizaron tres tipos de preguntas cerradas (Murillo, 2008): dicotómicas (con solo dos opciones de respuesta); politómicas o categorizadas (con una serie de alternativas de respuestas de las que se debe elegir una o más de una); y numéricas (la respuesta se indica con un número).

Además, se incorporaron preguntas abiertas para otorgar completa libertad al encuestado en la respuesta. En relación con ello, Hernández et al. (2010, p. 222), sostienen que “proporcionan una información más amplia y son útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando ésta es insuficiente. También sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento.”

Finalmente, es necesario precisar que la decisión de diseñar el cuestionario en línea respondió a dos grandes factores: la situación de clases virtuales en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19 y la posibilidad de llegar a la población objeto de estudio en forma más rápida y con menores costos. Sobre estos puntos, Díaz de Rada (2012, p. 205), afirma que

las ventajas más importantes de la encuesta por Internet son su gran *rapidez*, que permite una reducción importante del trabajo de campo; la mejora en la respuesta, por la posibilidad de introducir elementos audiovisuales en el cuestionario que facilitan su lectura y respuesta, y el *menor coste* de la investigación, debido a la eliminación de los encuestadores (cuando se compara con encuestas presenciales y telefónicas).

En ese marco, el envío del cuestionario en línea se planificó, en acuerdo con la organización, a través de un servicio de mensajería instantánea, luego de efectuado el pre-test (véase Capítulo 9, numeral 9.3.1). Éste, no arrojó la necesidad de efectuar cambios por parte de la población consultada (estudiantes con el mismo nivel de escolarización). Su estructuración (véase Tabla 5), facilita el análisis descriptivo para el estudio de los perfiles de respuesta y de asociación, buscando avanzar en la construcción de modelos explicativos de mayor representatividad y validez.

Tabla 5: Asociación de dimensiones y preguntas del cuestionario.

Dimensión	Aspectos a considerar	Preguntas del cuestionario
Cuestiones iniciales	Breve introducción al contexto de por qué se realiza la encuesta. Acuerdo de confidencialidad de la información y consentimiento de participación.	Sección 1. Si responde “Sí”, pasa a la Sección 2. Si responde “No”, envía el formulario en blanco.
Información general	Sexo.	1.
	Edad.	2.
	Nivel que cursa.	5.
	Repetición.	6.
Trayectorias educativas	Número de inasistencias.	3.
	Motivos de inasistencias.	4.
	Número de asignaturas que cursa.	7.
	Número de asignaturas insuficientes.	8.
	Motivos de asignaturas insuficientes.	9.
Factores institucionales del Liceo	Espacios para expresión de ideas.	10.
	Clima institucional.	11.
	Sentido de pertenencia.	12 y 13.
Comunicación	Actores.	14.
	Vías de comunicación.	15.
	Fortalezas.	16.
	Aspectos a mejorar.	17.
Perfil del estudiante	Características.	18.
Prácticas de enseñanza	Asignatura preferida.	19 y 20.
	Asignatura no preferida.	21 y 22.
Otros	Aportes y/o comentarios	23.

Fuente: Elaboración propia.

7.3.2. Entrevistas

Desde el enfoque cualitativo, una de las técnicas seleccionadas fue la entrevista, en virtud de que permite “la obtención de una gran riqueza de información en las palabras y en los enfoques” (Valles, 1999, p. 201). Con relación a ello, Rodríguez et al. (1999, p. 167), afirman que “es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra (entrevistado), para obtener datos sobre un problema determinado.” En la misma línea, Alonso (1994, p. 5), destaca que “la entrevista se presenta útil, en tanto permite obtener información de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales.”

Siguiendo la tipología establecida por Hernández et al. (2010), se optó por entrevistas semi-estructuradas, dado que las mismas permiten que el entrevistador incorpore otras preguntas que no están previamente establecidas en el guión y que resultan de interés para comprender el objeto de estudio (Sierra Bravo, 1990; Valles, 1999; Yuni & Urbano, 2006). Al respecto, Kvale (2011, p. 19), puntualiza que este tipo de entrevista “intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas, develar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas”.

En ese sentido, la elección efectuada se fundamenta en la flexibilidad que presenta este tipo de entrevistas para clarificar y hacer el seguimiento de los temas planificados, así como también, la apertura para formular nuevas interrogantes con la intención de aclarar, ampliar o profundizar algún aspecto mencionado por el entrevistado en sus respuestas. Como sostiene Kvale (2011, p. 77), la realización de entrevistas “no consiste en un método que sigue reglas explícitas sino en algo pragmático como un oficio en donde la calidad del conocimiento producido por la entrevista descansa en el conocimiento de la materia y el oficio del investigador”.

Por ello, resulta de fundamental importancia contar con un guión de entrevista, dado que en el mismo se encuentran implícitos los objetivos de la investigación, simulando en la entrevista de modo explícito, una conversación desde la mirada del entrevistado: “La información (temas, objetivos) que se consideren relevante en un estudio será lo que determine, en gran parte, la selección de los entrevistados, el estilo y repetición o no de la entrevista, su escenario (temporal, espacial)...” (Valles, 1999, p. 203).

Particularmente, Flick (2007, p. 108) sostiene que “el uso uniforme de una guía de entrevista aumenta la capacidad de los datos para la comparación” entre los sujetos entrevistados (véase Capítulo 9, numeral 9.3.1.). Así, se estructuró considerando las diferentes dimensiones de

análisis construidas teóricamente para la encuesta (véase Tabla 5), y estuvo compuesto por un conjunto de interrogantes cuya formulación se realizó buscando evitar cualquier tipo de sesgo. Como sostiene Valles (1999, p. 204),

(...) contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuesta. Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente.

7.3.3. Análisis documental

El análisis documental “es una actividad sistemática y planificada que consiste en analizar documentos (...) que abarcan una amplia gama de modalidades” (Bisquerra, 2004, p. 349), diferenciándose de lo que sucede con otras técnicas cualitativas por el rol que asume el investigador en la recolección y registro de los datos. Según Yuni & Urbano (2006, p. 100), la misma “permite 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.”

De este modo, será posible reconstruir los componentes de la realidad objeto de estudio (Yuni & Urbano, 2006), a través de una aproximación a los documentos simulando una entrevista mediante preguntas implícitas (véase Capítulo 9, numeral 9.2.1), tal como recomienda Valles (2003). Particularmente, Simons (2011, p. 97) destaca su potencialidad para “describir y enriquecer el contexto y contribuir al análisis de los temas”, puesto que “amplía la captación de significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global y holística” (Yuni & Urbano, 2006, p. 100).

Si bien es necesario advertir acerca de algunas limitaciones que pueda presentar el uso del análisis documental como, por ejemplo, “su carácter de datos secundarios, es decir producidos con propósitos diferentes a los del investigador” (Yuni & Urbano, 2006, p. 100), corresponde destacar que posibilitarán complementar el trabajo con la triangulación metodológica de datos y fuentes (Bisquerra, 2006). Ésta, es “la combinación dentro de un mismo estudio de distintos métodos de recolección de información o de fuentes de datos” (Aravena et al., 2006, p. 91), que

permite “obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas” (Taylor & Bodgan, 1987, p. 92).

7.3.4. Observación

La observación, como técnica de recogida de información, permite evidenciar cómo se entrelazan los sentidos y las prácticas en la vida organizacional. Según Gil Pascual (2011, p. 107), se la concibe como un “proceso sistemático y controlado, mediante el cual se recoge información en un contexto natural o ficticio, durante la realización de una investigación”.

Por ello, empleando la rutina de pensamiento Ver-Pensar-Preguntarse propuesta por Ritchhart et al. (2014, p. 97), se aprovecha “la observación intencionada y la mirada cuidadosa como base para el desarrollo de ideas más profundas, interpretaciones fundamentadas, construcción de teorías basadas en evidencias y una amplia curiosidad”, pues como sostiene Eisner (1998, p. 42) “para ver lo que observamos necesitamos ser capaces de prestar atención a las señales implícitas, así como a las señales explícitas que proporcionan los profesores.”

En ese marco, se propone una observación no participante (Bisquerra, 2004; García & Quintanal, s.f.; Valles, 1999) de la organización a partir de una matriz de registro (véase Capítulo 9, numeral 9.3.1), dado que el investigador se dedica exclusivamente a observar y registrar lo que ocurre, sin intervenir de ningún modo en la realidad objeto de estudio. Como señala Augustowsky (2005, p. 17), “al abordar cuestiones vinculadas a la enseñanza, el entorno inmediato es un aspecto en el que vale la pena detenerse”, puesto que “Las prácticas de enseñanza (...), se ejercen en espacios físicos que no son sólo el telón de fondo, el escenario de la actividad educativa, sino que forman parte de esta.” (Augustowsky, 2005, p. 18).

Así, los ejes estructurantes priorizados para la observación son los aspectos edilicios y las interacciones entre los actores. Dentro del primer grupo, siguiendo las recomendaciones de Augustowsky (2005), se consideran las características estructurales y de difícil modificación (diseño del edificio, tamaño); los elementos semifijos y de fácil modificación (estado del mobiliario, distribución en el espacio, ambientación estética); y las condiciones ambientales (ventilación, temperatura, acústica). Sin embargo, en el segundo grupo, se incluyen en relación al clima organizacional, los tipos de vínculos, modalidades de comunicación y accesibilidad a los distintos espacios, que son posibles de percibir, registrar y describir, pues como sostienen García & Casado (2008, p. 51), “El cuaderno de campo, que se va redactando en el momento de la observación, irá describiendo el escenario estudiado y precisando aquello que señalemos como significativo para después poder fundamentar nuestras conclusiones en esta descripción.”

7.4. Plan estratégico de análisis

El análisis y tratamiento de los datos, así como la forma en que se presentan los resultados en el marco de un estudio con un enfoque multimétodo como el adoptado, presenta características singulares. Aquí, resulta muy ilustrativa la metáfora propuesta por Schettini & Cortazzo (2015, p. 67), en la que sugieren que un investigador es como un esquimal que puede distinguir entre las múltiples tonalidades de blanco existentes en el hielo y la nieve, dado que “los investigadores analizan datos desde una gran variedad de aproximaciones, relacionados con diferentes perspectivas y propósitos”. Por ello, con fines operativos, se describe el plan estratégico de análisis en dos fases (cuantitativa y cualitativa), sin que ello implique una fragmentación del análisis al momento de la interpretación de los hallazgos.

7.4.1. Fase cuantitativa

Como ya se explicitó, el cuestionario en línea utilizado fue enviado a los estudiantes del turno vespertino a través de un servicio de mensajería instantánea. La remisión estuvo a cargo de la Dirección del liceo, según lo previamente acordado. El período establecido para que los estudiantes pudieran completarlo, se desarrolló del 23 de junio de 2021 al 03 de julio de 2021, remitiéndose recordatorios a la Dirección para que trasladara a los estudiantes, lo que contribuyó a aumentar gradualmente el número de respuestas recibidas en el período definido.

Corresponde precisar que la población de estudio la constituyen los 227 estudiantes que cursan ciclo básico en el turno vespertino de la organización educativa, dado que es el “colectivo del cual interesa conocer, generalmente, una serie de características.” (Díaz et al., 2016, p. 19), siendo la misma finita, pues “está delimitada e identificada en el sentido de conocer quiénes y cuáles son las unidades” (Díaz et al., 2016, p. 19).

En función de ello, se decidió realizar un estudio censal, constituido por la totalidad (100%) de estudiantes de ciclo básico del turno vespertino (227). Finalizado el tiempo estipulado, se recibieron 80 respuestas al cuestionario (35%), de las cuales siete (7) señalan no desear participar del relevamiento. Así, el número de estudiantes que responde afirmativamente a participar del estudio es de 73 (32%).

Si bien puede considerarse que la tasa de respuesta es baja (Díaz de Rada, 2012), es necesario tener presente que la literatura especializada advierte sobre este inconveniente de las encuestas digitales (Díaz de Rada, 2012), pero era la única alternativa viable en el marco del contexto de

emergencia sanitaria que se estaba transitando al momento de efectuar el relevamiento según el cronograma de ejecución del estudio.

Una vez que se inhabilitó la recepción de respuestas del cuestionario en línea, se procedió a organizar los datos para su posterior análisis. Generada la matriz de datos que se exporta de las respuestas del formulario, se la ingresó al software de análisis cuantitativo Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). La misma permite visualizar con facilidad la forma tripartita del dato: cada fila de la matriz corresponde a una unidad de análisis, cada columna a una variable y en cada celda, figura el valor que cada unidad de análisis asume en cada variable (Abritta, 2007; Hernández et al., 2010).

En relación con los tipos de análisis que se pueden efectuar al conjunto de datos relevados (Carlsberg, 2011; Escalante et al., 2002; Hernández et al., 2010; Morales, 2010), corresponde señalar que en primera instancia se efectuó un análisis descriptivo univariado, analizándose cada una de las columnas de la matriz de datos de forma independiente. Para ello, se emplean técnicas estadísticas descriptivas como frecuencias, promedio, desvío estándar y la construcción de índices para algunas variables. Posteriormente, se procedió a realizar un análisis bivariado mediante tablas de contingencia, en las que se efectúa el cruce de las variables iniciales, utilizándose técnicas estadísticas multivariantes como diferencias de medias, coeficiente “r” de Pearson, entre otros. Finalizadas dichas instancias, se analizan e interpretan los datos, extrayéndose las conclusiones que correspondan.

7.4.2. Fase cualitativa

En esta fase, desde el enfoque cualitativo, se “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández et al., 2010, p. 7), dado que la investigación cualitativa se concibe como una “Actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín, 2003, p. 123).

En el caso de las entrevistas semi-estructuradas, corresponde hacer algunas precisiones respecto a la selección de los entrevistados. Durante el desarrollo del PIO, en la fase exploratoria, se realizó una entrevista a la Directora del liceo. Luego, en la fase de comprensión del problema, se procedió a entrevistar a docentes del turno vespertino, según los resultados del procesamiento del cuestionario aplicado a los estudiantes de dicho turno. En el mismo, se incluyeron dos

preguntas para identificar, desde las percepciones de los estudiantes, la asignatura preferida y la no preferida. En función de ello, se seleccionaron los docentes de cuatro (4) asignaturas para que participaran de esta etapa, a la que accedieron solo tres (3) de ellos.

El relato emanado de las mismas se estudió mediante una matriz y diagrama de análisis, a través del cual se identificaron núcleos temáticos comunes en los diferentes discursos, así como también, los factores con los que se asocian. Como sostienen Hernández et al. (2010), las mismas son herramientas que facilitan la sistematización en la presentación de la información y las comparaciones para detectar diferencias, patrones y temas, además de evidenciar las tendencias de los hallazgos.

De ese modo, el discurso narrativo de los documentos se fragmenta en componentes menores con relevancia para la investigación. Como sostiene Ball (1998, p. 218), “Es sorprendente la frecuencia con la que la lectura de la transcripción de la entrevista llama a la atención sobre cuestiones que pasaron casi desapercibidas en la propia entrevista.”

En un primer momento, se efectuó la reducción de los datos, a partir de categorías analíticas y su correspondiente definición de códigos (Mejía Navarrete, 2011). Como indica la literatura disponible (Miles & Huberman, 1994; Rodríguez Sabiote, 2003), las categorías pueden clasificarse según distintos criterios. En particular, Bardín (1991) señala que las mismas pueden determinarse en función de las palabras claves o expresiones significativas que hagan referencia a una misma idea (categorías emergentes) o de forma pre-definida conforme se desarrolla el análisis. Al respecto, Rodríguez et al. (1999, p. 200-201), enfatiza en que ello hace indispensable desarrollar

un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos (...) con el fin de extraer significados relevantes en relación con un problema de investigación (...) preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas.

Luego de efectuada la lectura temática (Rodríguez Sabiote, 2013) de los relatos, se establecieron comparaciones entre las similitudes y diferencias de estos, a partir de una lectura relacional (Rodríguez Sabiote, 2013), codificándose cada una de las unidades categoriales determinadas mediante una notación específica. El proceso de categorización está íntimamente relacionado con el de codificación. Mientras el primero permite clasificar conceptualmente las

unidades temáticas asociadas a un patrón común, el segundo refiere a la operación concreta de asignarles un indicativo propio de la categoría en la cual se la incluye. Como sostienen Osses et al. (2006), ambas acciones son aspectos físico-manipulativos y conceptual de una misma actividad. Al decir de Ball (1995, p. 218),

Estas categorías y sus datos proporcionan así la base para escribir y dibujar. Intento ordenar las distintas unidades de análisis como diagramas que unen categorías o conceptos, me gusta especialmente la tabla dos-por-dos como dispositivo para organizar datos y reflexionar sobre ellos.

Finalmente, se realizó el análisis descriptivo de los datos reducidos y procesados, infiriéndose los enunciados parciales de carácter empírico y descriptivo, a partir de los cuales se elaboró el enunciado sintético sobre el que se sustenta la tarea de interpretación (Mejía Navarrete, 2011), culminando el proceso descrito por Escalante (2011), que consiste en transitar por un análisis de tres fases: descriptiva, analítica e interpretativa. Como sostiene Schettini & Cortazzo (2015, p. 71), “el análisis de los datos debe permitirnos realizar construcciones narrativas que requieren selecciones interpretativas, no solo meras descripciones previas ni puras recopilaciones”.

7.5. Confiabilidad y validez del estudio

Como sostienen Miles & Huberman (1994, p. 7), el investigador “fluctúa entre ciclos de recolección y análisis inductivo de datos, y ciclos deductivos de comprobación y verificación”, puesto que la producción de los datos y las inferencias extraídas son dos dimensiones claves al momento de validar las conclusiones de un estudio desarrollado con un enfoque como el asumido en esta oportunidad.

La triangulación, concebida como una estrategia para generar conocimiento plausible a través de los cruzamientos de datos provenientes de variadas fuentes cuantitativas y cualitativas (Denzin, 1998), es un mecanismo potente para determinar la validez de un estudio, de acuerdo con lo consignado por Guba & Lincoln (1994). De esta manera, por la rigurosidad de la búsqueda de precisión por parte del investigador, las interpretaciones que se realizan no quedarán supeditadas a su intuición o buenas intenciones.

Particularmente, en este estudio, se optó por la triangulación metodológica, es decir, el uso de múltiples abordajes de un mismo objeto. Así, tal como lo recomiendan diferentes autores (Cook & Reichardt, 2000; Hernández et al., 2010; Taylor & Bogdan, 1987), se aumentan los niveles

de confiabilidad y validez del análisis de datos, además de las conclusiones que se desprenden del mismo.

Para los estudios cualitativos en particular, Arias Valencia (2000), Cisterna Cabrera (2005), Pérez Serrano (2007), Rodríguez Sabiote (2003) y Valles (1999), aluden al rol de la triangulación como proceso de validación. Al respecto, Arias Valencia (2000, p. 4) señala que “los datos observacionales y los datos de entrevista se codifican y se analizan separadamente, y luego se comparan, como una manera de validar los hallazgos”. Por su parte, Cisterna Cabrera (2005) enumera una serie de pasos para efectuar la triangulación hermenéutica que propone. Los mismos, aluden a la selección de la información obtenida en el trabajo de campo y los distintos tipos de triangulación que son factibles de realizar: en cada estamento, entre estamentos, con los datos obtenidos mediante otros instrumentos y con el marco teórico.

Según explicita Valles (1999), la confiabilidad de cualquier estudio se sustenta en base a tres criterios: veracidad, generalización y consistencia. Mientras la veracidad está asegurada por la validez interna en las investigaciones de corte cuantitativo y por la credibilidad de los procesos y de los resultados en las de corte cualitativo, la generalización hace referencia a la validez externa y a la transferibilidad, en las investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo respectivamente. Finalmente, la consistencia se relaciona con la fiabilidad en los procesos de corte cuantitativos y con la dependibilidad en los de corte cualitativo.

En este estudio, en particular, la validez está sustentada en la consistencia planteada por Pérez Serrano (2004), a través de la triangulación de métodos (Yuni & Urbano, 2006). Las triangulaciones que se realizaron son las siguientes: metodológica (a partir de las técnicas mixtas empleadas), de datos (en base a la consideración de varias fuentes de información) y teórica (mediante la utilización de diferentes perspectivas teóricas para organizar, analizar e interpretar los datos). De este modo, se garantiza la veracidad y validez de las conclusiones que se derivan del presente estudio.

CAPÍTULO 8: HERRAMIENTAS EMPLEADAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

“(…) un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo, operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos.”

Morín (1999, p. 16).

8.1. Mirar y mirar-se: dos procesos indisociables en el análisis organizacional

La observación y el análisis de situaciones educativas, como procesos interpretativos, se realizan a partir de concepciones y saberes que orientan y organizan la mirada, lo que incide en la selección de aquello que se observa y el modo en que se configuran y organizan los datos (Poggi, 1995).

El contexto y la focalización en la que se centra y descentra selectivamente la mirada, ocupan un lugar destacado en la observación. Si bien es cierto que no es posible observar todo en forma simultánea, es necesario reconocer que una frase, un hecho, un gesto que se recoge, tiene poco sentido si no se lo sitúa en el contexto que lo originó y que le otorga sentido.

En ese marco, corresponde precisar que la vida cotidiana de las organizaciones educativas puede concebirse como una gran trama (Ritchhart et al., 2014), donde la observación de los hechos que allí suceden se resignifica desde una nueva mirada, ya sea a través de la descripción de su funcionamiento, el relato de experiencias diversas y su posterior análisis. Sin embargo, para que ello ocurra, es fundamental concebir a la observación de la organización como una herramienta que permite obtener y construir conocimientos, donde se requiere más que un registro fiel de lo que sucede: es una mirada que explora, que se aproxima para develar la esencia de lo que acontece a través de técnicas apropiadas.

8.2. Las técnicas de visualización de problemas

Dar visibilidad a los problemas sociales en general, y a los educativos en particular, los convierte en pasibles de intervención para su solución. Sin embargo, obliga, necesariamente, a efectuar un recorte y una simplificación de la complejidad en la que se inscriben. Entre las características más distintivas de las técnicas de visualización de problemas, se destacan las siguientes:

- explicitan los principales supuestos del estudio, considerando que la explicación de un problema educativo no es única;

- constituyen modelos cualitativos para expresar el problema, dado que permiten representar una posible explicación de este;
- delimitan el alcance del análisis al establecer las relaciones entre las causas y los efectos del problema; y
- propician una herramienta de comunicación interna entre los diferentes actores de la organización.

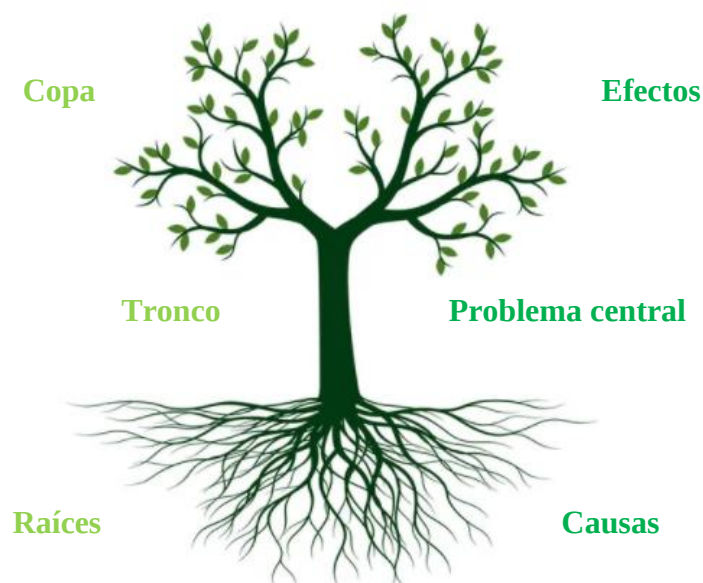
Si bien existen diversas técnicas que se pueden emplear, se han seleccionado tres: árbol de problemas, árbol de objetivos y modelo del Iceberg.

8.2.1. Árbol de problemas

Es una herramienta cuyo origen se sitúa en el enfoque de marco lógico (Matus, 1987), que permite identificar el problema y organizar la información, generando un modelo de relaciones causales que lo explican (Aldunate & Córdoba, 2011), mediante una analogía con la Botánica (véase Figura 16).

Así como un árbol tiene un tronco que se alimenta de raíces que surgen de diferentes niveles de profundidad del suelo, y sus ramas dan frutos, los problemas educativos son producto de múltiples causas y su persistencia en el tiempo ocasiona efectos no deseados: el tronco del árbol representa el problema central, las raíces las causas y la copa los efectos (Martínez & Fernández, 2008).

Figura 16: Estructura del árbol de problemas.



Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, Ortegón et al. (2015) establecen una serie de consideraciones para la construcción de la representación una vez que se ha identificado el problema central objeto de estudio. Hacia arriba, se grafican los efectos, tanto primarios como secundarios, siguiendo un orden causal ascendente. No obstante, hacia abajo, se identifican las causas, tanto primarias como secundarias que originan el problema, considerándose el encadenamiento que presentan. Asimismo, advierten que es necesario diferenciar los descriptores del problema (manifestaciones medibles en la realidad) y las causas que lo originan. En relación con estas últimas, enfatizan en la importancia de distinguir los niveles de profundidad de estas para pensar acciones que permitan resolverlas o, al menos, mitigar sus efectos.

Finalmente, corresponde precisar que la mayor potencialidad de esta herramienta, aunque simplifica una realidad compleja, radica en que permite visualizar tanto la teoría causal del problema, como los argumentos para justificar la necesidad de intervenir con una propuesta de mejora en clave situacional (Matus, 1987).

8.2.2. Árbol de objetivos

Un potente análisis situacional de un problema educativo constituye una condición necesaria pero no suficiente para el diseño de un plan de mejora pertinente. Por ello, el solo hecho de representar en un árbol de problemas una de las posibles explicaciones causales de la situación objeto de estudio, no implica que se transite hacia la propuesta de mejora.

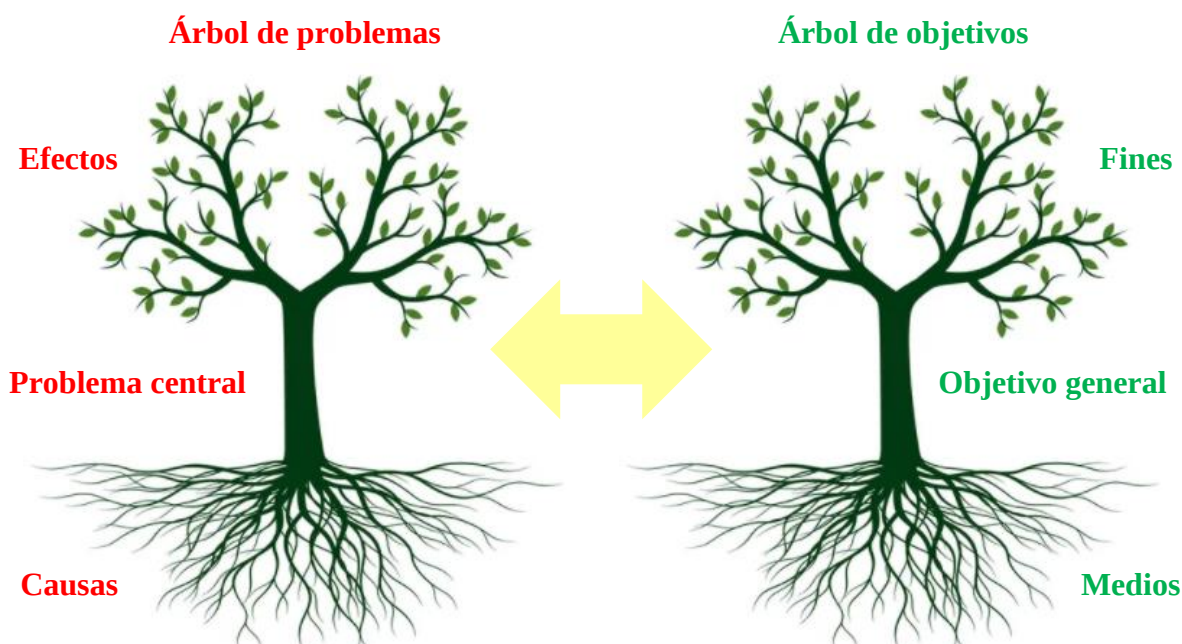
Así, se hace indispensable seleccionar de las causas identificadas en el árbol de problemas, aquellas que constituyen los “nudos críticos” (Matus, 1987) y que son abordables por la organización educativa, lo que facilitará las acciones a emprender para resolverlos.

En ese marco, el árbol de objetivos representa una herramienta potente. La misma constituye la versión positiva del árbol de problemas (véase Figura 17) expresándolo como un objetivo deseable y realista. En él, las causas se convierten en medios y los efectos en fines (Aldunante & Córdoba, 2011). En la misma línea argumentativa, Ortegón et al. (2015, p. 75) lo ejemplifican con la siguiente metáfora:

Haciendo un símil con el revelado de una fotografía, el árbol de problemas es el negativo y el árbol de objetivos es el positivo que se obtiene a partir de aquel. Como se puede comprender, si el segundo no es más que poner en blanco el primero, es muy importante

haber confeccionado bien el árbol de causas y efectos, para poder llegar a buenos fines y medios.

Figura 17: Del árbol de problemas al árbol de objetivos.



Fuente: Elaboración propia.

8.2.3. Modelo del Iceberg

Es un analizador que permite visualizar, de forma sistémica, rasgos de la cultura de una organización educativa (véase Figura 18). Al respecto, Chiavenato (2009, p. 125) afirma que “la cultura organizacional presenta varios estratos con diferentes grados de profundidad y arraigo. Para conocer la cultura de una organización es necesario analizar todos los niveles.”

En ese sentido, corresponde precisar que los diferentes niveles de profundidad que articula el mismo, se denominan: “lo visible”, “las prioridades” y “los elementos subyacentes” (Vandenberghe & Staessens, 1991; Schein, 1990), los que se caracterizan de la siguiente manera:

- lo visible: los aspectos de este nivel refieren a lo que es constatable y que permite caracterizar al escenario organizacional;
- las prioridades: los aspectos de este nivel se relacionan con los principios que organizan las conductas colectivas, es decir, aquellos que son jerarquizados como organizadores importantes de la labor grupal; y

- los elementos subyacentes: los aspectos de este nivel refieren a aquellas afirmaciones que ya sea por tradición o por mandato, tienden a no ser cuestionados, dado que ofician como plataforma base de las prácticas colectivas.

Figura 18: Modelo del Iceberg



Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, es posible afirmar que el conjunto de herramientas de análisis de datos presentadas (árbol de problemas, árbol de objetivos y modelo del Iceberg) permitirán, una vez implementadas, recuperar e integrar los principales hallazgos que emerjan del estudio efectuado, pues como sostiene Ball (1998, p. 222),

Indudablemente, la tarea más difícil consiste en aprender a ‘unir todo’, a integrar los análisis. Si bien acumulativos, independientes. Si bien el producto final es una teoría integrada, entonces el término idóneo para describir este complejo proceso es integrar. Por dicha razón el investigador sin experiencia nunca se sentirá seguro acerca de cómo terminar toda una integración hasta que haya peleado con todo el proceso.

8.3. Los actores de la organización en la formulación del problema

Un aspecto que adquiere relevancia en un proceso de análisis situacional, como el que tiene lugar en el presente estudio, refiere a la incorporación de las diferentes miradas de los diversos

actores que conforman la organización educativa. Si bien es posible reconocer vinculaciones disímiles de los actores con el problema que se analiza, es fundamental considerar su posicionamiento frente al mismo. Para ello, se estila efectuar un mapeo de actores, que según Silva (2017, p. 68), supone

una herramienta para entender la realidad de un escenario social específico; sirve para “tomar una fotografía” de las personas y grupos que participan de una serie de interacciones sociales sostenidas y dirigidas a abordar un problema público. Puede constituirse como el lente que permite identificar actores, intereses, recursos y estrategias de toma de decisión y acción.

Un actor social puede concebirse como un “otro”, es decir, como un ente individual o colectivo, con quien se establece una relación de interacción en un escenario concreto. Ésta, puede analizarse a través de los siguientes atributos:

- la posición particular en el espacio y la temática que se propone intervenir;
- los recursos que dispone: económicos, organizacionales, administrativos, cognitivos, comunicacionales, entre otros;
- la incidencia del rol que desempeña o, potencialmente, podría desempeñar; y
- los propósitos o intereses propios que asume.

Como afirma Tapella (2007), la utilidad del mapeo de actores radica en que es una herramienta metodológica que facilita la identificación de los actores involucrados, analizando sus intereses, importancia e influencia (véase Tabla 6). En la misma línea, Licha (2009, p. 5) sostiene que “permite examinar alianzas y conflictos entre actores, así como concebir estrategias para movilizar, neutralizar, negociar y fortalecer actores.”

Tabla 6: Matriz de análisis de involucrados.

Actor	Intereses	Problemas percibidos	Recursos y mandatos	Beneficio ante intervención	Potenciales conflictos
--	--	--	--	--	--

Fuente: Licha (2009).

Además, Licha (2009) describe, con precisión, cada una de las categorías analíticas que conforman la matriz de análisis de involucrados (véase Tabla 7), herramienta que posibilita efectuar el mapeo de actores.

Tabla 7: Categorías conceptuales de la matriz de análisis de involucrados.

Conceptos	Definición
Actores	Son actores los grupos, organizaciones y líderes, formales e informales, que operan en un entorno determinado, afectados (positiva o negativamente) por un problema bajo consideración y su posible solución, frente a lo cual se posicionarán a favor o en contra según sus intereses.
Intereses u objetivos que persiguen los actores	Los intereses de los actores son los objetivos que persiguen los grupos, organizaciones o líderes <u>per se</u> , es decir, los beneficios y derechos que reclaman en función de la razón de ser de sus organizaciones.
Problemas percibidos por los actores	Los problemas percibidos por los actores son las percepciones que cada actor tiene con respecto al problema sobre el cual se intenta actuar. Incluye la identificación cabal de problemas que afectan a cada grupo de actores.
Recursos y mandatos de cada actor	Esta categoría de recursos y mandatos de cada actor permite identificar información estratégica requerida para estimar las fortalezas y debilidades de cada actor. Específicamente permite identificar qué recursos (materiales, cognitivos y simbólicos) cada grupo de actor está dispuesto a comprometer en la acción propuesta o contra ella; y qué responsabilidad institucional/organizacional define a cada grupo de actores.
Interés o expectativa que tienen los actores en una política o acción	Interés o expectativa de los actores en la estrategia de acción se refiere a las expectativas que cada actor tiene con respecto a la acción propuesta. Expresa su interés, aspiración y motivación con respecto a la acción propuesta.
Conflictos/alianzas potenciales entre los actores	Con esta categoría de Conflictos/alianzas potenciales se trata de identificar los principales conflictos de interés, patrones de cooperación y alianzas de cada grupo de actores con el resto, con el fin de generar hipótesis sobre alianzas y conflictos entre ellos y su posible evolución en el tiempo.

Fuente: Licha (2009, p. 8).

Como queda explicitado, la combinación de los diferentes aspectos relacionados con la motivación de los actores (interés y valor), permite construir una tipología para establecer una posible clasificación de estos, la que facilitará la identificación de aquellos que están a favor del tratamiento del problema y le otorgan un valor alto (los aliados), así como los que, por el contrario, si bien también le otorgan un valor alto, están en contra del tratamiento del problema (los opositores).

CAPÍTULO 9: EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL

“El procesamiento del conocimiento significa el manejo pensante del conocimiento, buscando evidencia, examinando interpretaciones alternativas, pensando ‘fuera de la caja’... Es igualmente importante tener en cuenta la conducta simbólica, es decir, los mensajes tácitos compartidos entre todos”.

Perkins (2016, p. 14).

9.1. Acciones previas: la preparación para jugar el partido

El PIO constituye, en el proceso de trabajo con la organización educativa, la primera etapa. La misma se desarrolló de mayo a setiembre de 2021, con una fuerte impronta virtual dada la situación sanitaria por la que transitaba el país en general, y el departamento en el que se sitúa el centro en particular, a causa de la COVID-19.

Son cuatro las fases en las que se estructura esta etapa (véase Figura 19), las que posibilitaron, de forma interrelacionada, generar conocimiento sobre la organización educativa objeto de estudio y lograr acuerdos para transitar hacia la siguiente etapa: el PMO.

Figura 19: Fases del Proyecto de Investigación Organizacional.



Fuente: Elaboración propia.

9.2. Fase exploratoria: reconociendo la cancha

Esta fase, de carácter exploratorio, estuvo centrada en la identificación de la demanda de la organización. Para ello, en primera instancia, se estableció contacto con la Directora del liceo, por ser el actor que tiene la competencia exclusiva y no delegable de autorizar el ingreso al campo (Flick, 2007).

Telefónicamente, se le explicitaron los requerimientos e intencionalidades del trabajo a desarrollar en la organización, recibéndose la aceptación inmediata de parte de la Directora. Al respecto se consignó, en el Diario de Ruta, lo siguiente:

03 de mayo de 2021.

Hoy, contacté telefónicamente a la Directora del Liceo a los efectos de solicitar autorización para desarrollar el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) en el centro. Fue una conversación muy fructífera, dado que la misma accedió de inmediato, demostrando una excelente disposición a colaborar. Puntualmente, me dijo: “Este Liceo está siempre de puertas abiertas para recibir a todos, y especialmente a un ex docente que dejó huella en su trayectoria por aquí”, palabras que me emocionaron y sorprendieron gratamente. Al mismo tiempo, manifestó una serie de aspectos sobre la organización (dificultades ante la emergencia sanitaria, alternativas implementadas, rendimiento de los estudiantes, trabajo de los docentes, entre otros), las que se escucharon de forma atenta. (DR:2).

Así, se obtuvieron las primeras impresiones acerca de la realidad actual de la organización (la matrícula, el plantel docente, el vínculo con las familias, los recursos, entre otros), datos que se constituyen en pistas para orientar el trabajo a desarrollar en esta instancia.

El propósito principal de esta fase es iniciar, en forma sistémica, un acercamiento a la vida cotidiana de la organización, posibilitando el desarrollo de un análisis desde una mirada que contemple diferentes aristas. Para ello, el trabajo planificado se orienta a:

- reconocer la cotidianeidad de lo educativo y analizar otras formas de vivenciarlo, más allá de las habitualmente institucionalizadas;

- identificar configuraciones específicas en las que transcurre el accionar de los diferentes actores; y
- utilizar herramientas metodológicas que se inscriben en la investigación cualitativa para describir la singularidad de la realidad educativa estudiada.

9.2.1. Técnicas utilizadas en la recolección de datos

En esta fase se empleó, como técnicas de recogida de información, la entrevista y el análisis documental (véase Tabla 8), dadas las potencialidades de estas según los argumentos esgrimidos anteriormente (véase Capítulo 7, numerales 7.3.2. y 7.3.3. respectivamente).

Tabla 8: Técnicas para la recolección de datos de la Fase Exploratoria.

Técnicas seleccionadas	Actores	Momento de aplicación	Codificación
Entrevista semi-estructurada	Directora	Mayo de 2021 (vía Meet)	EExD
Análisis documental	Reportes del Monitor Educativo de la DGES y datos recibidos del Liceo	Mayo - Junio de 2021	AD1, AD2 y AD3

Fuente: Téliz (2021b, p. 10).

En relación a la entrevista, corresponde precisar que se explicitó a la Directora la intencionalidad de la misma, asegurándole la confiabilidad de la información proporcionada. Además, se solicitó su consentimiento para grabar, a lo que accedió. En todo momento, “evidenció una excelente disposición para colaborar, aportando información sobre diferentes dimensiones del centro de forma natural y espontánea” (DR:3). Para el análisis documental, se empleó una matriz de análisis, considerando las especificaciones esgrimidas anteriormente (véase Capítulo 7, numeral 7.3.3.).

9.2.2. Análisis de la información

Efectuada la entrevista exploratoria, se procedió a su transcripción y análisis. Para ello, se organizó la información considerando como categorías las dimensiones teóricas propuestas por Frigerio et al. (1992): organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria. Además, se identificaron los actores involucrados y las temáticas asociadas según lo que emerge

de las respuestas de la Directora, utilizándose como herramienta una matriz de análisis (véase Tabla 9).

Tabla 9: Matriz de análisis por dimensiones, temáticas y actores.

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

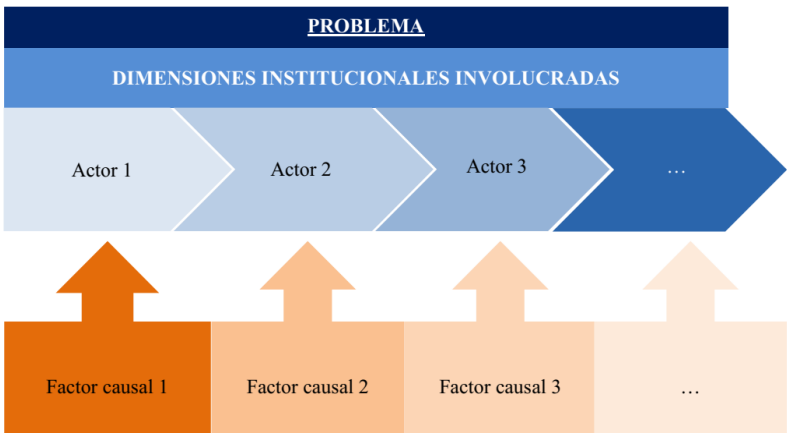
Fuente: Tejera (2021).

A partir de la misma, se inscribió la demanda identificada en las dimensiones pedagógico-didáctica y organizacional, como se explicitó en el PIO. Seguidamente, se construyó un modelo de análisis, como primera aproximación, al problema objeto de estudio.

9.2.3. Modelo de análisis

Definir un problema implica, por un lado, respaldarlo con evidencia empírica de acuerdo con reglas metodológicas diseñadas a partir de acuerdos y criterios compartidos por la comunidad científica y, por el otro, analizarlo desde el punto de vista de los actores involucrados. En ese sentido, el modelo de análisis diseñado se sustenta en la entrevista exploratoria realizada a la Directora del Liceo (EExD) y en el análisis documental efectuado (AD1, AD2, AD3). El mismo relaciona el problema, las dimensiones implicadas y los factores causales (véase Figura 20), constituyendo una primera aproximación al objeto de estudio y a la identificación de aspectos en los que se requiere profundizar desde la gestión.

Figura 20: Componentes del Modelo de Análisis



Fuente: Elaboración propia.

9.3. Fase de comprensión del problema: el primer tiempo del partido

Esta fase, de comprensión del problema, estuvo centrada en profundizar en el estudio de la demanda de la organización a partir de la información obtenida en la fase exploratoria. Para ello, resulta clave precisar el problema “focal” tomado como punto de partida, lo que implica definirlo con precisión, así como situarlo en tiempo y espacio para, a partir de allí, pensar sus causas y sus efectos, es decir, cómo se genera y por qué, así como cuáles son los efectos de que persista en el tiempo.

En ese marco, cobra sentido la utilización de diversas técnicas y herramientas metodológicas, así como también, la sistematización y el procesamiento de la información que se genera a partir de cada uno de los instrumentos de relevamiento de datos empleados.

9.3.1. Técnicas utilizadas en la recolección de datos

En esta fase se empleó, como técnicas de recogida de información, la encuesta y la entrevista (véase Tabla 10), dadas las potencialidades de estas según los argumentos esgrimidos anteriormente (véase Capítulo 7, numerales 7.3.1. y 7.3.2. respectivamente).

Tabla 10: Técnicas para recolección de datos de la Fase Comprensión del problema.

Técnicas seleccionadas	Actores	Momento de testeo	Momento de aplicación	Codificación
Encuesta	Estudiantes de Ciclo Básico del turno vespertino	22 de junio de 2021	Del 23 de junio de 2021 al 03 de julio de 2021	EA
Entrevista semi-estructurada	Profesores de Ciclo Básico del turno vespertino	Junio de 2021	Julio de 2021	ED1, ED2 y ED3

Fuente: Téliz (2021b, p. 12).

Con relación a la encuesta, corresponde precisar algunas dificultades encontradas al momento de su aplicación. En el contexto de emergencia sanitaria, la única posibilidad fue su implementación en línea, lo que ocasionó que la remisión se tuviera que efectuar a través del liceo, empleando los grupos institucionales que crearon las Profesoras Adscriptas en un servicio de mensajería instantánea, puesto que el investigador no tenía cómo acceder a los números telefónicos de los estudiantes para realizarlo directamente por razones de protección de datos

personales. Ello provocó que no se pudiera hacer un efectivo seguimiento del envío ni de los recordatorios que fueron proporcionados a la Directora del liceo para que remitiera. Sin embargo, las respuestas fueron aumentando gradualmente a medida que se solicitaba que se volviera a remitir el enlace de acceso a los estudiantes que aún no la hubieran completado, lo que permite inferir que efectivamente se procedió según las peticiones efectuadas.

Sobre las entrevistas semi-estructuradas, corresponde precisar que se explicitó a los docentes seleccionados la intencionalidad de esta, asegurándole la confiabilidad de la información proporcionada. Sin embargo, uno de ellos no accedió a participar. A los que sí accedieron, se les solicitó su consentimiento para grabar, obteniéndose el mismo.

De forma complementaria, se efectuó una observación no participante, priorizándose los ejes estructurantes detallados anteriormente (véase Capítulo 7, numeral 7.3.4.), empleándose la pauta que se presenta en el Anexo 3. Las observaciones se desarrollaron en dos instancias: en una visita al liceo (18 de octubre de 2021: en la entrada del turno vespertino durante 15 minutos y en el recreo de diez minutos, ONP1) y en la ceremonia de los festejos de su 25° aniversario de fundación (26 de octubre de 2021, durante dos horas, ONP2).

9.3.2. Análisis de la información

Finalizado el plazo de recepción de los cuestionarios de la encuesta, se procedió a efectuar el análisis de los datos recolectados. En primera instancia, se efectuó un análisis univariado y en segunda instancia un análisis bivariado, según lo explicitado anteriormente (véase Capítulo 7, numeral 7.4).

En el caso de las entrevistas semi-estructuradas, se procedió a la desgrabación de cada una y su posterior análisis. Para ello, se organizó la información considerando como categorías de análisis las definidas previamente (véase Tabla 5), empleándose como herramientas matrices y diagramas de análisis.

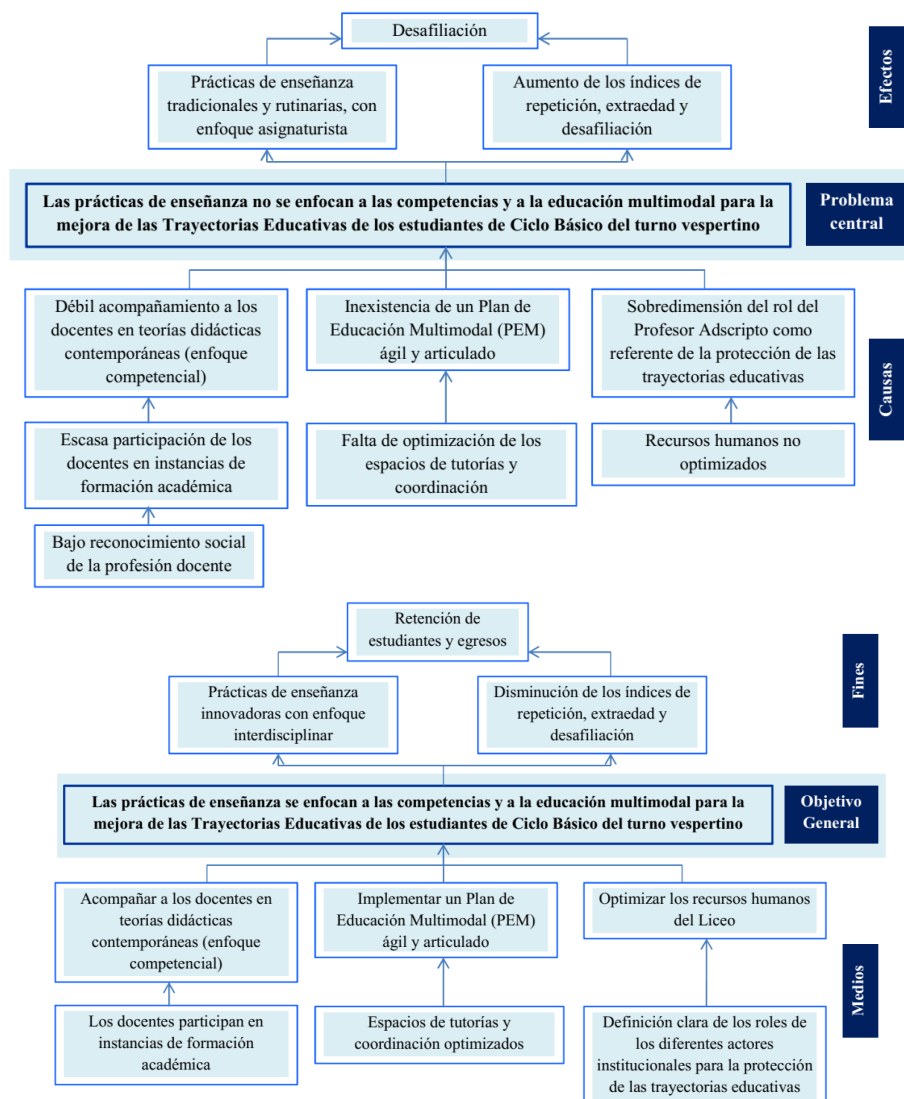
Desde el abordaje cualitativo, los relatos obtenidos de las diferentes entrevistas realizadas y complementados con el análisis de documentos, se enriquecen con el análisis de los datos que se desprenden del procesamiento cuantitativo de la encuesta a los estudiantes. Sin descuidar la confiabilidad y validez específica de cada uno de los instrumentos de relevamiento, se efectuó la triangulación de datos, técnicas y actores mediante su integración a partir del modelo del Iceberg, considerando las potencialidades que presenta dicho analizador (véase Capítulo 8, numeral 8.2.3.).

9.4. Conclusiones y acuerdos con la organización: el entretiempo del partido

Dado que el problema se define, en parte, como la brecha entre lo que es y lo que debería ser (Matus, 1987), se hace necesario generar información que permita explicarlo situacionalmente desde la perspectiva de los diferentes actores involucrados, dado que una misma situación puede ser considerada un problema o una oportunidad según la relación que tenga con el actor consultado.

Para integrar la evidencia recogida, en esta etapa, se emplearon como analizadores dos técnicas de visualización de problemas: el árbol de problemas y el árbol de objetivos (véase Figura 21), considerando las potencialidades de ambos según lo previamente descripto (véase Capítulo 8, numerales 8.2.1 y 8.2.2).

Figura N° 21: Árbol de Problemas y árbol de objetivos.



Fuente: Téliz (2021).

Finalmente, a partir del análisis de estos, se identificaron las lógicas presentes desde los diferentes actores consultados, determinándose las prioridades para la intervención. Así, se establecieron cuáles serían los actores involucrados en el proceso de mejora y las líneas de acción a proponer al centro.

9.5. Redacción del informe final: documentando el proceso

La escritura del informe final del PIO constituye un punto de inflexión en el proceso, dado que permite plasmar los aprendizajes realizados para socializarlos con diversos actores. Por eso, lo primero a considerar es el público destinatario de este, en este caso, los miembros de la organización educativa objeto de estudio. A continuación, como sostiene Pozner (2000, p. 8), “podrá decidirse cómo hacer para que éste sea comunicable. Un buen texto informativo debe ser inteligible, claro, comprensible, intelectualmente honesto y hábilmente elaborado.”

En ese marco, se estructuró el mismo de tal forma que diera cuenta del proceso realizado, incorporando tablas y figuras para enriquecer la presentación de la información que se puso a disposición de la organización (véase Anexo 1). El informe elaborado fue presentado a la Dirección del liceo, presencialmente, el 18 de octubre de 2021. En dicha oportunidad, se hizo entrega de una copia de este en formato papel.

CAPÍTULO 10: EL PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL

“Innovar, en última instancia, significa transformar la propia práctica, lo que no exime del análisis de lo que hacemos y de las razones para continuar o cambiar. La innovación endógena se origina en la práctica reflexiva”.

Perrenoud (2004, p. 14).

10.1. Acciones previas: comenzando a jugar el segundo tiempo del partido

El PMO constituye, en el proceso de trabajo con la organización educativa, la segunda etapa. La misma se desarrolló de setiembre a diciembre de 2021, con instancias presenciales en el centro dada la mejora en la situación sanitaria del departamento en el que se sitúa el mismo, a causa de la COVID-19.

Son cuatro las fases en las que se estructura esta etapa (véase Figura 22), las que posibilitaron, de forma interrelacionada, profundizar la reflexión sobre lo diagnosticado durante el PIO y conformar un equipo de trabajo fuertemente acoplado para sostener el proceso de mejora propuesto.

Figura 22: Fases del Plan de Mejora Organizacional.



Fuente: Elaboración propia.

10.2. Diseño del Plan

La primera etapa de trabajo (PIO) concluyó con la presentación del informe a la organización, la que se realizó de forma presencial en el centro. En dicho documento, además de plasmar las conclusiones del diagnóstico, se proyectaron líneas de trabajo sobre las cuales acordar con la organización para diseñar la mejora. Tras el intercambio con la Directora, no hubo ninguna observación al mismo, dado que ella coincidió con la aproximación diagnóstica realizada. Sin embargo, se acordó que, de las tres líneas de acción planteadas para el PMO, se priorizaran dos: formación y acompañamiento de los docentes en teorías didácticas contemporáneas (enfoque competencial), y optimización de los recursos humanos del liceo para el acompañamiento de las trayectorias educativas a través de un Plan Institucional de Acción Tutorial (PIAT).

Los argumentos esgrimidos para no focalizar en la línea de acción que proponía el diseño e implementación de un Plan de Educación Multimodal Institucional (PEMI), ágil y articulado, fueron la evolución favorable de la situación de emergencia sanitaria del país en general, y el departamento en particular, así como también, la necesidad de optimizar los tiempos de los actores con que cuenta el centro. No obstante, se valoró que la misma puede estar presente, de forma indirecta y transversal, en el PIAT.

El PMO diseñado, que se presenta en el Anexo 2, fue elaborado por un Equipo Impulsor, el cual estuvo integrado por el asesor y tres actores institucionales: Directora, Psicóloga y Profesora Ayudante Preparadora de Laboratorio. Al respecto, cabe precisar que si bien era esperable que estuvieran los Profesores Adscriptos por su grado de influencia según las percepciones de los estudiantes (véase Capítulo 11, numeral 11.3), se acordó integrar a otras figuras que presentan un fuerte liderazgo en el centro (EEx), de modo que la toma de decisiones no esté centralizada siempre en los mismos actores.

En ese sentido, el Equipo Impulsor definido, al decir de Stahl (2004), posee una función central, ya que moviliza la construcción de conocimiento organizacional y viabiliza la implementación de acciones para la mejora deseada, mediando la cognición, las interacciones de los miembros de la comunidad educativa y la estructura de la organización, posibilitando aprender juntos, internalizar el conocimiento construido al interior del equipo y ser agentes facilitadores de aprendizaje en la comunidad.

10.3. Ajustes del Plan

El trabajo emprendido en las tres reuniones celebradas, que contaron con la participación de todos los integrantes del Equipo Impulsor definido, se consignó en actas, como instrumento de registro de los acuerdos a los que se iba arribando. Las mismas se realizaron de forma presencial en el liceo, concretamente, en el Box de la Profesora Ayudante Preparadora de Laboratorio, para contar con la privacidad requerida.

Durante el desarrollo del trabajo, se evidenció: el involucramiento, compromiso y sentido de pertenencia de los diferentes actores, puesto de manifiesto en su participación en cada instancia e interés por profundizar en las cuestiones emanadas del diagnóstico. Además, en reiteradas oportunidades, se expresó desde la totalidad de miembros del equipo, la necesidad de hacer partícipes a todos los actores del centro en la propuesta de mejora, logrando una articulación fluida con aquellos que presentan un alto grado de influencia según lo percibido por los estudiantes (véase Capítulo 11, numeral 11.3).

A partir del análisis efectuado de la situación problemática identificada (Téliz, 2021b) y desde el “modelo de colaboración” (Nieto, 2001) descripto en el Capítulo 3 -sobre el cual se enmarcó el asesoramiento brindado a la organización-, se definieron los objetivos específicos, metas y actividades del PMO, en consonancia con el objetivo general planteado: propiciar que las prácticas de enseñanza se enfoquen a las competencias y a la educación multimodal para la mejora de las Trayectorias Educativas de los estudiantes de Ciclo Básico del turno vespertino durante el año lectivo 2022. En ese sentido, se considera que la formación desde un enfoque competencial contribuirá a mejorar la protección de las trayectorias educativas puesto que oficia de organizador del currículum, así como también, promueve aprendizajes más situados, al poner en juego otros dispositivos de enseñanza y de evaluación.

Se empleó una “Planilla Integradora” para tener una visión sistémica de la propuesta y garantizar los niveles de coherencia y consistencia interna de la misma. Ello implicó: definir objetivos, metas y actividades, consignando responsables y recursos requeridos, así como también, calendarizar las actividades en un diagrama de Gantt. Como sostienen algunos autores (Armijo, 2011; Murillo, 2008), establecer estos aspectos resulta de vital importancia, pues generan evidencia acerca del avance de la propuesta para la concreción de los resultados buscados, ya sean finales o intermedios, oficiando de indicadores de logros (Tiana Ferrer, 1997). Acordados los mismos con la organización, se dio por finalizado el trabajo con el Equipo Impulsor.

10.4. Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad

La planificación de las actividades proyectadas, la previsión de los responsables de gestionarlas y los recursos necesarios para su ejecución, no garantizan por sí solos la viabilidad requerida para la implementación de la propuesta: se requiere diseñar mecanismos de seguimiento y sustentabilidad que vehiculicen su concreción.

Para ello, se elaboró un plan de sustentabilidad, en el que se detallan las diferentes técnicas propuestas para efectuar un monitoreo permanente de la propuesta, los momentos sugeridos para su aplicación y el responsable de efectuarlo, así como los indicadores de avance definidos.

Finalmente, también se consideró para la sustentabilidad de la propuesta, la gestión de la comunicación. En ese sentido, se detallan algunos hitos a comunicar, los destinatarios de dichas comunicaciones y una propuesta de cómo y cuándo efectuar las mismas.

10.5. Entrega del Informe

La etapa de trabajo con la organización concluyó con la escritura y entrega del informe del PMO a la Dirección del liceo. El mismo se estructuró en diferentes secciones para dar cuenta del proceso realizado, incorporando tablas y figuras para enriquecer la presentación de la información que se puso a disposición de la organización (véase Anexo 2), siendo remitido por correo electrónico el 13 de diciembre de 2021, en virtud de que la Directora se encontraba en cuarentena dispuesta en el protocolo para casos positivos de COVID-19.

SECCIÓN IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

“No importa lo despacio que vayas, siempre y cuando no te detengas”.

Confucio (s.f.).

En esta sección, se presentan los principales hallazgos y conclusiones derivados del trabajo realizado con la organización educativa objeto de estudio, durante el PIO y el PMO.

Figura 23: Estructura de la sección IV.



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 11: LOS PRINCIPALES HALLAZGOS DEL ESTUDIO

“No basta dar pasos que un día puedan conducir hasta la meta, sino que cada paso ha de ser una meta, sin dejar de ser un paso.”

Eckermann (s.f.).

En este capítulo, se presentan los principales hallazgos del estudio, articulando la información obtenida a partir de las diferentes técnicas empleadas, buscando articular las percepciones de los estudiantes y los docentes con aspectos contextuales del liceo para ofrecer una mirada situada (véase Figura 24).

Figura 24: Estructura del capítulo 11.



Fuente: Elaboración propia.

11.1. Información general de los estudiantes

Como punto de partida, considerando las especificaciones brindadas anteriormente (véase Capítulo 7, numeral 7.4.1.), se hace necesario caracterizar a la población de estudiantes que accedió a participar del estudio.

Edad

Del procesamiento de las encuestas realizadas, surge que el promedio de edades de los estudiantes consultados es de 13 años (media igual a 13,45), coincidiendo con la edad que

registra la mayor frecuencia (moda igual a 13), en tanto el rango es de 4 años (diferencia entre la edad mínima, 12, y la máxima, 16). La coincidencia de los valores de la media, la moda y la mediana (13), así como el bajo valor del desvío estándar ($M=13$, $SD=1,1$), ponen de manifiesto que no existe una importante dispersión de los datos correspondientes a las edades, reflejando una homogeneidad de la población de estudiantes participantes del estudio.

Sexo

La distribución de los estudiantes consultados según sexo refleja una leve predominancia de mujeres frente a hombres: 53,4% frente a 46,6%. Sin embargo, es necesario puntualizar que según datos del Monitor Educativo Liceal 2021 (DGES, 2022), la población de estudiantes de ciclo básico del liceo presenta una conformación inversa: 276 hombres (50,8%) frente a 267 mujeres (49,2%).

Nivel que cursa y repetición

Otra de las cuestiones que exploró la encuesta refiere al nivel que cursa el estudiante. De las respuestas recibidas se desprende que el 45,2% de los participantes del estudio cursan segundo año, mientras que 54,8% restante se divide equitativamente entre primer y tercer año (27,4% cada uno). En relación con la repetición, segunda fase del fenómeno de la desvinculación según Aristimuño & De Armas (2012), se observa que solo uno de cada diez estudiantes declara no cursar por primera vez el nivel en el que se encuentra inscripto en 2021, lo que es un indicador alentador sobre las trayectorias educativas de los estudiantes en el primer ciclo de la Educación Media.

11.2. Trayectorias educativas

Como se explicitó en el marco teórico, solo cuatro de cada diez estudiantes de Educación Media Básica finalizan el ciclo en la edad oportuna (véase Capítulo 1, numeral 1.1). En ese sentido, interesó recolectar información acerca de las trayectorias educativas desde las percepciones de los estudiantes consultados.

Número de inasistencias

Considerando que el ausentismo, reflejado en el número de inasistencias que registran los estudiantes, es un indicador relevante para identificar potenciales situaciones de desvinculación, pues como señalan Aristimuño & De Armas (2012), constituye la primera etapa de dicho proceso, se indagó a los estudiantes sobre el número de inasistencias que registraban en el año lectivo 2021 al momento del relevamiento (véase Tabla 11). Los datos obtenidos

indican que seis de cada diez estudiantes registran entre 1 y 5 inasistencias (56,2%). No obstante, se constata que 12 estudiantes no registran inasistencias en el primer semestre, mientras que un 6,8% acumula más de 15 inasistencias en el período relevado, lo que podría estar comprometiendo su promoción de acuerdo con el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado del Plan Reformulación 2006.

Tabla 11: Estudiantes según número de inasistencias registradas.

Número de inasistencias	Porcentaje
0 inasistencias	16,4
De 1 a 5 inasistencias	56,2
De 6 a 10 inasistencias	19,2
De 11 a 15 inasistencias	1,4
Más de 15 inasistencias	6,8
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar si el número de inasistencias que registran los estudiantes en el período relevado está asociado a la repetición, en aquellos casos donde podría estar comprometida la promoción (más de 15 inasistencias), se constata que no existe asociación causal, dado que el 80% de los estudiantes que se encuentran en esa situación (4), declaran cursar el nivel en el que están inscriptos por primera vez (véase Tabla 12).

Tabla 12: Estudiantes según número de inasistencias y repetición.

Número de inasistencias	Cursa el nivel por primera vez		Total
	Si	No	
0 inasistencias	11	1	12
De 1 a 5 inasistencias	35	6	41
De 6 a 10 inasistencias	13	1	14
De 11 a 15 inasistencias	1	0	1
Más de 15 inasistencias	1	4	5
Total	64	9	73

Fuente: Elaboración propia.

Motivos de inasistencias

Ante la pregunta: “¿Por qué motivos has faltado a clase este año?”, se observa, concretamente, que uno de cada dos estudiantes declara que sus inasistencias están asociadas a una nueva variable que introdujo la educación multimodal, la presencialidad mediada por las Tecnologías Digitales (véase Tabla 13).

Tabla 13: Estudiantes según motivos por los que registra inasistencias.

Motivos por los que registra inasistencias	Porcentaje que selecciona la opción
No he faltado a clase	19
Salud	19
Laborales	1,3
Familiares	13,7
No deseo entrar a clase	12,3
Problemas de conectividad	24,6
Problemas con dispositivo tecnológico	26
Otros	10,9

Fuente: Elaboración propia.

Hoy, más que nunca, la cultura escolar se encuentra interpelada por las nuevas formas de producción, distribución y construcción del conocimiento que surgen del advenimiento de la cultura digital. Lo declarado por los estudiantes sobre las inasistencias por “Problemas de conectividad” (24,6%) y “Problemas con dispositivo tecnológico” (26%) confirma lo expresado por la Directora, en la entrevista exploratoria, en referencia a la situación de vulnerabilidad socioeconómica-cultural que enfrenta la población objeto de estudio, del mismo modo que lo señalado por los docentes entrevistados: “Los principales motivos creo que son los económicos.” (D1:2), “La falta de apoyo de las familias, que no tienen formación ni visualizan a la educación como una oportunidad de crecer.” (D3:3). Sin embargo, se valora como altamente positivo la estrategia desplegada por el centro en lo que refiere al régimen de “guardias” implementado para facilitar el acceso de estos estudiantes a los dispositivos y la conectividad en el local liceal.

Entre los estudiantes que señalaron la opción “Otros”, se esgrimen como motivos de sus inasistencias, los siguientes: “A veces me duermo”, “Entré a casi todas las conferencias. No entré a algunas xq no tenía correctos los horarios”, “Me dormía”, “Por covid_19”, “No he

entrado xq tuve covid dos veces y no teníamos internet”, “Porque me cuesta mucho entender algunas cosas y el no entender eso no me da ganas de estudiar por qué no tengo quien me ayude en los trabajos, y si intento buscar toda la información y a veces no las encuentro. También entro a conferencias o hago la tarea pero no suelo hacer las 2 cosas en el mismo día”.

Número de asignaturas que cursa

El número de asignaturas que cursa el estudiante oscila entre una y la totalidad de las establecidas para el nivel en el que está inscripto (véase Tabla 14). Según el plan de estudios vigente (Reformulación 2006), en primero y segundo, el total de instancias curriculares es de doce (12), mientras que en tercero asciende a trece (13).

Tabla 14: Número de asignaturas que cursa el estudiante según nivel.

Nivel que cursa el estudiante	Cursa la totalidad	No cursa la totalidad	Total
Primer año	10	10	20
Segundo año	10	23	33
Tercer año	14	6	20
Total	34	29	73

Fuente: Elaboración propia.

La situación más favorable, según las declaraciones de los estudiantes consultados, ocurre en tercer año, donde el 70% de los estudiantes cursa la totalidad de instancias curriculares. Sin embargo, con igual porcentaje, pero en sentido opuesto, se sitúan los estudiantes de segundo año: el 70% declara no cursar todas las instancias curriculares del nivel. Finalmente, en primer año, la población de estudiantes consultados se distribuye en proporciones iguales: un 50% declara cursar la totalidad de asignaturas y un 50% no.

Número de asignaturas insuficientes y motivos de las insuficiencias

De acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado del Plan Reformulación 2006, el avance de los estudiantes por los diferentes años de formación está sujeto a la aprobación de un determinado número de cursos como mínimo, entre otros requisitos. En ese sentido, se indagó acerca del número de asignaturas insuficientes que tenían los estudiantes, así como también las razones que, desde sus percepciones, las explicarían.

A partir de las respuestas recibidas, con relación al desempeño en las asignaturas que cursan, el 41,1% de los estudiantes señala que no tiene asignaturas insuficientes. De los que sí tienen (43 estudiantes), el 22% declara que son más de la mitad: registran de seis (6) a doce (12) asignaturas insuficientes (véase Tabla 15).

Tabla 15: Estudiantes consultados según número de asignaturas insuficientes.

Número de asignaturas	Porcentaje
0	41,1
1	15,1
2	6,8
3	5,5
4	6,8
5	2,7
6	4,1
7	1,4
8	1,4
9	8,2
10	4,1
11	1,4
12	1,4
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

Al efectuar el cruzamiento entre el número de inasistencias y el número de asignaturas insuficientes que declaran tener los estudiantes, se observa no existe asociación causal entre las dos variables consideradas, puesto que de los cinco (5) estudiantes que registran más de 15 inasistencias, tres (3) declaran no tener asignaturas insuficientes, mientras que uno (1) expresa que tiene cinco (5) y otro nueve (9).

En relación con los motivos que los estudiantes aducen como razones que, desde sus percepciones, justificarían las insuficiencias declaradas, se constata que un 41% señala no tener asignaturas insuficientes. De los cuarenta y tres (43) estudiantes que sí tienen (59%), los motivos indicados son: “No me concentro en el estudio” (12 estudiantes), “Tiempo insuficiente dedicado a las tareas domiciliarias” (10 estudiantes), “Problemas de conectividad” (9

estudiantes) y “No comprendo lo que estudio” (8 estudiantes). “Tiempo insuficiente dedicado al estudio”, “Las clases no me atraen” y “Otros” son opciones de respuestas seleccionadas por un número inferior de estudiantes: siete (7), seis (6) y cinco (5) respectivamente.

11.3. Factores institucionales del liceo

Los factores institucionales son otra de las dimensiones que exploró la encuesta, dado que también permiten explicar el objeto de estudio desde la multicausalidad que lo caracteriza. Así, se incluyeron preguntas sobre la existencia de espacios para la expresión de ideas, el clima institucional y el sentido de pertenencia al liceo.

Espacio para expresión de ideas

De los cuestionarios recibidos, se observa que el 61,6% de los estudiantes consultados afirma que encuentran en el liceo espacios para la expresión de sus ideas, mientras que el 38,4% restante señala que no. Durante la observación de los espacios edilicios del centro (ONP1), se constató que existen carteleras estudiantiles en ambas plantas del edificio, así como también, dos paneles en el muro de la cancha del patio interior del liceo con mensajes escritos por los estudiantes, lo que confirmaría lo señalado por la mayoría de ellos.

Clima institucional

En relación con el clima institucional, se incluyó un ítem en el cuestionario para que los estudiantes ingresaran tres palabras que, desde su percepción, describieran el clima del liceo en el año lectivo 2021. En ese sentido, a partir del análisis de las palabras que lucen en los formularios recibidos, es posible afirmar que lo valoran positivamente y lo asocian a cuestiones contextuales propias de la situación de emergencia sanitaria que ha impuesto el desarrollo de los cursos en un contexto de virtualidad (véase Figura 25): “Diferente”, “Virtual”, “Vacío”, entre otras.

De igual modo, es posible percibir en los testimonios de la Directora y de los docentes consultados, la existencia de una valoración positiva en este sentido: “es un Centro muy acogedor.” (EExD:2); “se vivencia un clima institucional de gran armonía y unidad” (ED3:4), “agradable, confiable y sociable” (EA), “Es agradable, hay compañerismo y también organización” (EA).

Figura 25: Nube de palabras sobre percepciones de los estudiantes sobre el clima del liceo en el año lectivo 2021.



Fuente: Elaboración propia.

Sentido de pertenencia

El grado de identificación o pertenencia que el estudiante siente con el liceo fue otra de las categorías de análisis exploradas. De las respuestas obtenidas, se observa que el 34,3% de los estudiantes declara tener una identificación alta, mientras que, por el contrario, un 20,5% afirma que su identificación con el liceo es baja (véase Tabla 16).

Tabla 16: Estudiantes consultados según grado de sentido de pertenencia con el liceo.

Grado de pertenencia	Porcentaje
1	12,3
2	8,2
3	16,4
4	28,8
5	19,2
6	15,1
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

Ante la pregunta “¿En qué grado cada uno de los siguientes actores afecta tu sentido de pertenencia hacia el liceo?” se observa, según las respuestas obtenidas de los estudiantes, que los “Profesores Adscriptos” y las “Familias” registran los mayores niveles de reconocimiento según el índice resumen creado, mientras que los “Funcionarios Administrativos” consignan el menor valor (véase Tabla 17).

El índice de influencia creado surge de calcular la diferencia entre la suma de los valores porcentuales atribuidos a las categorías de mayor significación (“Muy positivo” y “Positivo”) y la suma de los valores porcentuales atribuidos a las categorías de menor significación (“Negativo” y “Muy negativo”). No se considera en el cálculo los valores atribuidos a la categoría “No influye”.

Tabla 17: Estudiantes según actores que influyen en su sentido de pertenencia.

Actores	Porcentaje de influencia
Equipo de gestión	35,6
Profesores adscriptos	71,2
Docentes	60,2
Compañeros de clase	60,2
Funcionarios administrativos	24,6
Psicóloga	36,9
Auxiliares de servicio	31,5
Familia	69,8

Fuente: Elaboración propia.

11.4. Comunicación

Otras de las dimensiones consideradas en los instrumentos de relevamiento de información lo constituyeron la comunicación. Así, se exploró acerca del rol de los actores del centro, las vías de comunicación empleadas a nivel de la organización, sus fortalezas y debilidades según las percepciones de los actores consultados.

Actores

Para el análisis de las percepciones de los estudiantes en relación con los actores del liceo con los que se comunican con mayor frecuencia, también se creó un índice resumen. El mismo resulta de hacer la diferencia entre la suma de los valores porcentuales atribuidos a las

categorías de mayor frecuencia (“Siempre” y “Frecuentemente”) y la suma de los valores porcentuales asociados a las categorías de menor frecuencia (“Ocasionalmente” y “Nunca”).

Tabla 18: Estudiantes según actores del Liceo con los que se comunican con mayor frecuencia.

Actores	Frecuencia en la comunicación
Equipo de gestión	-57%
Profesores adscriptos	1%
Docentes	3%
Compañeros de clase	17%
Funcionarios administrativos	-57%
Psicóloga	-53%
Auxiliares de servicio	-59%

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 18, según las percepciones de los estudiantes, únicamente tres (3) de los siete (7) actores considerados consignan una frecuencia positiva en la comunicación: “Compañeros de clase” y “Docentes”, lo que puede explicarse por la relación más próxima que se desprende del dictado de las clases en modalidad multimodal mediante la Plataforma Virtual CREA2. Sin embargo, “Profesores Adscriptos” registra una frecuencia casi neutra, destacándose como un actor fundamental en el aspecto vincular y de seguimiento académico de la trayectoria de los estudiantes.

Vías de comunicación

Relevar las principales vías de comunicación mediante las cuales los estudiantes se comunican con la organización, fue otro de los cometidos que persiguió la encuesta. En ese sentido, el servicio de mensajería instantánea “WhatsApp” consigna la mayor adhesión de los estudiantes (84,9%), mientras que “Página institucional de Facebook” y “Twitter” son las menos utilizadas: 2,7% y 0% respectivamente (véase Tabla 19).

En la misma línea, los docentes consultados declaran utilizar el mismo servicio de mensajería instantánea (“WhatsApp”) como principal medio por el que reciben comunicación desde el liceo: “La comunicación es muy buena, fluida a través de WhatsApp” (D2:5), “En este contexto

donde nos tuvimos que reinventar, el WhatsApp es nuestro mejor aliado para comunicarnos no solo con Dirección y los adscriptos, sino también con los estudiantes y colegas” (D3:6).

Tabla 19: Estudiantes según vía de comunicación con el liceo que utiliza con mayor frecuencia.

Vía de comunicación	Porcentaje que selecciona la opción
Personalmente	17,8
Mi familia	39,7
Mis amigos	35,6
Página web institucional	15
Página institucional de Facebook	2,7
Grupo de WhatsApp	84,9
Twitter	0
Otras	10,9

Fuente: Elaboración propia.

Fortalezas y aspectos por mejorar

Otro de los aspectos sobre los que se consultó a los estudiantes refiere a las fortalezas y aspectos a mejorar que identifican, desde sus percepciones, en la comunicación del liceo. En ese sentido, del análisis de las respuestas de los formularios recibidos se constata que las fortalezas están asociadas al carácter flexible y abierto de la comunicación que generan los Profesores Adscriptos a través del servicio de mensajería instantánea “WhatsApp”, así como también, la disposición que demuestran para la “Búsqueda del progreso del alumno y su interés en las diferentes asignaturas”. Sin embargo, como aspectos a mejorar, se evidencian: la necesidad de comunicar con mayor antelación y organización los horarios de las conferencias establecidas para los diferentes cursos en el marco de la emergencia sanitaria, así como también, las inasistencias de los docentes. En otro orden, algunos estudiantes hacen alusión a la necesidad de la comunicación “cara a cara”, en el centro.

11.5. Perfil del estudiante

Mediante un listado de características que hacen al perfil de un estudiante de Ciclo Básico, se consultó sobre la importancia que le atribuyen a cada una de ellas. En la Tabla 20 se presentan los resultados obtenidos, los que fueron analizados considerando como indicador el porcentaje

de respuestas asociado a las categorías de mayor significatividad (“Muy importante” y “Bastante importante”) en relación con cada una de las categorías propuestas.

Tabla 20: Características de un estudiante de Ciclo Básico según importancia atribuida por los estudiantes consultados.

Característica	Porcentaje atribuido
Ser responsable	75,3
Ser una persona creativa	64,3
Tener inquietud por aprender cosas nuevas	84,9
Poder resolver problemas por caminos diferentes	75,3
Organizar y jerarquizar la información	76,7
Ser respetuosos del trabajo de los demás	93,1
Ser cuidadoso de la asiduidad y puntualidad	91,7
Mostrar interés por las asignaturas que cursa	84,9
Esforzarse y trabajar en forma constante	91,7
Mostrarse sólido en conceptos y métodos que le permitan rendir exitosamente en las diferentes evaluaciones	89
Poseer rigor y precisión en su trabajo	80,8
Poder argumentar sobre los procedimientos seguidos o los resultados obtenidos	89
Mostrarse sólido en conceptos y métodos que le ayuden a resolver problemas abstractos de la vida cotidiana	78
Utilizar diferentes tecnologías digitales	76,7

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, las características que mayormente seleccionaron los estudiantes son: “Ser respetuosos del trabajo de los demás” (91,3%), “Ser cuidadoso de la asiduidad y puntualidad” (91,7%) y “Esforzarse y trabajar en forma constante” (91,7%), las que hacen referencia a aspectos asociados al desarrollo de competencias socioemocionales y a una visión del desempeño como un continuo.

Sin embargo, las características menos elegidas fueron “Ser responsable” (75,3%), “Poder resolver problemas por caminos diferentes” (75,3%), “Organizar y jerarquizar la información”

(76,7%) y “Utilizar diferentes tecnologías digitales” (76,7%), competencias de gran relevancia en el escenario actual donde los estudiantes consultados desarrollan su trayectoria formativa.

11.6. Prácticas de enseñanza

Finalmente, interesó conocer las percepciones de los estudiantes respecto a su asignatura preferida y no preferida. En ese sentido, Matemática, Inglés e Informática son las asignaturas que los estudiantes declaran preferir, mientras que Geografía es la que menos agrada (véase Tabla 21).

Tabla 21: Estudiantes según asignatura preferida y no preferida.

Asignatura	Porcentaje de preferencia	Porcentaje de no preferencia
Biología	12,3	4,1
Educación Física y Recreación	6,8	2,7
Educación Social y Cívica	0	1,4
Educación Sonora	4,1	5,4
Educación Visual, Plástica y Dibujo	12,3	1,4
Física	0	12,3
Geografía	6,8	17,8
Historia	8,2	16,4
Idioma Español	5,4	16,4
Informática	13,7	2,7
Inglés	13,7	5,4
Literatura	2,7	1,4
Matemática	13,7	10,9

Fuente: Elaboración propia.

Las razones por las que justifican su elección están vinculadas, en mayor medida, a las cualidades personales del docente para motivar, así como también, para explicitar claramente lo que hay que hacer y el dominio de los temas trabajados en clase.

CAPÍTULO 12: CONCLUSIONES

“La vida es el arte de sacar conclusiones suficientes a partir de datos insuficientes.”

Butler (s.f.).

A modo de conclusión, se presenta el Iceberg diseñado durante el PIO (Téliz, 2021b), a los efectos de sintetizar los aspectos más destacados de la cultura organizacional del liceo, porque no solo permite organizar la información en los tres niveles (lo visible, las prioridades y los elementos subyacentes), sino también el cruzamiento con las categorías analíticas explicitadas en el marco teórico elaborado, ordenándolos en niveles de profundidad (véase Figura 26).

Figura 26: El liceo desde el Iceberg como analizador.



Fuente: Téliz (2021b, p. 14).

Al respecto, señalar la existencia de equipos consolidados en el centro, un clima institucional armónico y una infraestructura edilicia adecuada. Otro de los aspectos visibles de su cultura

organizacional lo constituyen las diferencias de logros educativos entre el turno matutino y vespertino, y la consistencia interna del modelo de comunicación adoptado en el contexto de emergencia sanitaria. Como elementos que organizan la labor grupal, dentro de las prioridades, se observa una fuerte cohesión interna que genera iniciativas de interacción con el entorno, la búsqueda de consensos para generar criterios comunes y la protección de las trayectorias educativas de todos y cada uno de los estudiantes.

De las entrevistas realizadas y de los datos relevados mediante la encuesta a estudiantes, emerge la generación de trayectorias educativas personalizadas y de calidad para los estudiantes (EExD, ED1, ED2, EA). Si bien únicamente un 6,85% acumula más de 15 inasistencias en el período relevado, lo que podría estar comprometiendo su promoción de acuerdo con el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado del Plan Reformulación 2006, ello es un indicador relevante para identificar potenciales situaciones de desvinculación, pues como señalan Aristimuño y De Armas (2012), constituye la primera etapa de dicho proceso.

Finalmente, entre los elementos que ofician de plataforma de base de las prácticas colectivas, se identifican la visión del centro como enclave de fundamental importancia para el barrio, el sentido de pertenencia y la visión de la educación como herramienta de transformación social, aunque no se reconoce una línea de trabajo del liceo por competencias que apunten a una formación para toda la vida. Esta situación podría explicar la aparente contradicción entre la buena asistencia y los bajos niveles de rendimiento académico.

En ese escenario, el PMO diseñado cobra sentido, como una herramienta que contribuye a dar respuesta a la problemática estudiada, aportando a mitigar sus efectos, en virtud de que el mismo busca “propiciar que las prácticas de enseñanza se enfoquen a las competencias y a la educación multimodal para la mejora de las Trayectorias Educativas de los estudiantes de Ciclo Básico del turno vespertino durante el año lectivo 2022.” (Téliz, 2021c, p. 5).

Para ello, se consideran fundamentales las actividades propuestas (véase Anexo 2, p. 156), dado que están vinculadas a la formación y el desarrollo profesional de los docentes, así como también, con la optimización de los recursos humanos del liceo para el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes del turno vespertino. Las mismas se sustentan, desde las dimensiones pedagógico-didáctica y organizacional, en las fortalezas identificadas en el centro (Téliz, 2021b), visualizadas como “puntos de apalancamiento” (Senge, 1995) para emprender y sostener prácticas de enseñanza centradas en el aprendizaje del estudiante y en una comunicación interna fuertemente acoplada entre los diferentes actores.

SECCIÓN V: REFLEXIONES FINALES

“Incluso un camino sinuoso, difícil, nos puede conducir a la meta si no lo abandonamos hasta el final”.

Coelho (2004, p. 7).

En esta sección se comparten, sintéticamente, los principales aprendizajes y aportes más significativos que resultan de transitar este proceso de formación, durante el PIO y el PMO, así como también, algunas pistas para prepararse para el próximo juego luego de celebrar este partido.

Ensayando preguntas y explorando respuestas: lo visible y lo subyacente

El trabajo en la gestión de una organización educativa demanda, continuamente, preguntar y repreguntarse por las formas de hacer y, por lo tanto, por las formas de desarrollar la labor. En ese sentido, la preocupación por las cualidades singulares de lo que constituye el objeto de trabajo, los aprendizajes de los estudiantes invitaron a mirar desde diferentes perspectivas para repensar las prácticas a partir de lo observado, es decir, a mirar más allá de lo visible para que emergiera lo subyacente, posibilitando la comprensión, la reflexión crítica y la revisión del accionar, tanto individual como de la organización en su conjunto.

Aprender del otro y con el otro: oportunidades y escenarios para un aprendizaje organizacional colaborativo

La emergencia sanitaria provocó una revolución al interior de cada una de las organizaciones educativas, obligando a trascender las paredes físicas del aula. De este modo, propició oportunidades para compartir prácticas como fuentes de inspiración para otros, utilizando las tecnologías digitales como un aliado ineludible. Así, además de ser consumidores de información, el contexto actual facilitó a los diferentes actores, el tránsito hacia la producción de conocimiento, contribuyendo con la formación de comunidades de aprendizaje ampliadas. Por ello, el pequeño grupo, como mediador entre el individuo y la comunidad, se constituye en el motor de la construcción de conocimiento que se internaliza en cada miembro individual de ese grupo y se externaliza en la comunidad en la cual está inserto.

Ayudar a impulsar la movilización de los saberes: tensiones y desafíos

Desde el rol de asesor fue posible desplegar acciones para impulsar la movilización de los saberes con los que cuentan los diferentes actores de la organización educativa. En ese marco,

al situar los hechos del devenir cotidiano del centro en relación con el espacio y el tiempo en el que se suscitan, se hace posible delinear un campo explicativo más amplio en el que ubicarlos. Ello implica reconocer que la etapa de interpretación, como producción de significados, comienza en el mismo momento de recolección y registro de datos, donde se hace indispensable la utilización de herramientas metodológicas potentes.

El análisis de la organización educativa a la luz de los marcos conceptuales construidos

La utilización de diferentes herramientas metodológicas, provenientes de diferentes enfoques de la investigación educativa, facilitaron un análisis integral de la organización educativa. En particular, las técnicas de visualización de problemas empleadas (árbol de problemas, árbol de objetivos, modelo del Iceberg), facilitaron la identificación de situaciones problemas, así como la articulación de la evidencia recogida con el análisis a la luz de los marcos conceptuales que se disponían y los que se fueron construyendo durante el pasaje por la organización, en el intercambio con los otros actores, lo que permitió reformularlos y ampliarlos. De esta manera, se habilitaron espacios de diálogo en torno a la búsqueda de un saber colectivo que se construyó y materializó en actos cotidianos, aportando al desarrollo y aprendizaje profesional de todos los involucrados.

El reconocimiento de las limitaciones del estudio y sus posibles proyecciones

Desde la perspectiva asumida, se reconoce la existencia de algunas limitaciones vinculadas a los procesos de recogida de información y análisis de datos, sin que ello invalide los resultados obtenidos ni las conclusiones alcanzadas. Dadas las características del escenario en el que se realizó el estudio (emergencia sanitaria a causa de la COVID-19), con mínimos o nulos niveles de presencialidad en el centro durante el desarrollo del PIO, se reconoce que el alcance de los hallazgos derivados del mismo, se limitan al caso concreto de estudio, es decir, a los estudiantes que participaron del relevamiento, aunque se pueda conjeturar que es factible que sean representativos de toda la población objetivo.

En el desarrollo de la investigación, habría sido de gran valor contar con una mayor participación de los estudiantes, así como también, con planificaciones y propuestas didácticas de los docentes para enriquecer las aproximaciones al objeto de estudio. Por ello, como proyección o líneas para futuras indagaciones, podría señalarse el análisis de las prácticas de enseñanza de los profesores in situ, con una muestra teórica representativa, que incluya un minucioso trabajo de observación de aula y el análisis documental de los dispositivos de seguimiento diseñados para el PMO (véase Anexo 2, p. 164-169).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abritta, G. (2007). *Noción y estructura del dato*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Aguerrondo, I. (2001). *Las escuelas del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.
- Aguirre, J. (2011). *Introducción al análisis de redes sociales*. CIEPP.
- Alarcón, A., & Méndez, G. (2020). *Seguimiento del retorno a las clases presenciales en centros educativos en Uruguay*. UNICEF Uruguay.
- Aldunate, E., & Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. CEPAL.
- Alonso, L. (1994). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos.
- Álvarez, J. (2005). ¿Es posible convertir nuestras escuelas en organizaciones que aprenden para mejorar? *REICE*, 3(1), 432-436.
- Administración Nacional de Educación Pública (2020a). *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2020b). *En el marco de la nueva presencialidad: desafíos de la educación a distancia, estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/julio/200703/Desafi%CC%81os%20de%20la%20educacio%CC%81n%20a%20distancia%202020.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2020c). *Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la ANEP y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia COVID*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/mayo/200529/ANEP%20-%20protocolo%20general%20estudiantes%20COVID%2019%20VF%2028-05-2020-v2.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2021a). *Sistema de Proyección de Trayectorias Educativas. Estrategias para el acompañamiento en educación media 2021*.

- <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/mayo/210521/Trayectorias%20Educativas%20Estrategias%202021.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2021b). *Plan de Inicio de Cursos 2021*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/marzo/210318/Documentos%20de%20referencia%20para%20los%20centros%20educativos%20asociados%202021%20v8b.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2021c). *Guía para la Organización de Espacios Educativos*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/febrero/210208/ANEXO%201%20Guia%20Organizacion%20Espacios%20Educativos%20v3.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2021d). *Protocolo de aplicación para actividades presenciales en centros educativos*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/marzo/220303/Protocolo%20Inicio%20de%20Cursos%202022.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2021e). *Rendición de Cuentas. Educación en tiempos de pandemia. Acción 2020* (Tomo 5).
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/rc-2020en2021/TOMO%205%202021%20v2%20WEB.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2021f). *Organigrama 2021*.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. ARCIS.
- Arias Valencia, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, XVIII(1), 13-26.
- Aristimuño, A., & De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada: tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. UNICEF.
- Armijo, M. (2011). *Manual de planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público* (Reporte N° 69).

https://www.uv.mx/personal/lbotello/files/2018/09/manual_planificacion_estrategica.pdf

- Augustowsky, G. (2005). *Las paredes del aula*. Amorrortu.
- Ball, S. (1998). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bardín, L. (1991). *Análisis de Contenido*. Akal.
- Bentancur, N. (2018). *La planificación como estrategia de política pública educativa*. ANEP; IIPE; UNESCO.
- Biddle, B. (2000). *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (1993). Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción. *Revista de Innovación Educativa*, 1(2), 13-22.
- Bolívar, A. (2009). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos en Avaliação Educacional*, 27(65), 284-313.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). https://www.researchgate.net/publication/284258066_Investigiar_la_identidad_profesional_del_profesorado_Una_triangulacion_secuencial_FQSForum
- Brunner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Cantón, I. (2010). Gestión de conocimientos y capital intelectual para la organización y mejora de la calidad de los centros educativos. En A. Manzanares (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (Nº 1, Vol. 1, pp. 151-202). Wolters Kluwer.
- Carlsberg, C. (2011). *Análisis estadístico con Excel*. Anaya Multimedia.
- Cea D'Ancona, M. A. (1997). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de Investigación Social*. Síntesis.

- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de caso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423.
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional*. McGraw-Hill.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Consejo de Participación Liceal. (2013). *Estudio de la estructura horaria de lunes a viernes. Análisis de las percepciones y valoraciones de los alumnos, padres y docentes*. CES.
- Cook, T., & Reichardt, C. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Covey, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.
- De la Torre, S., & Barrios, O. (Coords.). (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Octaedro.
- Delauro, M. (2017). *La tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje. Herramientas de Seguimiento y evaluación del alumno*. Instituto Latinoamericano de Desarrollo Profesional Docente.
- Denzin, N. (1998). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dirección General de Educación Secundaria. (2021). *Guía para el trabajo en las plataformas educativas. Educación bimodal, combinada o mixta: algunas sugerencias*. Equipo Coordinador de Gestión y Pedagógico.
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por internet. *Papers. Revista de Sociología*, 97(1), 193-223. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71>
- Díaz, J., Ojeda, M., & Valderrábano, D. (2016). *Metodología de muestreo de poblaciones finitas para aplicaciones en encuestas*. Universidad Veracruzana.
- Duschatzky, S. (2001). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Manantial.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *La educación de pasado mañana: notas sobre la marcha*. Fundación Carolina.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.

- Escalante, E. (2011, setiembre 17). *Datos cualitativos: ¿un método para analizar datos cualitativos?* [Video]. YouTube. <http://www.youtube.com/watch?v=GpN1Xc2y3LQ>
- Escalante, E., Caro, A., & Barahona, L. (2002). *Análisis y tratamiento de datos en SPSS*. Universidad de Playa Ancha.
- Fábregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M. (2009). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC.
- Failache, E., Katzkowicz, N., & Machado, A. (2020). *La educación en tiempos de pandemia. Y el día después*. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, UdelaR.
- Fernández, L. (2004). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. CSE.
- Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. En A. Villa. (Coord.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento* (Nº1, Vol. 1, pp. 77-128). Mensajero.
- Gairín, J. (2008). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J., & Ion, G. (2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias*. Narcea.
- García, A., & Casado, E. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Educación.
- García, B., & Quintanal, J. (s.f.). *Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación*. CES Don Bosco.
- Garrison, D., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Octaedro.
- Gil Pascual, J. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 7(13), 40-62.
- Gluz, N., Ochoa, M., Cáceres, V., Martínez del Sel, V., & Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 27-42.
- Guadalupe, C. (2015). *Contar para que cuente: una introducción general a los sistemas de información educativa*. Universidad del Pacífico.
- Guanipa, M., & Urdaneta, M. (2008). Perfil de competencias del docente tutor en línea para la educación a distancia. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 2(2), 111-134.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Gvirtz, S., & de Podestá, M. E. (2010). *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Granica.
- Hernández, A. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 71-107). HomoSapiens.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Fundación Chile.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. <https://www.ineed.edu.uy/aristas-2018-informe-de-resultados-de-tercero-de-educacion-media.html>
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Morata.
- Lamschtein, S. (2018). *Tecnologías digitales y aprendizajes visibles*. Fundación Ceibal.
- Leiras, M. (2006). *La estructura de los sistemas educativos y las políticas educativas*. Centro de Estudios en Políticas Educativas.

- Licha, I. (2009). *Herramientas para la formación de políticas. El análisis de los actores*. <https://www.coursehero.com/file/39983256/Licha-2009pdf/>
- Maggio, M. (2021). *Educación en tiempos de pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Mancebo, M. E., & Torello, M. (2000). *El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector*. BID.
- Manrique, S. (2017). Institución e individuo en tensión. El proceso de cambio en la formación permanente del profesorado. Estudio de caso. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(12), 149-166. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i12.313>
- Manso, J. (2021, julio 29-31). *Diseño de planes de estudios de formación inicial docente* [Seminario]. Nuevos Rumbos, Montevideo, Uruguay.
- Martín, E. (2021, abril 13). *¿Qué significa aprender hoy?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VGifB76TPEI>
- Martínez, R., & Fernández, A. (2008). *Árbol de problema y áreas de intervención*. CEPAL.
- Matus, C. (1987). Planificación y gobierno. *Revista de la CEPAL*, (31), 161-177.
- McGinn, N., & Porter Galetar, L. (2005). El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(4), 77-113.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación*, 1(1), 47-59.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Graó.
- Morales, P. (2010). *Métodos cuantitativos en investigación. Planteamientos generales sobre investigación en educación y psicología*. Universidad Pontificia Comillas.
- Morales, R., & Curiel, L. (2019). Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. *Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (69), 36-52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1289>
- Morin, E. (1999). *7 saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (21), 57-78.

- Muñoz, J. (Comp.). (2018). *Platos de las abuelas. Cocina tradicional de Popayán*. Universidad del Cauca.
- Murillo, J. (2006). *Retos de la innovación para la investigación educativa*. La Muralla.
- Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *OGE. Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1(1), 13-17.
- Nicastro, S., & Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. HomoSapiens.
- Nieto, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). Octaedro.
- Noboa, M. F. (2019). Liderazgo caórdico para organizaciones líquidas. Innovación estratégica ante la incertidumbre para la construcción de futuros deseables. *Revista Estrategia Organizacional*, 8(1), 27-42. <https://doi.org/10.22490/25392786.3170>
- Organización Internacional del Trabajo. (2002). *Manual de buenas prácticas en teletrabajo*. Unión Industrial Argentina.
- Ortegón, E., Pacheco, J., & Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. CEPAL.
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Pérez Gómez, A. (2009). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En A. Pérez Gómez & J. Gimeno Sacristán (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). Morata.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Narcea.
- Perkins, D. (2016). *El aprendizaje pleno*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Piñana, E. (2019). *La implementación de las competencias clave en educación primaria. Un estudio de casos múltiples*. Universidad Autónoma de Madrid.

- Poggi, M. (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Kapelusz.
- Porras, J. I. (2014). Internet y Comunidad: Una aproximación desde el enfoque del estudio de redes personales. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 13(39), 1-17.
- Pozner, P. (2000). *Pautas para la observación en los procesos de pasantía. Información para la toma de decisiones*. PNGI.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza Ensayo Editorial.
- Pozo, J. I. (2020). *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. SM.
- Puello, J., & Barragán R. (2008). Un modelo para el diseño de cursos virtuales de aprendizaje por competencias y basados en estándares de calidad. *E-mail Educativo*, 1(2), 1-16.
- Questa-Tortero, M., Tejera, A., Díaz, E., Nossar, K., Capocasale, A., & Silva, A. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Uruguay. En J. Gairín & C. Mercader (Coord.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (Nº 1, Vol. 1, pp. 283-302). Red AGE.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. En *Actas del Seminario Internacional: el proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves* (pp. 120-142). FLACSO.
- Rodríguez-Gómez, D. (2002). *Diagnóstico Organizacional*. Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, XXIV(46), 73-90.
- Safranchik, G., Metzdorff, V., & Perisset, P. (2016). *Un modelo posible de acompañamiento a practicantes y residentes*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sandoval, M. (2004). Concepto y dimensiones del clima organizacional. *Hitos de ciencias económico-administrativas*, 27(10), 83-88.

- Santiago, P., Ávalos, B., Burns, T., Morduchowics, A., & Radinger, T. (2016). *Revisión de recursos educativos. Uruguay*. OCDE.
- Schein, E. (1990). *El liderazgo y la cultura organizacional*. Deusto.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Universidad de la Plata.
- Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), 1-13.
- Schvarstein, L. (2007). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Paidós.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Granica.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (pp. 9-91). Paidós.
- Sierra Bravo, R. (1990). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Paraninfo.
- Sierra, B., Méndez, A., & Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico multidisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.
- Silva, A. (1998). *Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos*. Universidad de Medellín.
- Silva, S. (2017). Identificando a los protagonistas: el mapeo de actores como herramienta para el diseño de políticas públicas. *Gobernar*, 1(1), 66-83. <https://doi.org/10.22191/gobernar/vol1/iss1/4>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Skate, R. (2006). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas.
- Stahl, G. (2004). Mediation of Group Cognition. *SIG Group Bolletin* 24(4), 13-17.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. CONTUS Editorial.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de la reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, 30(1), 112-135.
- Tapella, E. (2007). *El mapeo de actores claves*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1987). *Métodos cualitativos de investigación social*. Paidós.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Tejera, A. (2021, abril 26). *Matriz de análisis por dimensiones, temáticas y actores* [Materiales de clase]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Téliz, F. (2014). *Uso didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de la Matemática. Estudio de las opiniones y concepciones docentes en Educación Secundaria en el departamento de Artigas* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/1241>
- Téliz, F. (2021a). *Proyecto de Innovación* [Documento no publicado]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Téliz, F. (2021b). *Proyecto de investigación organizacional* [Documento no publicado]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Téliz, F. (2021c). *Plan de mejora organizacional* [Documento no publicado]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Terigi, F. (2008). *Detrás está la gente, Proyecto hemisférico: Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. OEA.
- Tiana Ferrer, A. (1997). Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, 256(1), 50-53.
- UNESCO. (1972). *Aprender a ser*. Alianza.
- UNESCO. (2020). *Educar en tiempos de pandemia. Parte 6*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17243/Educar-en-tiempos-de-pandemia-6-.pdf>

- UNESCO. (2021). *Los futuros de la educación. Informe de Etapa*. Comisión Internacional sobre los futuros de la educación.
- Vaillant, D., Rodríguez Zidán, E., & Questa-Tortero, M. (2022). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: el caso de Uruguay. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.4>
- Valle, J., & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista Española de Pedagogía*, (Extraordinario), 12-33.
- Valle, J., & Moya, J. (2020). *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas*. ANELE; REDE.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vandenberghe, R., & Staessens, K. (1991, april 3-7). *Vision as a core component in school culture* [Symposium]. Professional culture in schools: Types and processes. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, United States.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vázquez, M. (1999). Fortaleciendo capacidades institucionales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(5), 15-18.
- Vázquez, M. (2011). *Procesos de cambio y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?* DaVinci Continental.
- Vitar, A. (2006). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Miño y Dávila.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Universidad del CEMA.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Sage.
- Yot, C., & Marcelo, C. (2016). *De la tiza al teclado: enseñar y aprender con tecnologías digitales*. Grupo de Investigación I.D.E.A.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para Investigar I*. Brujas.

ANEXOS

Anexo 1: PIO

**Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación
Master en Gestión Educativa**

Proyecto de Investigación Organizacional

**Investigador:
Fabián Alejandro Téliz Rebollo – 178573**

2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	123
1. PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL	124
1.1. Presentación del centro.....	124
1.2. Descripción de la demanda.....	125
1.3. Plan de trabajo.....	126
1.4. Encuadre teórico.....	127
1.4.1. Educación en tiempos de COVID-19.....	128
1.4.2. Las trayectorias educativas de los estudiantes.....	128
1.4.3. El enfoque competencial	129
1.4.4. La gestión de la institución desde el liderazgo del Director.....	129
2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	130
2.1. Fase exploratoria	130
2.1.1. Análisis de la información.....	130
2.1.2. Modelo de análisis.....	131
2.2. Fase comprensión del problema	131
2.2.1. Niveles y lógicas en juego.....	133
3. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN.....	136
3.1. Aproximación diagnóstica.....	136
3.2. Referencias para Plan de Mejora.....	138
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
ANEXOS.....	142

TABLAS Y FIGURAS

Tabla N° 1: Evolución del número de estudiantes matriculados en el liceo	124
Tabla N° 2: Evolución del porcentaje de estudiantes de ciclo básico con extraedad	125
Tabla N° 3: Evolución del porcentaje de estudiantes de ciclo básico con extraedad por grado.....	125
Tabla N° 4: Resultados de la primera reunión de evaluación (junio de 2021).....	126
Tabla N° 5: Diagrama de Gantt del Proyecto de Investigación Organizacional	127
Tabla N° 6: Técnicas para la recolección de datos de la Fase Exploratoria.....	130
Tabla N° 7: Técnicas para recolección de datos de la Fase Comprensión del problema	132
Figura N° 1: Conceptos claves asociados al estudio	127
Figura N° 2: Modelo de análisis.....	131
Figura N° 3: El Liceo desde el Iceberg como analizador	134
Figura N° 4: Árbol de Problemas.....	136
Figura N° 5: Árbol de Objetivos	138

INTRODUCCIÓN

El presente informe reseña el proceso de investigación organizacional desarrollado en un centro educativo público de Educación Media, dependiente de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ubicado en un departamento del interior en el norte del territorio de la República Oriental del Uruguay. El mismo corresponde a la fase diagnóstica de la investigación y presenta los principales hallazgos sobre los que se diseñará un Proyecto de Mejora Organizacional (PMO) en acuerdo con el Equipo de Gestión del Liceo.

Se identifican tres grandes apartados en su estructura. En el primero, denominado “Presentación de la organización y demanda organizacional”, se exponen los principales rasgos distintivos del Liceo, la demanda institucional y elementos situacionales por los que atraviesa el mismo, así como también, el cronograma de trabajo y el desarrollo de los conceptos fundamentales relacionados con la situación problemática identificada y las líneas estratégicas de mejora.

El segundo apartado, denominado “Desarrollo de la investigación”, condensa el diseño metodológico empleado y las principales decisiones asumidas al respecto, tanto en la fase exploratoria como en la fase de comprensión del problema, desarrollando los criterios utilizados para el análisis de los insumos aportados por los diferentes actores involucrados según los analizadores empleados.

Finalmente, el último apartado, “Conclusiones y acuerdos con la organización”, profundiza en la aproximación diagnóstica a través de dos herramientas de análisis y esboza alternativas de solución a la problemática identificada, las que serán un pilar fundamental para el diseño del Proyecto de Mejora Organizacional (PMO).

El informe se complementa con un listado de bibliografía de referencia y anexos que dan cuenta de los instrumentos de recolección de datos diseñados e implementados durante la ejecución del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), así como también, los códigos utilizados para el procesamiento de la información.

1. PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL

En esta sección se presenta una breve reseña acerca del centro educativo en el que se realiza el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) y la descripción de la situación problemática planteada por la institución, entre otros aspectos.

1.1. Presentación del centro

El presente estudio se desarrolla en un centro educativo público de Educación Media, dependiente de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ubicado en un departamento del interior en el norte del territorio de la República Oriental del Uruguay.

En la actualidad, funciona en un edificio propio, de dos plantas, contando con toda la infraestructura necesaria para la atención de 609 estudiantes distribuidos en 22 grupos de primero, segundo, tercero y cuarto año (12 del turno matutino y 10 del turno vespertino). De ellos, 348 cursan en el turno matutino y 261 cursan en el turno vespertino. Si se analiza la evolución del número de estudiantes matriculados en el liceo (véase Tabla N° 1), se observa una disminución de 3% respecto al año lectivo 2020.

Tabla N° 1: Evolución del número de estudiantes matriculados en el liceo en el período 2012-2021.

Año	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Matrícula	726	721	831	811	829	812	760	645	629	609

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Monitor Educativo Liceal de la DGES y datos aportados por el Equipo de Gestión del Liceo.

La ubicación geográfica del centro, en un barrio al sur de la ciudad, ha permitido que en él confluyan estudiantes de diferentes zonas (centro, periferia y medio rural), provocando una gran heterogeneidad de perfiles de ingreso de los estudiantes respecto a la población de años anteriores. Así lo expresaba la Directora de la Institución en la entrevista exploratoria que se le efectuó:

Tenemos estudiantes que provienen de todos los extractos, más aún hoy que ha crecido el barrio, la zona donde está anclado el Liceo, donde se han construido viviendas, donde se llaman viviendas de realojo, donde (...) vienen personas de diferentes lugares de la ciudad y donde se asentaron aquí cerca del Liceo. Todo eso hizo que cambiara el perfil del estudiante que venía a nuestra institución. (EExD:3).

Su oferta educativa se rige por el plan de estudios Reformulación 2006 en ambos turnos (matutino y vespertino), en los tres niveles correspondientes a la Educación Media Básica (primero, segundo y tercer año), y en el primer nivel correspondiente a la Educación Media Superior (cuarto año).

Otro aspecto para destacar del alumnado de la institución refiere al número de estudiantes con extraedad, es decir, aquellos que superan en un año o más la edad teórica para el grado que están cursando. Como se puede apreciar en la Tabla N° 2, en todo el período considerado (2012-2019), el porcentaje de estudiantes en esa situación en el Liceo fue inferior que el porcentaje a

nivel nacional. Específicamente, en el año 2019, el porcentaje de estudiantes con extraedad registró un descenso de 0,7 puntos porcentuales respecto al año lectivo anterior.

Tabla N° 2: Evolución del porcentaje de estudiantes de Ciclo Básico con extraedad en el período 2012-2019.

Indicador/Año	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
El liceo	25,6	24,3	26,2	24,2	21,7	23,4	20,2	19,5
Promedio de los liceos a nivel nacional	42,2	41,6	40,6	38,9	37,1	36,9	34,2	31,7
Promedio de los liceos del departamento	28,2	27,8	28,2	27,5	27,7	28,5	26,1	23,8

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Monitor Educativo Liceal de la DGES.

Si se discrimina la información según el grado que cursa el estudiante, se aprecia un significativo descenso en segundo año en el año lectivo 2019 respecto al año lectivo 2018, tal como se puede visualizar en la Tabla N° 3.

Tabla N° 3: Evolución del porcentaje de estudiantes con extraedad en el período 2015-2019 por grado.

Grado/Año	2015	2016	2017	2018	2019
Primero	20,6	21,1	23,9	10,6	14,3
Segundo	23,0	16,1	22,1	26,3	16,1
Tercero	29,3	28,3	24,3	24,3	28,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Monitor Educativo Liceal de la DGES y datos aportados por el Equipo de Gestión del Liceo.

En lo que refiere al Equipo de Gestión, personal docente y no docente, en la actualidad la institución cuenta con un plantel estable, en general, integrado por: una Directora (efectiva), una Sub-Directora (interina por Artículo 20 del Estatuto del Funcionario Docente), una Secretaria (efectiva), seis Profesores Adscriptos (efectivos), una Profesora Ayudante Preparadora de Laboratorio (efectiva), un Profesor Orientador Bibliográfico (interino), tres Profesores Orientadores de Informática y Tecnología Educativa (interinos), una Psicóloga (interina), dos Funcionarios Administrativos (presupuestados), cinco Auxiliares de Servicios (presupuestados) y un cuerpo docente con amplia formación y experiencia, integrado por 71 profesores (39 efectivos, 30 interinos y 2 suplentes), los que en general tienen amplia trayectoria en el Liceo.

1.2. Descripción de la demanda

A partir de la información relevada en la entrevista exploratoria realizada a la Directora del Liceo y del análisis documental efectuado, es posible identificar diferentes situaciones que constituyen desafíos a ser abordados por el Centro. Algunos de ellos refieren a cuestiones vinculadas al nivel socioeconómico-cultural descendido de las familias de los estudiantes, la opción por la concurrencia a un turno determinado, entre otros. Sin embargo, el problema que emerge con mayor fuerza refiere a las trayectorias educativas de los estudiantes que cursan Ciclo Básico en el turno vespertino. Las siguientes palabras de la Directora son muy elocuentes en ese sentido:

En el turno matutino [...] donde la evolución académica o los logros académicos son superiores que el turno vespertino. Mi gran debilidad en este momento que considero

ahora en mi retorno, después de cuatro años fuera de la institución, es el gran desfase que hay entre la realidad del turno matutino y el turno vespertino. El desfase que hay en cuanto a aprendizajes sobre todo. Hemos cerrado el primer bimestre, solamente con juicios, pero ahí ya se pudo notar ya la diferencia, y de la vinculación virtual estamos notando la diferencia que hay entre el turno matutino y el vespertino. (EExD:4).

Los resultados de la primera reunión de evaluación y seguimiento de los estudiantes, confirman las percepciones de la Directora, pues indican que los estudiantes del turno matutino logran un mejor desempeño académico que los estudiantes del turno vespertino, tal como se puede apreciar en la Tabla N° 4.

Tabla N° 4: Resultados de la primera reunión de evaluación (junio de 2021).

Nivel y turno	Todas las asignaturas suficientes	Hasta 3 asignaturas insuficientes	Entre 4 y 6 asignaturas insuficientes	7 o más asignaturas insuficientes	Total de Estudiantes
1° Matutinos	52	30	21	10	113
1° Vespertinos	11	6	29	36	82
2° Matutinos	31	27	28	25	111
2° Vespertinos	18	14	10	28	70
3° Matutinos	26	26	15	24	91
3° Vespertinos	7	5	6	57	75

Fuente: Elaboración propia en base a datos aportados por el Equipo de Gestión del Liceo.

Si se consideran los datos globales por turno, el porcentaje de estudiantes con todas las asignaturas suficientes es superior en el turno matutino que en el turno vespertino: 35% frente a 15% respectivamente. Sin embargo, mientras el 19% de los estudiantes del turno matutino registran 7 o más asignaturas insuficientes, dicho guarismo asciende a 53% entre los estudiantes del turno vespertino. La situación más crítica se registra en tercer año, donde tres de cada cuatro estudiantes del turno vespertino tiene comprometida su trayectoria formativa al acumular más del 50% de las asignaturas del nivel con calificaciones insuficientes, según la escala de calificaciones establecidas en el Plan de Estudio.

Como se puede apreciar, es una necesidad del centro, buscar estrategias que permitan la mejora de las trayectorias educativas de los estudiantes en general y del turno vespertino en particular, a partir de una revalorización de las prácticas de enseñanza que despliegan los docentes y de la comunicación institucional desde el liderazgo que ejerce la Directora como promotora y articuladora de un Equipo de Gestión, en el marco de la educación multimodal que se está implementando a causa de la pandemia provocada por la COVID-19.

1.3. Plan de trabajo

En el siguiente diagrama de Gantt se presenta la temporalización prevista para el desarrollo de cada una de las acciones planificadas, considerando las fases previstas para la concreción del trabajo y las dinámicas propias de la institución, que requieren amalgamar diferentes tiempos y la realidad contextual que impone la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19.

Tabla N° 5: Diagrama de Gantt del Proyecto de Investigación Organizacional.

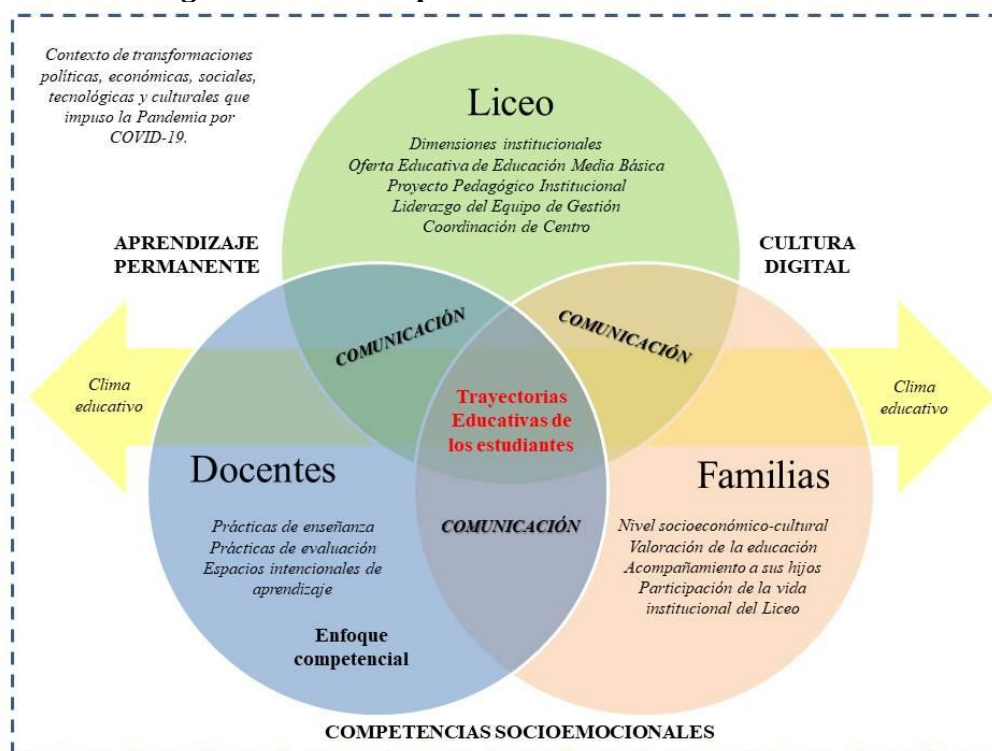
FASES	Acciones	May	Jun	Jul	Ago	Set
Identificación de la demanda	<i>Entrevista Exploratoria</i>					
	<i>Análisis de documentos</i>					
	<i>Tabla de dimensiones</i>					
	<i>Modelo de análisis</i>					
Comprensión del problema	<i>Encuadre teórico</i>					
	<i>Relevamiento en profundidad</i>					
	<i>Diseño, pretesteo y aplicación de instrumentos de recogida de datos</i>					
	<i>Sistematización de la información</i>					
Conclusiones y acuerdos con la institución	<i>Redacción de conclusiones y acuerdos con la institución</i>					
	<i>Determinación de prioridades e identificación de actores involucrados en la propuesta de mejora</i>					
Redacción del Informe	<i>Presentación de informe a la Universidad y al Liceo</i>					

Fuente: Elaboración propia.

1.4. Encuadre teórico

En esta sección, se realizará un recorrido por diferentes conceptos relacionados con la demanda identificada (véase Figura N° 1), los que aportan elementos en el proceso de análisis del Centro. Entre ellos, se destacan: educación en tiempos de pandemia de COVID-19, trayectorias educativas, enfoque competencial y liderazgo del Director en la gestión educativa.

Figura N° 1: Conceptos claves asociados al estudio.



Fuente: Elaboración propia.

1.4.1. Educación en tiempos de COVID-19

Los efectos de la pandemia a causa de la COVID-19, han afectado diferentes dimensiones de la actividad humana. Sus efectos han impactado en cada esfera de la vida, provocado cambios sustanciales en los sistemas educativos, políticos, económicos y culturales, en las instituciones y en las subjetividades, costumbres y prácticas de la vida cotidiana (UNESCO, 2021). Se transformaron las formas de vincularse de las personas, los modos de desarrollar la educación y los escenarios en los que tenía lugar, las relaciones familiares, entre tantos otros aspectos (CEPAL, 2020; UNESCO, 2020).

En ese marco, la ANEP diseñó un Plan de Inicio de Cursos 2021 cuya prioridad era la continuidad de las trayectorias formativas de los estudiantes de todos los niveles educativos. Para ello, delineó una serie de acciones tendientes a asegurar que las clases tuvieran tanta presencialidad como fuera posible, así como también, la flexibilidad y mediación por las tecnologías digitales que sea necesaria (ANEP, 2021), considerando aspectos referidos a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la gestión institucional en la multimodalidad.

1.4.2. Las trayectorias educativas de los estudiantes

En Uruguay, solo cuatro de cada diez estudiantes de Educación Media Básica finaliza el ciclo en edad oportuna (INEEd, 2019), lo que evidencia que no todos los estudiantes cumplen con las expectativas que el sistema prevé en el tiempo establecido, según su edad. Esto, da origen a la diferenciación de dos conceptos: itinerarios previstos e itinerarios reales. Según Terigi (2008), la trayectoria escolar teórica es aquel itinerario esperable, lineal, estándar, que realiza un sujeto por los diferentes tramos del sistema educativo, mientras que la trayectoria real es el recorrido por el que cada estudiante transita su experiencia escolar, “de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2008, p. 1). En la misma línea argumentativa, Nicastro & Greco (2009) sostienen que son los recorridos, itinerarios en situación, que no se modelizan ni se pueden anticipar en su totalidad.

Para el análisis de la interrupción de las trayectorias educativas teóricas, la repetición, extraedad y deserción son indicadores claves. Como sostienen Aristimuño & De Armas (2012), el fenómeno de la desvinculación puede ser analizado mediante cuatro fases: *ausentismo* (inasistencias regulares), *abandono* (deja de concurrir y reprueba el curso), *stopout* (deja de vincularse por un año con un centro educativo) y *dropout* (queda excluido del sistema educativo al no vincularse por dos o más años).

La Meta 4.1 del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de las Metas 2030, establece que en 2030 el 100% de los estudiantes del año final de la Educación Secundaria Básica deberán alcanzar, al menos, un nivel mínimo de desempeño en Lectura y Matemática. Sin embargo, de acuerdo a los datos disponibles en el sitio web del Instituto de Estadística de la UNESCO, así como los resultados de las diferentes evaluaciones disponibles en la órbita de la ANEP, en Uruguay el porcentaje de estudiantes del año final del Ciclo Básico de Educación Media que alcanza, al menos, el mínimo de desempeño en Lectura es de 61, mientras que en Matemática es de 48. Como se puede apreciar, mientras seis de cada diez estudiantes del año final del Ciclo Básico de Educación Media alcanza, al menos, el mínimo de desempeño en Lectura, en Matemática solo lo logra uno de cada dos estudiantes, lo que permite afirmar que no sea plausible el cumplimiento de la meta de universalización en el corto y mediano plazo.

1.4.3. El enfoque competencial

Con la finalidad de asegurar la escolarización de una población cada vez más masiva de estudiantes, desde la modernidad, las instituciones educativas organizaron el formato escolar con una progresión lineal en base a un currículum graduado y dividido en niveles, producto de definiciones arbitrarias socialmente acordadas. Por ello, el currículum se ha caracterizado por una organización compartimentada en asignaturas, lo que propicia una transmisión acrítica, acumulación y yuxtaposición de contenidos.

Sin embargo, los desafíos que se evidencian según los resultados académicos reportados, requieren implementar nuevas formas de concebir y trabajar en la Educación Media, a partir de una visión contextualizada y motivadora del aprendizaje. En ese marco, resulta indispensable planificar la enseñanza desde un enfoque competencial, reconociéndose que implica cambios en las propuestas formativas según lo ampliamente fundamentado por diversos investigadores (Moya, 2008; Sierra, Méndez & Mañana, 2013; Valle & Manso, 2013; Valle & Moya, 2020). El enfoque competencial brinda la posibilidad de crear conocimiento en situación, en diversos contextos y realidades, a partir un verdadero trabajo en equipos interdisciplinarios que trasciendan la organización curricular en compartimentos estancos. La propuesta de Piñana (2019) resulta una alternativa valiosa, pues permite desarrollar en los centros educativos un enfoque competencial. La misma tiene consecuencias evidentes sobre la organización de las instituciones educativas, los programas de enseñanza y las prácticas pedagógicas.

1.4.4. La gestión de la institución desde el liderazgo del Director

Los nuevos formatos de asistencia a las instituciones educativas impuestos por la pandemia de COVID-19, obligaron a diseñar diversas experiencias de aprendizaje, innovar en las prácticas pedagógicas, en los espacios intencionales de aprendizaje y en la gestión institucional, en este escenario de “nuevas organizaciones virtuales” (Schvarstein, 2007), a partir de una necesaria resignificación de las tradiciones pedagógicas que constituyeron rasgos identitarios de los sistemas educativos hasta la actualidad, poniendo en debate las tensiones entre tradiciones e innovaciones, así como también, a la consolidación de comunidades de aprendizaje que aportan al cambio y la mejora (Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015).

En ese marco, se requiere re-pensar la visión, misión y objetivos estratégicos institucionales, tal como lo plantea Noboa (2019), desde una planificación estratégica que atienda las singularidades del contexto, las disfunciones comunicacionales que puedan existir y la dinámica establecida entre lo instituido (lo que se conserva, lo tradicional), lo instituyente (los cambios, las innovaciones) y la institucionalización (lo que se incorpora de lo instituyente a lo instituido). El Director del centro educativo se constituye en un elemento clave para crear puntos de encuentro entre los lineamientos de la política educativa a nivel macro y los actores de su institución, así como también, para provocar los cambios a nivel interno. Para que éstos sucedan con mayor dinamismo, se hace necesario que genere alianzas con los diferentes actores y especialmente con las familias, pues éstas pueden intervenir e influir en la institución (Ball, 1998). Aquí, cobra gran protagonismo el rol como líder caórdico (Noboa, 2019), que convierte a los actores institucionales en personas creativas, motivadas al logro, comprometidas con la organización, además de inspirar la participación, el trabajo en redes, el pensar colectivo, esforzándose para alcanzar metas significativas en pro de la misión y la visión institucional, en un clima educativo que fortalece el sentido de pertenencia.

2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección, se presentan los aspectos más destacables de las dos fases por las que transita el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO): la fase exploratoria y la fase de comprensión del problema.

2.1. Fase exploratoria

Esta fase, de carácter exploratorio, estuvo centrada en la identificación de la demanda institucional. Para ello, se empleó como técnicas de recogida de información, la entrevista y el análisis documental (véase Tabla N° 6). La primera, permite “la obtención de una gran riqueza de información en las palabras y en los enfoques” (Valles, 1999, p. 201). Siguiendo la tipología establecida por Hernández et al. (2010), se optó por una entrevista semi-estructurada (véase Anexo N° 1), en tanto permite que el entrevistador incorpore otras preguntas que no están previamente establecidas en el guión y que resultan de interés para comprender el objeto de estudio (Sierra, 1990; Valles, 1999; Yuni & Urbano, 2006). No obstante, la elección de la segunda técnica, el análisis documental (véase Anexo N° 2), se debe a que “permite 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), complementando el trabajo con la triangulación metodológica de datos y fuentes (Bisquerra, 2006).

Tabla N° 6: Técnicas para la recolección de datos de la Fase Exploratoria.

Técnicas seleccionadas	Actores	Momento de aplicación	Codificación
Entrevista semi-estructurada	Directora	Mayo de 2021 (vía Meet)	EExD
Análisis documental	Reportes del Monitor Educativo de la DGE y datos recibidos del Liceo	Mayo - Junio de 2021	AD1, AD2 y AD3

Fuente: Elaboración propia.

2.1.1. Análisis de la información

Efectuada la entrevista exploratoria, se procedió a su desgrabación y análisis. Para ello, se organizó la información considerando como categorías las dimensiones teóricas propuestas por Frigerio et al. (1992): organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria. Además, se identificaron los actores involucrados y las temáticas asociadas según lo que emerge de las respuestas de la Directora. A partir de la misma, se estima pertinente inscribir la demanda identificada en las dimensiones pedagógico-didáctica y organizacional.

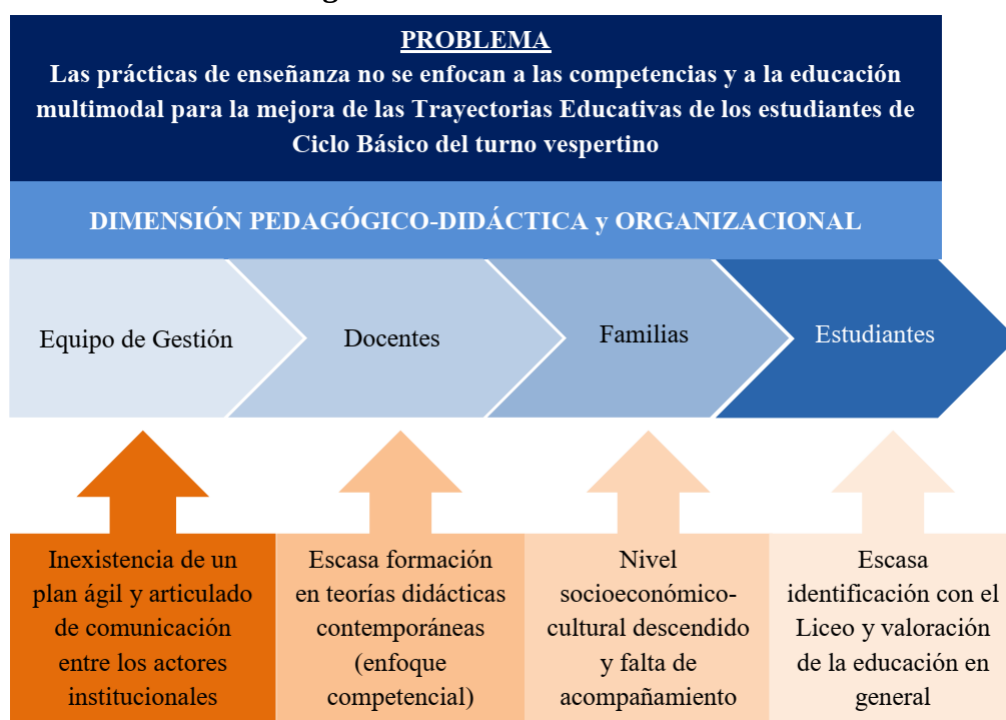
La dimensión pedagógico-didáctica involucra las actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales: le otorga la asignación de sentido desde el mandato fundacional. Se basa, fundamentalmente, en los vínculos que establece con el conocimiento a través de las diferentes prácticas pedagógicas. Como aspectos significativos se destacan: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y el aprendizaje que subyacen a la práctica docente, el valor y significado otorgado a los saberes, y los criterios de evaluación, entre otros. También resultan relevantes, la innovación educativa y la articulación entre los objetivos que se plasman a nivel macro y lo que ocurre efectivamente en el centro.

Por su parte, la dimensión organizacional, hace referencia a los aspectos vinculados a las estructuras que determinan el estilo de su funcionamiento, reconociéndose dos niveles: la estructura formal y la informal. Mientras la primera refiere a los organigramas, la distribución de tareas y del trabajo, los objetivos, los canales de comunicación formal, el uso del tiempo y los espacios; la segunda se asocia al modo en que los actores institucionales “encarnan” las primeras. En ese sentido, resulta interesante analizar cómo se resignifican los roles de cada integrante de la institución en relación con lo que establece la normativa, lo que está establecido por las tradiciones sociales y aquello que verdaderamente sucede en su devenir, además de cómo se ejerce el liderazgo por parte del Director.

2.1.2. Modelo de análisis

A partir de la entrevista exploratoria realizada a la Directora del Liceo (EExD) y del análisis documental efectuado (AD1, AD2, AD3), se construyó el modelo de análisis que se presenta en la Figura N° 2, el que constituye una primera aproximación al objeto de estudio y a la identificación de aspectos en los que se requiere profundizar desde la gestión del Liceo.

Figura N° 2: Modelo de análisis.



Fuente: Elaboración propia.

2.2. Fase comprensión del problema

Esta fase, de comprensión del problema, busca profundizar en el estudio del mismo a partir de la información obtenida en la fase exploratoria. Para ello, se priorizó, según lo ampliamente fundamentado por diversos autores (Bolívar, 2009; Cook & Reichardt, 2000; Hernández et al., 2010; Pérez Serrano, 2007; Stake, 2006), un enfoque multimétodo a partir de la inclusión de abordajes metodológicos complementarios, también denominados “híbridos” (Shulman, 1989).

La articulación entre lo cualitativo y lo cuantitativo permite enriquecer los datos, propiciando la diversidad de líneas de reflexión y análisis, así como también, posibilitando la triangulación de datos y fuentes (Bolívar et al., 2004; Miles & Huberman, 1994; Taylor & Bodgan, 1987)

para abordar el fenómeno de la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes de Ciclo Básico del turno vespertino desde una perspectiva integral, lo que implica una aproximación mediante diferentes cortes analíticos.

Particularmente, el estudio de caso constituye una metodología adecuada, desde el paradigma cualitativo, para abordar el objeto de estudio, pues “permite abordar en profundidad las múltiples lógicas presentes en el escenario institucional, a partir del registro y posterior análisis de las diversas percepciones de quienes comparten un mismo espacio educativo” (Vázquez, 2007, p. 12). Como sostiene Giménez (2012), en la posibilidad de combinarlo con otras metodologías radica su importancia para la producción de conocimiento. Así, demanda una búsqueda minuciosa, comprehensiva y sistemática por parte del investigador dentro del contexto en el que está inmerso el fenómeno.

En esta fase, para lograr una mejor comprensión del objeto de estudio, se seleccionaron como técnicas de recogida de información, las siguientes: encuestas y entrevistas (véase Tabla N° 7). La primera, permite un proceso estructurado de recolección de información a través de la contestación de una sucesión de preguntas (Yuni & Urbano, 2006), las que se presentan en un cuestionario (véase Anexo N° 3). En esta oportunidad, se optó por una encuesta autoadministrada individual que incluyó preguntas abiertas y cerradas (Hernández et al., 2010), ya que dicha modalidad le proporciona al encuestado el tiempo necesario para meditar las respuestas en un escenario de privacidad (Cea D’Ancona, 1997). Sin embargo, la elección de la segunda se debe a los argumentos esgrimidos en la fase anterior, optándose en esta oportunidad también por una entrevista semi-estructurada (véase Anexo N° 4), según la tipología establecida por Hernández et al. (2010).

Tabla N° 7: Técnicas para recolección de datos de la Fase Comprensión del problema.

Técnicas seleccionadas	Actores	Momento de testeo	Momento de aplicación	Codificación
Encuesta	Estudiantes de Ciclo Básico del turno vespertino	22 de junio de 2021	Del 23 de junio de 2021 al 03 de julio de 2021	EA
Entrevista semi-estructurada	Profesores de Ciclo Básico del turno vespertino	Junio de 2021	Julio de 2021	ED1, ED2 y ED3

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario en línea utilizado estuvo dirigido a la totalidad de estudiantes de Ciclo Básico del turno vespertino y se envió a los mismos a través de un servicio de mensajería instantánea, luego de que se efectuara el pre-test correspondiente. El envío lo efectuó la Dirección del Liceo según lo acordado previamente. Su estructuración facilita el análisis descriptivo para el estudio de los perfiles de respuestas y de asociación, buscando avanzar en la construcción de modelos explicativos de mayor representatividad y validez.

Corresponde precisar que la matrícula de estudiantes de Ciclo Básico en el turno vespertino del Liceo asciende a 227 estudiantes (100%) y se recibieron 80 respuestas (35%), de las cuales 7 señalan no desear participar del relevamiento. En ese sentido, el número de estudiantes que responder afirmativamente a participar del relevamiento es de 73 (32%).

Del procesamiento de las encuestas realizadas, surge que el promedio de edades de los estudiantes consultados es de 13 años (media igual a 13,45), coincidiendo con la edad que registra la mayor frecuencia (moda igual a 13), en tanto el rango es de 4 años (diferencia entre la edad mínima, 12, y la máxima, 16). La coincidencia de los valores de la media, la moda y la mediana (13), así como el bajo valor del desvío estándar ($M=13$, $SD=1,1$), ponen de manifiesto que no existe una importante dispersión de los datos correspondientes a las edades, reflejando una homogeneidad de la población de estudiantes participantes del estudio.

Además, considerando que el ausentismo, reflejado en el número de inasistencias que registran los estudiantes, es un indicador relevante para identificar potenciales situaciones de desvinculación, pues como señalan Aristimuño y De Armas (2012), constituye la primera etapa de dicho proceso, se consultó a los estudiantes sobre el número de inasistencias que registran en lo que ha transcurrido del año lectivo 2021. Los datos obtenidos indican que seis de cada diez estudiantes registran entre 1 y 5 inasistencias (56,16%). No obstante ello, se constata que 12 estudiantes no registran inasistencias en este primer semestre, mientras que un 6,85% acumula más de 15 inasistencias en el período relevado, lo que podría estar comprometiendo su promoción de acuerdo al Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado del Plan Reformulación 2006.

Ante la pregunta: “¿Por qué motivos has faltado a clase este año?”, se observa, concretamente, que uno de cada tres estudiantes declara que sus inasistencias están asociadas a una nueva variable que introdujo la educación multimodal, la presencialidad mediada por las Tecnologías Digitales. Hoy, más que nunca, la cultura escolar se encuentra interpelada por las nuevas formas de producción, distribución y construcción del conocimiento que surgen del advenimiento de la cultura digital. Lo declarado por los estudiantes sobre las inasistencias por “Problemas de conectividad” (20,55%) y “Problemas con dispositivo tecnológico” (13,7%) confirma lo expresado por la Directora, en la entrevista exploratoria, en referencia a la situación de vulnerabilidad socioeconómica-cultural que enfrenta la población objeto de estudio. Sin embargo, se valora como altamente positivo la estrategia desplegada por el centro en lo que refiere al régimen de “guardias” implementado para facilitar el acceso de estos estudiantes a los dispositivos y la conectividad en el local liceal.

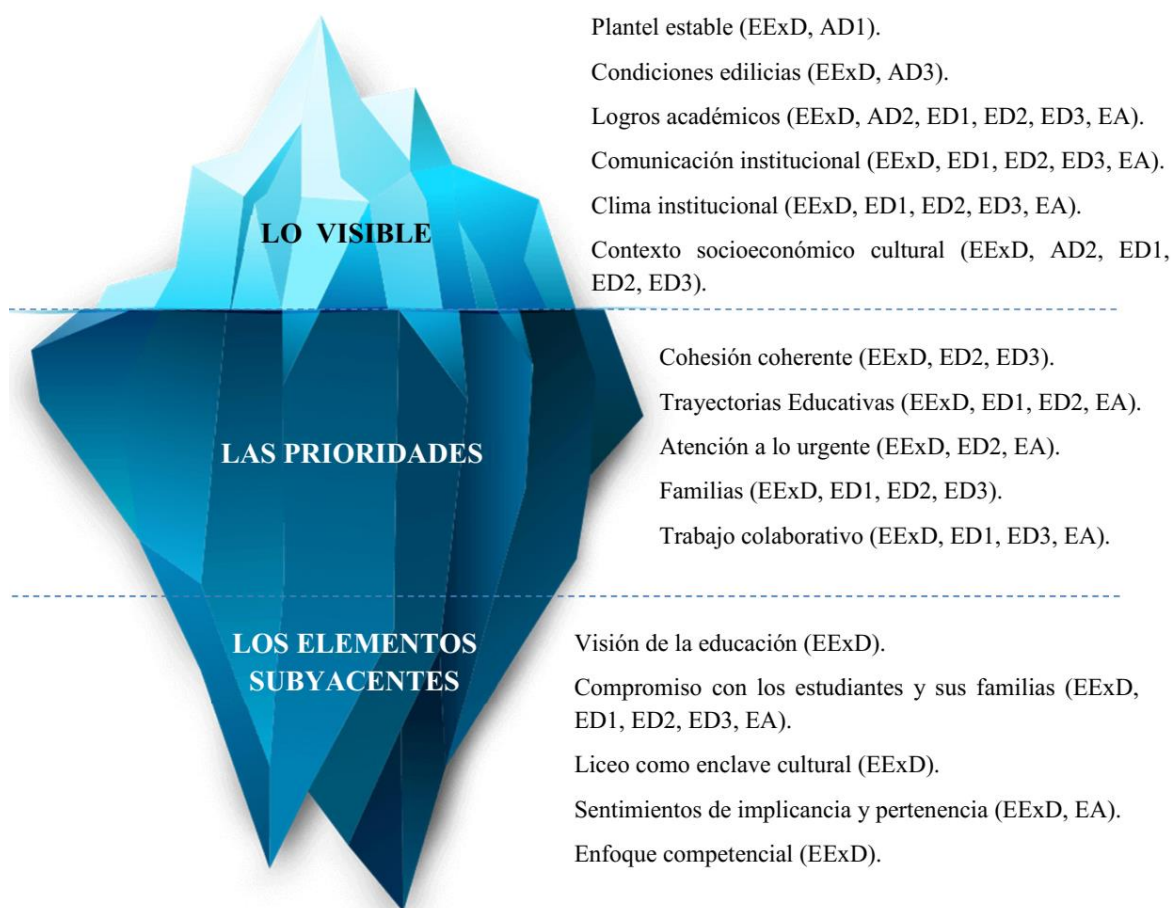
Otra de las cuestiones sobre las que exploró la encuesta, refiere al número de asignaturas que cursan los estudiantes. En ese sentido, a partir de las respuestas recibidas, se constata que 88% de ellos cursan todas las asignaturas del nivel, mientras que el 12% restante cursa de una (1) a diez (10) asignaturas del total. En relación al desempeño en las asignaturas que cursan, el 38% de los estudiantes señala que no tiene asignaturas insuficientes. De los que sí tienen (45 estudiantes), el 36% declara que son más de la mitad: registran de seis (6) a doce (12) asignaturas insuficientes.

Finalmente, interesó conocer las percepciones de los estudiantes respecto al perfil de un buen estudiante de Ciclo Básico. En ese sentido, las respuestas obtenidas permiten señalar que “Ser respetuoso del trabajo de los demás” registra la mayor adhesión de los estudiantes (93%). En el otro extremo, “Organizar y jerarquizar la información” aparece como la característica que recoge la menor frecuencia (53%). En otro orden, Matemática, Inglés e Informática son las asignaturas que los estudiantes declaran preferir, mientras que Geografía es la que menos agrada. Las razones por las que justifican su elección están vinculadas, en mayor medida, a las cualidades personales del docente para motivar, así como también, para explicitar claramente lo que hay que hacer y el dominio de los temas trabajados en clase.

2.2.1. Niveles y lógicas en juego

Para integrar al análisis aspectos asociados con los supuestos y representaciones de los estudiantes y docentes consultados, se utiliza como analizador al “Iceberg” (Vandenberghe & Staessens, 1991; Schein, 1990), el cual permite identificar distintos componentes de la cultura organizacional del Liceo, ordenándolos en niveles de profundidad denominados “lo visible”, “las prioridades” y “los elementos subyacentes” (véase Figura N° 3).

Figura N° 3: El Liceo desde el Iceberg como analizador



Fuente: Elaboración propia.

Lo visible

Los aspectos de este nivel refieren a lo que es constatable y que permite caracterizar al escenario organizacional. En ese sentido, es posible afirmar que el Liceo cuenta con equipos de trabajo donde la mayoría de sus integrantes están consolidados en el centro, tanto en docencia directa como indirecta, y funcionarios administrativos y de servicios (55%, 65% y 100% respectivamente), lo que favorece un clima institucional armónico (“es un Centro muy acogedor.” (EExD:2); “se vivencia un clima institucional de gran armonía y unidad” (ED3:4), “agradable, confiable y sociable” (EA), “Es agradable, hay compañerismo y también organización” (EA)). Además, cuenta con la infraestructura edilicia adecuada para las distintas actividades previstas.

Otro de los aspectos visibles de su cultura organizacional, lo constituye las diferencias en los logros académicos de los estudiantes según el turno al que asisten: mientras el 35% de los estudiantes del turno matutino tiene todas las asignaturas suficientes, en el turno vespertino solamente el 15% está en esa situación (AD2). En los discursos de los actores consultados, es

posible observar una convergencia en las visiones que asocian dicha problemática al contexto socio-económico cultural descendido del que provienen los estudiantes del turno vespertino principalmente (EExD, AD2, ED1, ED2, ED3).

Finalmente, se visualiza la consistencia interna del modelo de comunicación adoptado por el Liceo, el que articula diferentes herramientas y estrategias para que la información circule entre los distintos actores: “Hemos utilizado todos los medios que están a disposición y lo que los chicos acostumbran a trabajar para poder continuar e ir avanzando en el proceso de aprendizaje” (EExD:6), “La comunicación es muy buena, nos han acompañado en todo momento en este escenario diferente de trabajo virtual” (ED1) y 86% de los estudiantes destacan el WhatsApp como principal herramienta de comunicación desde la cual reciben información del Liceo (EA).

Las prioridades

Los aspectos en este nivel se relacionan con los principios que organizan las conductas colectivas, es decir, aquellos que son jerarquizados como organizadores importantes de la labor grupal. En ese sentido, se identifica una fuerte cohesión interna en el Liceo, donde existen equipos consolidados con capacidad para fomentar y concretar procesos de interacción con el entorno, tanto con la comunidad en su conjunto como con las familias (EExD, ED2, ED3). Desde la visión de los consultados, se destaca el trabajo en equipo y los esfuerzos colectivos por compartir criterios comunes (ED1, ED3, EA): “tenemos que aunar ese criterio para que... para que podamos ser realmente guías o líderes de la gestión educativa.” (EExD:11).

Otra de las prioridades de su cultura institucional, que emerge de las entrevistas realizadas y de los datos relevados mediante la encuesta a estudiantes, refiere a la generación de trayectorias educativas personalizadas y de calidad para los estudiantes (EExD, ED1, ED2, EA). Si bien únicamente un 6,85% acumula más de 15 inasistencias en el período relevado, lo que podría estar comprometiendo su promoción de acuerdo al Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado del Plan Reformulación 2006, ello es un indicador relevante para identificar potenciales situaciones de desvinculación, pues como señalan Aristimuño y De Armas (2012), constituye la primera etapa de dicho proceso.

Los elementos subyacentes

Los aspectos de este nivel refieren a aquellas afirmaciones que ya sea por tradición o por mandato, tienden a no ser cuestionados, dado que ofician como plataforma de base de las prácticas colectivas. En ese sentido, se destaca que más allá del escenario de alta complejidad socioeconómica-cultural en el que desarrolla su actividad el Liceo, el mismo es un enclave de fundamental importancia en el barrio. Además, se registra un clima de trabajo cordial, así como la existencia consolidada de sentimientos como la implicancia, pertenencia y compromiso hacia el Liceo, situación que se confirma al triangular las respuestas de los estudiantes (EA) con la palabra de los docentes (EExD, ED1, ED2, ED3).

Finalmente, se visualiza una fuerte valoración de la educación como herramienta de transformación social (EExD), aunque no se reconoce una línea de trabajo del Liceo por competencias que apunten a una formación para toda la vida. Esta situación podría explicar la aparente contradicción entre la buena asistencia y los bajos niveles de rendimiento académico.

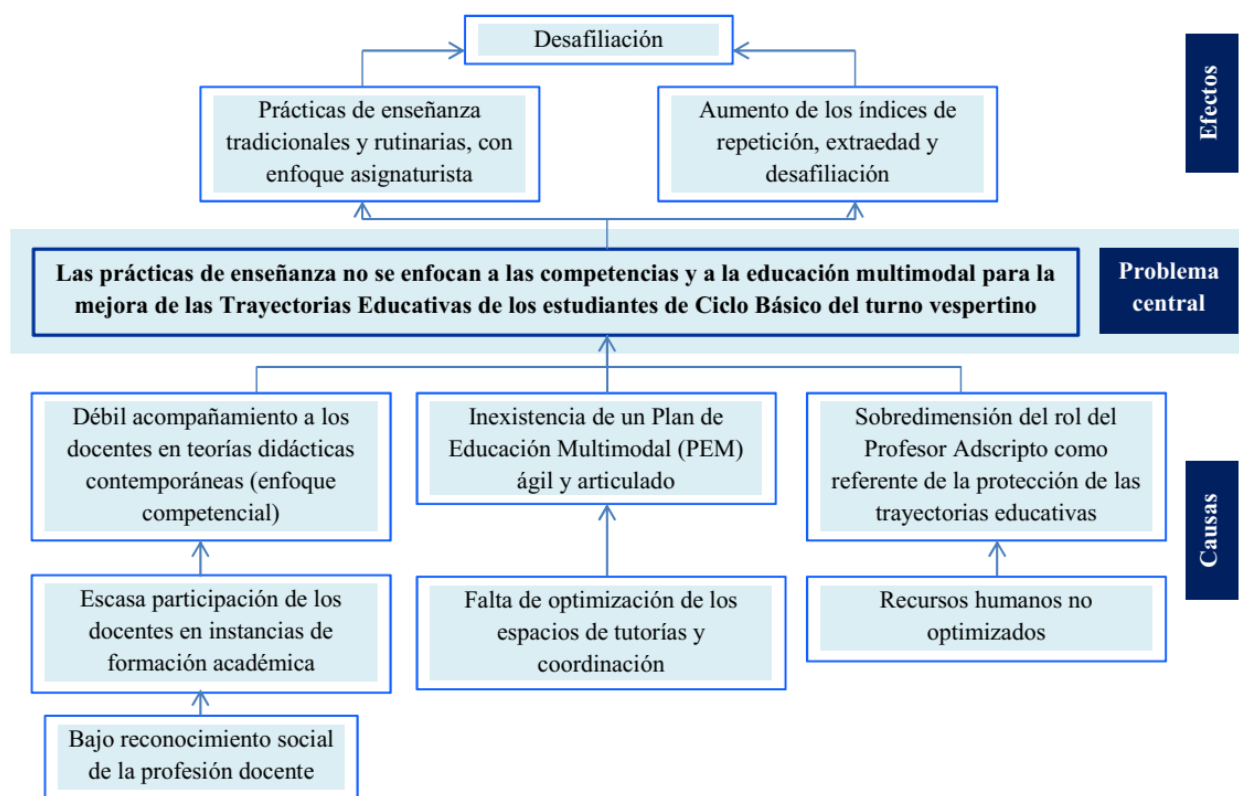
3. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN

En esta sección, se presentan los principales hallazgos del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), así como también, las líneas de acción que se identifican como prioritarias para el diseño del Plan de Mejora Organizacional (PMO).

3.1. Aproximación diagnóstica

A partir de los datos generales de la institución y de su contexto, así como de los hallazgos que se desprenden del análisis de los datos obtenidos de las distintas técnicas utilizadas, se formuló el problema identificado, sus posibles causas y efectos, los que se presentan en un Árbol de Problemas (véase Figura N° 4). Éste, constituye una técnica que permite identificar el problema y organizar la información, generando un modelo de relaciones causales que lo explican. El tronco del árbol representa el problema central, las raíces las causas y la copa los efectos (Aldunate & Córdoba, 2011).

Figura N° 4: Árbol de Problemas.



Fuente: Elaboración propia.

El problema detectado refiere a que las prácticas de enseñanza no se enfocan a las competencias y a la educación multimodal para la mejora de las Trayectorias Educativas de los estudiantes de Ciclo Básico del turno vespertino, lo que se pone de manifiesto a través de los discursos y las percepciones de los diferentes actores consultados. Se visualizan tres factores causales del mismo: débil acompañamiento a los docentes en teorías didácticas contemporáneas (enfoque competencial); inexistencia de un Plan de Educación Multimodal (PEM) ágil y articulado; y sobredimensión del rol del Profesor Adscripto como referente de la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes del Liceo.

En relación al primero, débil acompañamiento a los docentes en teorías didácticas contemporáneas, se observa que existe una fuerte convicción de la Directora de que es necesario trabajar por competencias que permitan una formación para toda la vida (EExD). Sin embargo, se visualiza como prioritario profundizar en la institución en esta línea de trabajo, superando las experiencias puntuales que se hacen en el marco de la Red Global de Aprendizajes (EExD, ED2).

La complejidad social, cultural y tecnológica que ha impuesto la emergencia sanitaria, plantea grandes desafíos y oportunidades para volver a pensar, en términos de políticas educativas, definiciones acerca de la formación de los docentes. Esto exige una revisión crítica acerca de las competencias profesionales docentes, tanto de las que deberían desarrollar durante su formación inicial como en la formación permanente y de posgrado. Sin embargo, son bajos los niveles de formación de posgrado de los docentes del Liceo (2 en 71), así como la participación sostenida en instancias de actualización académica, lo que ocasiona la existencia de prácticas de enseñanza de carácter más tradicional y rutinario, desde un enfoque asignaturista, situación que advierten las respuestas de los estudiantes en la consulta efectuada (EA).

Otro de los factores causales identificados refiere a la inexistencia de un Plan de Educación Multimodal (PEM) ágil y articulado. De acuerdo a lo que se desprende del análisis de los datos obtenidos, el modelo de comunicación adoptado por el Liceo presenta una valoración positiva de los diferentes actores (EExD, ED1, EA). Sin embargo, no existe una propuesta diseñada e implementada combinando instancias de presencialidad, semipresencialidad y virtualidad, contextualizada a la realidad local y a las características de los estudiantes, más allá de acciones aisladas que, en cierto modo, han permitido buenos resultados: “Menos tarea :)", “Cuanto más se apuren para poder ir al liceo mejor xq estudiamos más y tenemos internet”; “Deberían enseñar cosas útiles para la vida, ya que nos enseñan cosas que nunca en la vida volveremos a usar” (EA). Por ello se requiere pensar, desde la gestión institucional, estrategias que aseguren un real acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes (Terigi, 2008), favoreciendo la concreción de prácticas de enseñanza desde un enfoque competencial que asegure aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

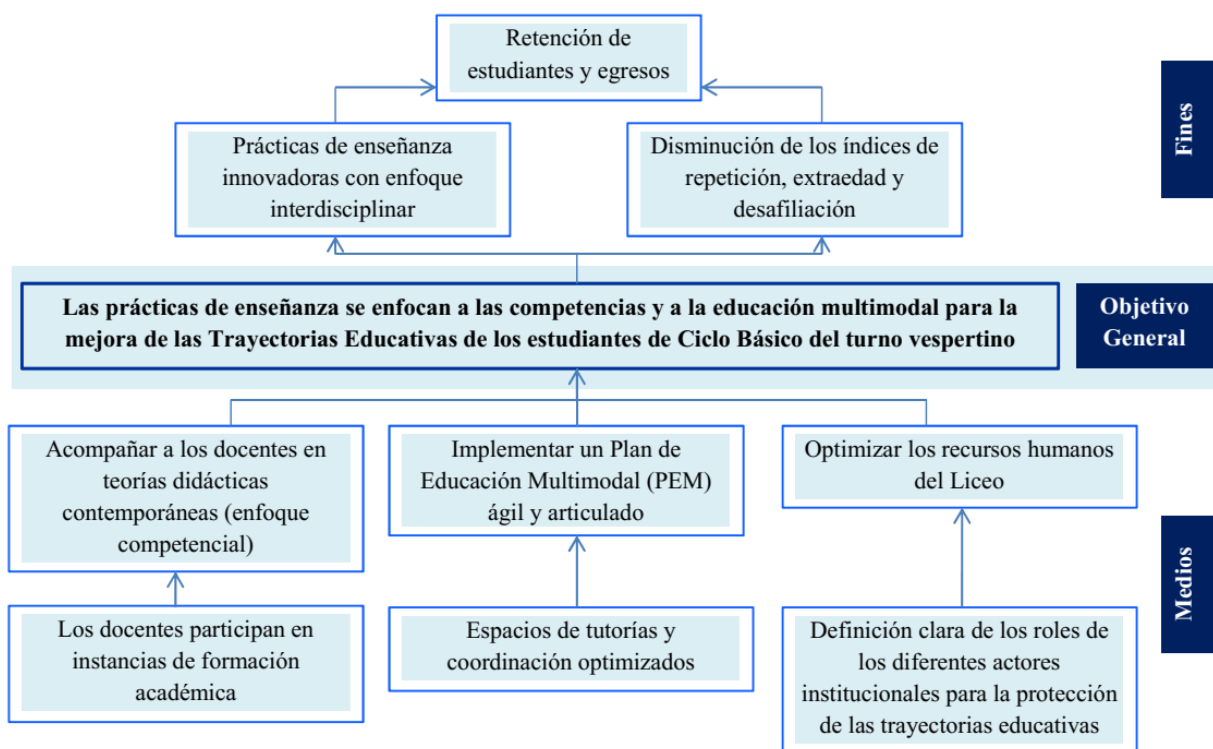
Finalmente, el último factor causal identificado, sobredimensión del rol del Profesor Adscripto como referente de la protección de las trayectorias educativas pone de manifiesto, por un lado, la relevancia de dichos profesionales para los actores institucionales; mientras que en contraposición evidencia la no optimización de los recursos humanos con los que cuenta el Liceo, fundamentalmente, los docentes. En ese sentido, considerando los aportes de Frigerio et al. (1992) en relación a la dimensión organizacional, es necesario analizar cómo se resignifica el rol de los actores en relación a lo que dispone la normativa, lo que está establecido por tradición en el Liceo y lo que efectivamente realizan en su accionar.

A partir del análisis efectuado de la situación problemática identificada (véase Figura N° 4), se elaboró un Árbol de Objetivos (véase Figura N° 5), en el que se presentan los medios y fines que permitirían la concreción del objetivo deseado. Éste constituye la versión positiva del Árbol de Problemas, expresándolo como un objetivo deseable y realista. En él, las causas se convierten en medios y los efectos en fines (Aldunate & Córdoba, 2011).

En ese marco, se definió como objetivo general de la propuesta de mejora organizacional que se propondrá a la organización: lograr que las prácticas de enseñanza se enfoquen a las competencias y a la educación multimodal para la mejora de las Trayectorias Educativas de los

estudiantes de Ciclo Básico del turno vespertino. Para ello, se establecieron tres objetivos específicos que orientarán el Plan de Mejora Organizacional (PMO) a proponer. A saber: acompañar a los docentes en teorías didácticas contemporáneas (enfoque competencial); implementar un Plan de Educación Multimodal (PEM) ágil y articulado; y optimizar los recursos humanos del Liceo.

Figura N° 5: Árbol de Objetivos.



Fuente: Elaboración propia.

3.2. Referencias para Plan de Mejora

Concluida la investigación organizacional, se procederá al diseño de un Plan de Mejora Organizacional (PMO), el que será impulsado en conjunto con el Liceo a partir de los objetivos presentados en el Árbol de Objetivos (véase Figura N° 5). El mismo involucrará las dimensiones pedagógico-didáctica y organizacional, siendo los actores involucrados los estudiantes y docentes de Ciclo Básico del turno vespertino de la institución.

Para ello, se conformará un equipo de trabajo que estará integrado por la Directora o quien esta delegue, la Profesora Ayudante Preparadora, la Psicóloga del Liceo y el investigador. El mismo desarrollará su labor en el período comprendido entre los meses de octubre y diciembre del presente año lectivo.

Para la implementación de la propuesta a desarrollar, los recursos humanos necesarios se prevé que sean los que ya dispone la institución. Respecto a los recursos financieros, las horas de trabajo a utilizar serán las que ya tienen asignadas los diferentes actores, por lo que no representará erogación alguna para el Liceo en ese sentido. A continuación, se presentan las posibles líneas de acción a desarrollar, con una breve descripción y los logros esperados que podrían contribuir a la solución del problema identificado.

Línea de Acción N° 1: formación y acompañamiento de los docentes en teorías didácticas contemporáneas (enfoque competencial). Desde la dimensión pedagógico-didáctica, se hace indispensable contribuir con la formación permanente del colectivo docente, a través del diseño e implementación de un Plan de Formación Competencial (PFC). Para su concreción, se utilizarían los espacios institucionales de Coordinación de Centro, viabilizándose así la participación de los docentes. Considerando que el objetivo primordial que se persigue es la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, se considera valioso incorporar en este proceso de formación a profesionales externos a la institución, en carácter de invitados honorarios, para ejecutar el plan de formación que se diseñe de acuerdo a las necesidades institucionales.

Como logros esperados, se visualizan como posibles, los siguientes: elaboración de un documento orientador para el Plan de Formación Competencial (PFC), participación sostenida de los docentes en las diferentes instancias que se desarrollen y la mejora de los resultados académicos de los estudiantes a partir de prácticas de enseñanza y de evaluación sustentadas en el paradigma del aprendizaje permanente y el enfoque competencial.

Línea de Acción N° 2: diseño e implementación de un Plan de Educación Multimodal Institucional, ágil y articulado. Desde la dimensión organizacional y pedagógico-didáctica, es necesario promover una mayor autonomía del Liceo, dando espacio para que pueda resignificar el plan de estudios de forma contextualizada, adaptando las prácticas pedagógicas de los docentes a los nuevos escenarios y ambientes formativos que se han derivado de la emergencia sanitaria por COVID-19. Así, al diseñar un Plan de Educación Multimodal Institucional (PMEI) se podrían unificar los diferentes sectores del Liceo y generar mayores niveles de comunicación interna horizontal que propicie la consolidación de la identidad y el sentido de pertenencia en todos los actores, así como también, la utilización de la Plataforma CREA de Plan CEIBAL como espacio oficial para alojar los cursos de todas las asignaturas.

Como logros esperados, se visualizan como posibles, los siguientes: elaboración de un documento orientador para el Plan de Educación Multimodal (PEM), estudiantes con mayores niveles de vulnerabilidad (baja conectividad, falta de dispositivos, residencia en zonas alojados) priorizados para asistencia presencial y/o virtual según sus necesidades, aulas de los docentes alojadas en la Plataforma CREA de Plan CEIBAL, entre otros.

Línea de Acción N° 3: optimización de los recursos humanos del Liceo para el acompañamiento de las trayectorias educativas a través de un Plan Institucional de Acción Tutorial. Desde las dimensiones organizacional y pedagógico-didáctica, se hace indispensable contribuir con el acompañamiento a la protección de las trayectorias educativas, a través del diseño e implementación de un Plan Institucional de Acción Tutorial (PIAT) que permita optimizar los diferentes recursos humanos con los que cuenta el Liceo y que constituyen una de sus fortalezas.

Como logros esperados, se visualizan como posibles, los siguientes: elaboración de un documento orientador para el Plan Institucional de Acción Tutorial (PIAT), estudiantes con mayores vulnerabilidades formativas atendidos por los recursos humanos adecuados, aulas de cada Sala Docente alojadas en la Plataforma CREA de Plan CEIBAL, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldunate, E., & Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. CEPAL.
- ANEP. (2021). *Plan de Inicio de Cursos 2021*. CODICEN.
- Aristimuño, A., & De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada: tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. UNICEF.
- Ball, S. (1998). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2006). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2009). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencias. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12.
- Cea D'Ancona, M. A. (1997). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de Investigación Social*. Síntesis.
- CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO.
- Cook, T., & Reichardt, Ch. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 7(13), 40-62.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- INEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 21(1), 57-78.
- Nicastro, S., & Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Nobo, M. F. (2019). Liderazgo caótico para organizaciones líquidas. Innovación estratégica ante la incertidumbre para la construcción de futuros deseables. *Revista Estrategia Organizacional*, 8 (1), 27-42. <https://doi.org/10.22490/25392786.3170>
- Pérez Serrano, G. (2007). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Narcea.
- Piñana, E. (2019). *La implementación de las Competencias Clave en Educación Primaria. Un estudio de casos múltiples*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, XXIV (46), 73-90.
- Schvarstein, L. (2007). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Paidós.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*. (pp. 9-91). Paidós.
- Sierra Bravo, R. (1990). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Paraninfo.

- Sierra, B., Méndez, A., & Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico multidisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.
- Skate, R. (2006). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1987). *Métodos cualitativos de investigación social*. Paidós.
- Terigi, F. (2008). *Detrás está la gente, Proyecto hemisférico: Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. OEA.
- UNESCO. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Parte 6*. Educación 2020.
- UNESCO. (2021). *Los futuros de la educación. Informe de Etapa*. Comisión Internacional sobre los futuros de la educación.
- Valle, J., & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista Española de Pedagogía*, (Extraordinario), 12-33.
- Valle, J., & Moya, J. (2020). *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas*. ANELE-REDE.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis*.
- Vandenberghe, R., & Staessens, K. (April 3-7, 1991). Vision as a core component in school culture. En *Professional culture in schools: Types and processes*. [Symposium]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, United States.
- Vázquez, M. I. (2007). *Gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Universidad ORT Uruguay.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para Investigar*. Brujas.

ANEXOS

Anexo N° 1: Guión de la Entrevista Exploratoria a la Directora (EExD)

Dimensión	Aspectos a considerar	Posibles preguntas
Cuestiones iniciales	Saludo de los participantes. Agradecimiento. Breve introducción al contexto en el que se realiza la entrevista (curso Proyecto de Investigación Organizacional del Master en Gestión Educativa). Solicitud de permiso para grabar la entrevista. Acuerdo de confidencialidad de la información.	
Equipo de Gestión	Perfil profesional de la Directora: <i>antigüedad como docente, en tareas de gestión, trayectoria profesional.</i> Equipo de Gestión del Liceo: <i>carácter del cargo, integración.</i>	¿Cuántos años hace que usted se desempeña como docente? ¿Y cómo integrante de un Equipo de Gestión? ¿Qué aspectos destacaría, de forma breve, de su formación, experiencia y trayectoria profesional? ¿Cuál es el carácter del cargo de Directora que ocupa actualmente en este Liceo? ¿Cómo está conformado el Equipo de Gestión del Liceo actualmente?
El Centro Educativo	Caracterización e historia.	¿Cómo describiría a este Liceo? ¿Cuáles son sus características generales y específicas? Si fuera a referirse a la historia de este centro: ¿qué señalaría?
	Factores institucionales asociados al Liceo: <i>contexto, fortalezas, debilidades, desafíos, proyecto de centro.</i>	Describa, brevemente, el contexto educativo en el que trabaja este liceo. Desde su percepción: ¿cuáles son las fortalezas del Liceo? ¿Y las debilidades? ¿Qué aspectos dentro de las debilidades mencionadas, considera usted que son actualmente un problema? ¿Por qué? Dentro de las debilidades señaladas: ¿cuál considera que es el principal desafío que tiene para priorizar desde el Equipo de Gestión? En este contexto de Emergencia Sanitaria: ¿cuáles son las principales acciones que se han planteado impulsar para cumplir con los cometidos institucionales del Liceo?
	Clima institucional: <i>cultura institucional, relacionamiento entre los actores, redes de contención.</i>	¿Cómo define usted al clima institucional en este Liceo? Desde su percepción: ¿cuáles son los rasgos distintivos de la cultura institucional de este Liceo? ¿Cómo es el relacionamiento de los docentes con los estudiantes? ¿Y entre los docentes? ¿Y con el Equipo de Gestión? ¿Y con las familias de los estudiantes? ¿Con qué redes de contención cuenta el Liceo?

	Comunicación institucional: interna, externa, dispositivos utilizados, percepciones.	En general: ¿cuáles son las principales vías de comunicación que se utilizan para brindar información en este Liceo? En particular: ¿por qué vías de comunicación reciben los docentes la información desde el Equipo de Gestión? ¿Y desde los Profesores Adscriptos? ¿De qué formas participan los docentes en la comunicación del Liceo? ¿Cuál considera que es la principal vía de comunicación con los estudiantes que se utiliza en este Liceo? ¿Y con las familias de los estudiantes? Según su percepción: ¿cómo caracterizaría a la comunicación en este Liceo?
Actores	Estudiantes: <i>sus características, necesidades, protección de las trayectorias educativas, desafiliación escolar.</i>	¿Cómo caracterizaría a los estudiantes que atiende este Liceo? ¿Cuáles son sus necesidades, inquietudes? ¿Qué se les proporciona desde el Liceo para atender esas demandas? Una de las líneas estratégicas de trabajo de la ANEP, refiere a asegurar a todos los estudiantes, trayectorias educativas continuas, completas y protegidas, mediante acciones que acompañen su tránsito por la educación. En ese sentido, según su opinión: ¿qué aspectos institucionales estarían favoreciendo la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes de este Liceo? ¿Cuáles estarían dificultando? ¿Cuáles requerirían mejoras? ¿Por qué? Según su percepción: ¿cuáles son los principales motivos de la desafiliación escolar en este Liceo?
	Docentes: <i>desarrollo de la enseñanza, proyectos, resultados académicos de los estudiantes, implementación de las tecnologías digitales, coordinaciones.</i>	¿Cómo caracterizaría a los docentes que se desempeñan en este Liceo? ¿Cuáles son sus necesidades, inquietudes? ¿Qué se les proporciona desde el Liceo para atender esas demandas? ¿Cómo evalúa la participación de los docentes en los diferentes espacios de Coordinación del Liceo (de nivel, de sala, de Centro)? Según su experiencia en este Liceo: ¿qué prácticas de enseñanza de las que usted considera potentes para la formación de los estudiantes han podido desarrollar plenamente los docentes? ¿Cuáles no? ¿Por qué? ¿Manifiestan encontrar dificultades para su implementación? ¿En qué sentido? ¿Qué actividades de aula y/o proyectos se han implementado para contribuir a mejorar las trayectorias de los estudiantes y disminuir los niveles de desvinculación? Según su percepción: ¿cuáles son las actitudes de los docentes de

		este Liceo que favorecen u obstaculizan la concreción de buenos resultados académicos? ¿Y de los docentes? Desde su experiencia en este Liceo: ¿los docentes implementan con sentido pedagógico las tecnologías digitales a sus prácticas de enseñanza? Según su percepción: ¿qué rol juegan o deberían jugar las Tecnologías Digitales en la comunicación con los diferentes actores institucionales para favorecer la concreción de buenos resultados académicos de los estudiantes?
	Funcionarios: <i>administrativos, de servicios, Psicóloga, POITES, otros. Características, necesidades.</i>	¿Cómo caracterizaría a los funcionarios (administrativos, de servicios, Psicóloga, POITES) que se desempeñan en este Liceo? ¿Cuáles son sus necesidades, inquietudes? ¿Qué se les proporciona desde el Liceo para atender esas demandas? En este contexto de Emergencia Sanitaria: ¿qué rol han jugado los POITES en particular? ¿Cómo valora su colaboración con el trabajo de los demás actores institucionales (estudiantes, docentes, familias)?
	Familias: <i>sus características, necesidades, participación.</i>	¿Cómo caracterizaría a las familias de los estudiantes de este Liceo? ¿Cuáles son sus necesidades, inquietudes? ¿Qué se les proporciona desde el Liceo para atender esas demandas? ¿Cómo valora su participación en las actividades a las que se los convoca desde el Liceo?
Otros	Aportes y/o comentarios que desee agregar la entrevistada.	

Anexo N° 2: Matriz para el análisis documental

A continuación se presenta la matriz para el análisis de documentos.

Codificación			
Nombre del documento			
Fecha			
Medio de acceso al documento			
<i>Categoría</i>	<i>Sub-Categoría</i>	<i>Aspecto considerado</i>	<i>Comentarios</i>

Anexo N° 3: Encuestas a estudiantes.

Puede acceder al cuestionario de la encuesta a través del siguiente link: <https://forms.gle/Gffz35WpjPL1ndWT6>

A continuación se presentan las dimensiones en las que se estructuró el cuestionario, los aspectos que se definieron para considerar en cada caso y las preguntas asociadas.

Dimensión	Aspectos a considerar	Preguntas del cuestionario
Cuestiones iniciales	Breve introducción al contexto de por qué se realiza la encuesta. Acuerdo de confidencialidad de la información y consentimiento de participación.	Sección 1. Si responde “Sí”, pasa a la Sección 2. Si responde “No”, envía el formulario en blanco.
Información general	Sexo.	1.
	Edad.	2.
	Nivel que cursa.	5.
	Repetición.	6.
Trayectorias educativas	Número de inasistencias.	3.
	Motivos de inasistencias.	4.
	Número de asignaturas que cursa.	7.
	Número de asignaturas insuficientes.	8.
	Motivos de asignaturas insuficientes.	9.
Factores institucionales del Liceo	Espacios para expresión de ideas.	10.
	Clima institucional.	11.
	Sentido de pertenencia.	12 y 13.
Comunicación	Actores.	14.
	Vías de comunicación.	15.
	Fortalezas.	16.
	Aspectos a mejorar.	17.
Perfil del estudiante	Características.	18.
Prácticas de enseñanza	Asignatura preferida.	19 y 20.
	Asignatura no preferida.	21 y 22.
Otros	Aportes y/o comentarios que desee agregar.	23.

Anexo N° 4: Entrevista a profesores.

A continuación se presentan las dimensiones del guión de entrevista, los aspectos que se definieron para considerar en cada caso y las preguntas asociadas.

Dimensión	Aspectos a considerar	Guión de entrevista a Docentes
Información general	Antigüedad docente. Antigüedad como docente en el Liceo. Carácter del cargo. Trayectoria profesional.	¿Cuántos años hace que usted se desempeña como docente? ¿Y cómo docente en este Liceo? ¿Cuál es el carácter del cargo que ocupa actualmente en este Liceo? ¿Qué aspectos destacaría, de forma breve, de su formación, experiencia y trayectoria como docente?
Trayectorias educativas	Acciones desplegadas desde el Liceo. Participación en la implementación. Motivos de la desafiliación de los estudiantes. Contexto educativo del Liceo. Fortalezas. Debilidades.	Una de las líneas estratégicas de trabajo de la ANEP, refiere a asegurar a todos los estudiantes, trayectorias educativas continuas, completas y protegidas, mediante acciones que acompañen su tránsito por la educación. En ese sentido: ¿qué acciones considera usted que están siendo implementadas en este Liceo? ¿Cómo participa usted de su puesta en práctica? Según su percepción: ¿cuáles son los principales motivos de la desafiliación escolar en este Liceo? Describa, brevemente, el contexto educativo en el que trabaja en este liceo. ¿Cómo caracterizaría a los estudiantes de los grupos que tiene a su cargo? Según su opinión: ¿qué aspectos institucionales estarían favoreciendo la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes de este liceo? ¿Cuáles estarían dificultando? ¿Cuáles requerirían mejoras? ¿Por qué?
Factores institucionales del Liceo	Clima y cultura institucional. Relacionamiento entre actores.	¿Cómo define usted al clima institucional en este Liceo? Desde su percepción: ¿cuáles son los rasgos distintivos de la cultura institucional de este Liceo? ¿Cómo es el relacionamiento de los docentes con los estudiantes? ¿Y entre los docentes? ¿Y con los Profesores Adscriptos? ¿Y con el Equipo de Gestión? ¿Y con las familias de los estudiantes?
Comunicación	Dispositivos. Interna. Externa. Percepciones y valoraciones.	En general: ¿cuáles son las principales vías de comunicación que se utilizan para brindar información en este Liceo? En particular: ¿por qué vías de comunicación reciben los docentes la información desde el Equipo de Gestión? ¿Y desde los Profesores Adscriptos? ¿De qué formas participa usted como docente en la comunicación interna del Liceo? ¿Cuál considera que es la principal vía de comunicación con los estudiantes que se utiliza en este Liceo? ¿Y con las familias de los estudiantes? Según su percepción: ¿cómo caracterizaría a la comunicación en este Liceo?
Perfil del estudiante	Características. Actitudes.	Según su percepción: ¿cuáles son las actitudes de los estudiantes de este Liceo que favorecen u obstaculizan la concreción de buenos resultados académicos? ¿Qué características destacaría en un buen alumno de Ciclo Básico?

Prácticas de enseñanza	Desarrollo de la enseñanza. Proyectos. Resultados académicos. Tecnologías Digitales.	Según su experiencia en este Liceo: ¿qué prácticas de enseñanza de las que usted considera potentes para la formación de los estudiantes ha podido desarrollar plenamente? ¿Cuáles no? ¿Ha encontrado dificultades para su implementación? ¿En qué sentido? ¿Qué actividades de aula y/o proyectos se han implementado para contribuir a mejorar las trayectorias de los estudiantes y disminuir los niveles de desvinculación? Desde su experiencia en este Liceo: ¿qué rol juegan o deberían jugar las Tecnologías Digitales en la comunicación con los diferentes actores institucionales para favorecer la concreción de buenos resultados académicos?
Otros	Espacio libre.	¿Otros aportes y/o comentarios que usted desee agregar?

**Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación
Master en Gestión Educativa**

Plan de Mejora Organizacional

**Investigador:
Fabián Alejandro Téliz Rebollo**

2021

ÍNDICE

1. ANTECEDENTES	151
1.1. Aproximación diagnóstica.....	151
1.1.1. Identificación de la problemática seleccionada para trabajar	151
1.1.2. Dimensión Organizacional comprometida	151
1.1.3. Actores institucionales involucrados	152
1.2. Acuerdos establecidos con la Organización	152
1.2.1. Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan.....	152
1.2.2. Fases y extensión del diseño del plan de mejora	152
2. PLAN DE MEJORA.....	153
2.1. Objetivos.....	153
2.2. Logros proyectados.....	153
2.3. Líneas de actividad	154
2.4. Personas implicadas.....	154
2.5. Recursos.....	154
2.6. Cronograma	155
2.7. Planilla integradora.....	155
2.8. Plan de sustentabilidad	155
Bibliografía.....	158
Anexos	159

1. ANTECEDENTES

En esta sección se presenta un breve informe que emana del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) realizado en un centro educativo público de Educación Media, dependiente de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), entre junio y agosto del presente año (Téliz, 2021). El mismo se sustenta en la necesidad expresada por la organización, asociada a la mejora de las trayectorias educativas de los estudiantes de Ciclo Básico del turno vespertino.

1.1. Aproximación diagnóstica

El diagnóstico emprendido se estructuró en distintas fases (identificación de la demanda, comprensión del problema, conclusiones y acuerdos con la organización), que desde una articulación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, permitió enriquecer los datos y triangularlos con diversas fuentes, lo que implicó una aproximación mediante diferentes cortes analíticos (Bolívar et al., 2004; Miles & Huberman, 1994; Taylor & Bodgan, 1987).

En particular, el estudio de caso constituyó la metodología seleccionada para abordar el objeto de estudio, puesto que puede ser descripto “como un fenómeno o evento social relativamente unificado y delimitado, que se da en la experiencia histórica concreta y cuyo sentido se constituye en función de una teoría o una categoría analítica” (Giménez, 2012, p. 44). En la misma línea argumentativa, Vázquez (2007) destaca la pertinencia de su utilización para conocer en profundidad los procesos de cambio y mejora de las instituciones educativas, señalando que se caracteriza por hacer referencia a situaciones concretas que suceden en un contexto institucional determinado, así como también, por posibilitar la definición de posibles factores causales y alternativas de solución, a partir de la percepción de los actores.

1.1.1. Identificación de la problemática seleccionada para trabajar

En la fase de carácter exploratorio, que estuvo centrada en la identificación de la demanda institucional, se emplearon la entrevista y el análisis documental como técnicas de recogida de información. Si bien es posible reconocer diferentes situaciones que constituyen desafíos a ser abordados por el Centro, el problema que emergió con mayor fuerza de la entrevista exploratoria realizada a la Directora del Liceo y del análisis documental efectuado, refiere a las trayectorias educativas de los estudiantes que cursan Ciclo Básico en el turno vespertino, específicamente, los desempeños descendidos que presentan.

Según los datos globales por turno de la primera reunión de evaluación (véase Anexo N° 1), se constata que el 35% de los estudiantes del turno matutino tienen todas las asignaturas con calificaciones de suficiencia, mientras que en el turno vespertino solo el 15%. En relación a los estudiantes que registran 7 o más asignaturas insuficientes, en el turno matutino es uno de cada cinco (19%), mientras que en el turno vespertino es uno de cada dos (53%).

1.1.2. Dimensión Organizacional comprometida

De acuerdo a la información recabada y a la organización de la misma en función de las dimensiones teóricas propuestas por Frigerio et al. (1992) (organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria), la demanda identificada se inscribe en las dimensiones pedagógico-didáctica y organizacional, dado que la organización en su conjunto no ha logrado, pese a los múltiples esfuerzos realizados, asegurar mejores trayectorias educativas para los estudiantes de Ciclo Básico del turno vespertino frente a las de los estudiantes del turno matutino.

La dimensión pedagógico-didáctica, según consignan Frigerio et al. (1992, p. 27), es la que “define la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales”, por lo que está íntimamente relacionada con la producción de conocimiento a través de las diferentes prácticas pedagógicas que se diseñan e implementan. Por su parte, la dimensión organizacional, es la que se asocia a los aspectos estructurales de la organización y que determinan el estilo de funcionamiento, tanto a nivel formal como informal.

1.1.3. Actores institucionales involucrados

Los actores institucionales involucrados en el diagnóstico organizacional, a partir de los factores causales identificados, fueron diversos: Equipo de Gestión, docentes, estudiantes y familias. No obstante ello, considerando la viabilidad de su participación para la puesta en marcha del Plan de Mejora Organizacional (PMO), se priorizaron algunos (Equipo de Gestión, docentes y estudiantes del turno vespertino). Esta decisión no obtura la posibilidad de involucrar a los demás actores institucionales en las actividades que se propongan para el logro de los objetivos establecidos.

1.2. Acuerdos establecidos con la Organización

El Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) concluyó con la presentación del informe a la organización, la que se realizó de forma presencial en el Liceo. Tras el intercambio con la Directora, no hubo ninguna observación al mismo, dado que ella coincidió con la aproximación diagnóstica realizada. Sin embargo, se acordó pertinente que de las tres líneas de acción planteadas para el Plan de Mejora Organizacional (PMO), se priorizaran dos: formación y acompañamiento de los docentes en teorías didácticas contemporáneas (enfoque competencial), y optimización de los recursos humanos del Liceo para el acompañamiento de las trayectorias educativas a través de un Plan Institucional de Acción Tutorial.

Los argumentos esgrimidos para no focalizar en la línea de acción que proponía el diseño e implementación de un Plan de Educación Multimodal Institucional, ágil y articulado, fueron la evolución favorable de la situación de Emergencia Sanitaria del país en general, y el departamento en particular, así como también, la necesidad de optimizar los tiempos de los actores con que cuenta el Centro. No obstante ello, se valoró que la misma puede estar presente, de forma indirecta y transversal, en el Plan Institucional de Acción Tutorial.

1.2.1. Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan

A los efectos del diseño del Plan de Mejora Organizacional (PMO), se conformó un Equipo Impulsor integrado por la Directora del Liceo, la Profesora Ayudante Preparadora, la Psicóloga y el investigador. Los actores institucionales seleccionados cuentan con aptitudes y compromiso acorde al escenario prospectivo de aprendizaje organizacional que se aspira concretar, además de ser funcionarios efectivos de la institución, lo que asegura su permanencia en el Centro y la viabilidad de la propuesta a largo plazo.

1.2.2. Fases y extensión del diseño del plan de mejora

El diseño del Plan de Mejora Organizacional (PMO) se estructura en cuatro fases (véase Tabla N° 1), las que contemplan su diseño, la realización de ajustes y los mecanismos de seguimiento y sustentabilidad. En las distintas reuniones celebradas, que contaron con la participación de todos los integrantes del Equipo Impulsor definido, se elaboraron actas (véase Anexo N° 2), como instrumento de registro de los acuerdos a los que se iba arribando. Las mismas se realizaron en el Liceo, de forma presencial, en el Box de la Profesora Ayudante Preparadora de Laboratorio, para contar con la privacidad requerida.

Tabla N° 1: Fases del Plan de Mejora Organizacional (PMO).

FASES	Acciones	Set	Oct	Nov	Dic
Diseño del Plan	Entrega del Informe de PIO al Liceo.				
	Confirmación de la integración del Equipo Impulsor.				
	Reuniones y acuerdos con el Equipo Impulsor.				
Ajustes del Plan	Definición de objetivos (generales y específicos), metas y actividades.				
	Identificación de recursos requeridos.				
	Elaboración de cronograma tentativo.				
Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad	Definición y diseño de los dispositivos de seguimiento y protocolos de aplicación.				
	Elaboración de un plan de sustentabilidad.				
Entrega del Informe	Redacción del Informe.				
	Entrega del Informe de PMO al Liceo.				

Fuente: Elaboración propia.

2. PLAN DE MEJORA

En esta sección, se presenta el Plan de Mejora Organizacional (PMO) elaborado a partir del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) desarrollado (Téliz, 2021) y de los acuerdos alcanzados con la organización.

2.1. Objetivos

A partir del análisis efectuado de la situación problemática identificada (Téliz, 2021), se definió como objetivo general de la propuesta de mejora organizacional, propiciar que las prácticas de enseñanza se enfoquen a las competencias y a la educación multimodal para la mejora de las Trayectorias Educativas de los estudiantes de Ciclo Básico del turno vespertino durante el año lectivo 2022.

Para ello, se establecieron dos objetivos específicos:

- 1) Acompañar a los docentes en teorías didácticas contemporáneas (enfoque competencial).
- 2) Diseñar e implementar un Plan Institucional de Acción Tutorial (PIAT).

2.2. Logros proyectados

En referencia a los objetivos establecidos, se definieron metas e indicadores para monitorear y evaluar los logros alcanzados, ya sea durante el desarrollo del Plan de Mejora Organizacional (PMO) como a su término.

La primera meta que se propone el plan, en consonancia con el objetivo general, refiere a que el 75% de los docentes del turno vespertino del Liceo desarrollen prácticas de enseñanza enfocadas a las competencias y a la educación multimodal al término del año 2022. Las otras dos metas, están asociadas a los objetivos específicos:

- 90% de los docentes del turno vespertino participan de las instancias de formación en el marco del Plan Institucional de Formación Competencial (PIFC) al finalizar el año 2022.

- 60% de los estudiantes del turno vespertino con mayores vulnerabilidades formativas, identificados en la primera reunión de evaluación, logran avanzar en sus trayectorias educativas al finalizar el año 2022.

2.3. Líneas de actividad

Para la concreción de las metas propuestas se definen diferentes actividades, las que están presentadas, de forma detallada, en la sección “2.7. Planilla integradora”. Las mismas se vinculan con la formación y el desarrollo profesional de los docentes, así como también, con la optimización de los recursos humanos del Liceo para el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes del turno vespertino.

Estas líneas de actividad se sustentan, desde las dimensiones pedagógico-didáctica y organizacional, en las fortalezas identificadas en el Centro (Téliz, 2021), visualizadas como “puntos de apalancamiento” (Senge, 1995) para emprender los procesos de cambio y mejora deseados.

2.4. Personas implicadas

La implementación del Plan de Mejora Organizacional (PMO) estará a cargo del Equipo Impulsor. Además, se contará con el apoyo y la colaboración de otros actores institucionales (véase Tabla N° 2). Específicamente, estarán involucrados los estudiantes de Ciclo Básico y docentes del turno vespertino.

Tabla N° 2: Personas implicadas en el Plan de Mejora Organizacional (PMO).

N°	Cargo que ocupan	Rol
1	Directora del Liceo.	Responsable
1	Profesora Ayudante Preparadora de Laboratorio.	Responsable
1	Psicóloga.	Responsable
1	Sub-Directora.	Apoyo
1	Secretaria.	Apoyo
6	Profesores Adscriptos	Apoyo
4	Profesores Orientadores de Informática y Tecnología Educativa.	Apoyo

Fuente: Elaboración propia.

2.5. Recursos

La implementación de la propuesta diseñada requiere contar con recursos de diferente tipología, tal como se presenta a continuación (véase Tabla N° 3).

Tabla N° 3: Recursos necesarios para implementar el Plan de Mejora Organizacional.

Humanos	Directora, Profesora Ayudante Preparadora de Laboratorio, Psicóloga, Sub-Directora, Secretaria, Profesores Adscriptos, Profesores Orientadores de Informática y Tecnología Educativa (POITE), Especialistas invitados honorariamente.
Infraestructura	Salón de Usos Múltiples (SUM), aulas para talleres por sectores.
Materiales	Laptop, parlantes, proyector, conexión a Internet, cámara fotográfica, filmadora, artículos de papelería, planillas, aulas en CREA, ZOOM.
Financieros	Horas de especialistas, viáticos para transporte y alimentación.

Fuente: Elaboración propia.

2.6. Cronograma

En el siguiente diagrama de Gantt se presenta la temporalización prevista para el desarrollo de cada una de las acciones planificadas, considerando las fases previstas para la concreción del trabajo y las dinámicas propias de la institución, que abarca todo el año lectivo 2022.

Tabla N° 4: Diagrama de Gantt del Plan de Mejora Organizacional.

Concepto	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic
Objetivo Específico 1										
Actividad 1.1										
Actividad 1.2										
Actividad 1.3										
Seguimiento de la propuesta										
Objetivo Específico 2										
Actividad 2.1										
Actividad 2.2										
Actividad 2.3										
Actividad 2.4										
Actividad 2.5										
Seguimiento de la propuesta										

Fuente: Elaboración propia.

2.7. Planilla integradora

A continuación se presenta, en una planilla organizadora, los diferentes elementos acordados para la implementación del Plan de Mejora Organizacional (PMO). La misma permite apreciar, de forma integral, cómo se interrelacionan los diferentes componentes. Además, de forma complementaria al esquema trabajo (véase Tabla N° 5), se presenta la propuesta de sustentabilidad del plan.

2.8. Plan de sustentabilidad

La Tabla N° 6, recoge los dispositivos de seguimiento (véase Anexo N° 3) que se implementarán para medir el grado de concreción de los objetivos propuestos. Los mismos brindarán información *in situ* y permitirán reorientar el trabajo en caso de ser necesario. Otro de los elementos a considerar, refiere a la gestión de la comunicación (véase Tabla N° 7), elemento clave para lograr “alineamiento” (Senge, 1995) entre todos los actores.

En referencia a los “Dispositivos de gestión financiera”, cabe destacar que no se prevén gastos de inversión, pero sí algunos de operación (véase Tabla N° 8). Los actores institucionales dedicarán, para participar en las actividades, horas de las que ya tienen presupuestadas dentro de sus funciones en el Liceo. Sin embargo, para viabilizar la participación de los especialistas (nacionales e internacionales), se cubrirán gastos de transporte u honorarios según corresponda. Los insumos de cafetería para los talleres presenciales serán provistos por la Cantina del Liceo en el marco del pliego de la licitación vigente, aunque se presupuestan cinco lunch de camaradería y obsequios en agradecimiento por la colaboración a los especialistas. Finalmente, sobre la “Gestión de riesgos”, cabe destacar que no se reconocen elementos que puedan representar una problemática en este sentido, dado que los principales actores a cargo de las actividades de la propuesta son efectivos en el Centro y con gran sentido de pertenencia. Respecto a los especialistas nacionales que oficiarán de talleristas honorarios, se dispone de una amplia lista e, informalmente, han manifestado su disposición a participar.

Tabla N° 5: Esquema de trabajo del Plan de Mejora Organizacional.

Objetivo General	Propiciar que las prácticas de enseñanza se enfoquen a las competencias y a la educación multimodal para la mejora de las Trayectorias Educativas de los estudiantes de Ciclo Básico del turno vespertino durante el año lectivo 2022.			
O. Específicos	Metas	Actividades	Recursos	Involucrados
Acompañar a los docentes en teorías didácticas contemporáneas (enfoque competencial).	90% de los docentes del turno vespertino participan de las instancias de formación en el marco del Plan Institucional de Formación Competencial (PIFC) al finalizar el año 2022.	Diseño y aplicación de un cuestionario a los Profesores del Liceo para relevar su conocimiento sobre el enfoque competencial y necesidades de formación.	Cuestionario. Diseñadores del cuestionario de la encuesta (POITE) en un formulario en línea.	Equipo Impulsor. Experto para validación. POITES. Docentes del Liceo.
		Organización e implementación de talleres de formación en enfoque competencial, con una frecuencia quincenal, en el marco del PIFC.	Salón de Usos Múltiples. ZOOM. Horas de Coordinación. Talleristas. Plataforma CREA.	Equipo Impulsor. Talleristas. Docentes del Liceo. POITES.
		Elaboración de un inventario de actividades de aprendizaje con enfoque competencial diseñadas e implementadas por los docentes del Liceo.	Plantilla para sistematización de actividades. Diseñadores del repositorio institucional digital en Plataforma CREA (POITES).	Equipo Impulsor. Talleristas. Docentes del Liceo. POITES.
Diseñar e implementar un Plan Institucional de Acción Tutorial (PIAT).	60% de los estudiantes del turno vespertino con mayores vulnerabilidades formativas, identificados en la primera reunión de evaluación, logran avanzar en sus trayectorias educativas al finalizar el año 2022.	Identificación de los estudiantes del turno vespertino con mayores vulnerabilidades formativas.	Reportes de calificaciones de los estudiantes.	Equipo Impulsor. Profesores Adscriptos. Docentes del Liceo.
		Mapeo de las necesidades formativas de los estudiantes identificados y de las Salas Docentes que podrían aportar a su atención.	Cuestionarios (estudiantes y Salas Docentes). Diseñadores de los cuestionarios de las encuestas (POITE) en un formulario en línea.	Equipo Impulsor. Experto para validación. POITES. Estudiantes. Docentes del Liceo.
		Elaboración de una propuesta de acción formativa por Sala Docente con enfoque competencial, con frecuencia mensual.	Plantilla para sistematización de actividades.	Equipo Impulsor. Profesores Adscriptos. Docentes del Liceo
		Creación y uso de aulas virtuales para cada una de las Salas Docentes en el marco del PAT.	Plataforma CREA. POITES.	Equipo Impulsor. POITES. Docentes del Liceo.
		Tutorías a los estudiantes identificados en el marco del PAT.	Docentes del Liceo. Horas de Coordinación.	Profesores Adscriptos. Estudiantes. Docentes del Liceo.

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación (véase Tabla N° 6), se presentan las diferentes técnicas propuestas para efectuar un monitoreo permanente de la propuesta, indicándose el momento en que se recomienda su aplicación y el responsable de efectuarlo, así como los indicadores de avance definidos. Cabe precisar que los instrumentos están disponibles en la sección “Anexos” (véase Anexo N° 3).

Tabla N° 6: Plan de sustentabilidad

	Técnica propuesta	Momentos de aplicación	Indicadores de avance	Responsable
Dispositivos de SEGUIMIENTO	Planilla de monitoreo. (OE1 y OE2)	Durante todo el PMO.	Cumplimiento de las actividades.	Directora.
	Encuesta auto-administrada. (OE1, A1.1, A1.2)	Mayo de 2022. Julio de 2022. Setiembre de 2022. Noviembre de 2022.	% de docentes que declara planificar actividades de aprendizaje por competencias para sus cursos, bimensualmente.	Directora.
	Matriz de análisis documental. (OE1, A1.2)	Abril a agosto de 2022.	% de docentes que asiste al taller respecto al taller inicial.	Ayudante Preparadora.
	Encuesta auto-administrada. (OE1, A1.2)	Abril a agosto de 2022.	% de docentes que declara su conformidad con la propuesta del taller.	Especialista a cargo del taller.
	Matriz de análisis documental. (OE1, A1.3) (OE2, A2.3)	Julio a diciembre de 2022.	% de actividades de aprendizaje con enfoque competencial diseñadas e implementadas publicadas en el repositorio, por mes.	POITE.
	Matriz de análisis documental. (OE2, A2.1)	Junio, setiembre y diciembre de 2022.	% de estudiantes del turno vespertino con vulnerabilidades formativas.	Profesor Adscripto.
	Entrevistas semi-estructuradas. (OE2, A2.2)	Junio, setiembre y diciembre de 2022.	% de estudiantes del turno vespertino que expresa sus necesidades formativas.	Psicóloga.
	Matriz de análisis documental. (OE2, A2.4)	Julio a diciembre de 2022.	N° de usuarios registrados activos en la plataforma respecto al mes anterior.	POITE.
	Matriz de análisis documental. (OE2, A2.5)	Julio a diciembre de 2022.	% de estudiantes que asisten a las tutorías asignadas.	Profesor Adscripto.

Fuente: Elaboración Propia.

Como se mencionó, la gestión de la comunicación es otro de los elementos a considerar dentro del Plan de sustentabilidad de la propuesta. Para ello, se especifican cuáles son los hitos a comunicar, los destinatarios de dichas comunicaciones y una propuesta de cómo y cuándo efectuar las mismas (véase Tabla N° 7).

Tabla N° 7: Plan de Gestión de la Comunicación

Dispositivo de GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN	¿Qué?	¿A quiénes?	¿Cómo?	¿Cuándo?
	PMO	Docentes y funcionarios.	En reunión de Coordinación de Centro.	Marzo.
	Convocatoria a talleres de formación	Docentes del Liceo. Profesores Adscriptos.	Correo electrónico institucional. Carteleras. Grupo de Mensajería Instantánea.	Dos semanas antes de la fecha prevista.
	Horarios de tutorías	Estudiantes y padres del turno vespertino.	Carteleras. Grupo de Mensajería Instantánea. Llamadas telefónicas a los padres.	Semana siguiente a cada reunión de evaluación.

Fuente: Elaboración Propia.

Finalmente, se presupuestan algunos gastos de operación (véase Tabla N° 8) que se requerirán para viabilizar la participación de los especialistas (nacionales e internacionales) que participarán de las instancias de formación previstas en la propuesta, así como algunos obsequios en agradecimiento a su colaboración.

Tabla N° 8: Dispositivo de Gestión Financiera

Gastos de	Detalle	Monto
Inversión	No se establecen	\$0,00
Operación	Honorarios de un especialista internacional	\$8000,00
	Artículos de papelería	\$2500,00
	5 Lunch de camaradería con especialistas	\$5000,00
	5 pasajes ida y vuelta Artigas/Montevideo	\$14880,00
	5 Obsequios para especialistas	\$2620,00
	Imprevistos	\$2000,00
TOTAL		\$35000,00

Fuente: Elaboración Propia.

Bibliografía

- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencias. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 7(13), 40-62.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Granica.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Métodos cualitativos de investigación social*. Paidós.
- Téliz, F. (2021). *Proyecto de investigación organizacional* [Documento no publicado]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Vázquez, M. I. (2007). *Gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Universidad ORT Uruguay.

Anexos

Anexo N° 1: Resultados globales de la Primera Reunión de Evaluación 2021.

Tabla N° 9: Resultados de la primera reunión de evaluación (junio de 2021).

Nivel y turno	Todas las asignaturas suficientes	Hasta 3 asignaturas insuficientes	Entre 4 y 6 asignaturas insuficientes	7 o más asignaturas insuficientes	Total de Estudiantes
1° Matutinos	52	30	21	10	113
1° Vespertinos	11	6	29	36	82
2° Matutinos	31	27	28	25	111
2° Vespertinos	18	14	10	28	70
3° Matutinos	26	26	15	24	91
3° Vespertinos	7	5	6	57	75

Fuente: Téliz (2021, p. 6).

Anexo N° 2: Actas de reuniones.

ACTA DE REUNIÓN N° 1

Fecha: 18 de octubre de 2021.

Participan: Directora del Liceo (NOMBRE SUPRIMIDO) e Investigador (Mag. Fabián Téliz).

1. Objetivos del encuentro

- Presentar el Informe del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) al Liceo.
- Acordar integración del Equipo Impulsor para el Plan de Mejora Organizacional (PMO).

2. Principales temáticas trabajadas

- Intercambio de percepciones sobre los hallazgos del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO).
- Discusión sobre integración del Equipo Impulsor para el Plan de Mejora Organizacional (PMO).

3. Acuerdos establecidos

- De las tres líneas de acción propuestas en el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), se decide priorizar dos, según el siguiente detalle:
 - ✓ formación y acompañamiento de los docentes en teorías didácticas contemporáneas (enfoque competencial).
 - ✓ optimización de los recursos humanos del Liceo para el acompañamiento de las trayectorias educativas a través de un Plan Institucional de Acción Tutorial.
- El Equipo Impulsor para el Plan de Mejora Organizacional (PMO) estará integrado por:
 - ✓ Directora del Liceo (NOMBRE SUPRIMIDO).
 - ✓ Profesora Ayudante Preparadora de Laboratorio (NOMBRE SUPRIMIDO).
 - ✓ Psicóloga del Liceo (NOMBRE SUPRIMIDO).
 - ✓ Investigador (Mag. Fabián Téliz).

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro

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

5. Fecha de próxima reunión

- Miércoles 03 de noviembre de 2021, 19 horas.

Otros comentarios

La Directora del Liceo entrega al Investigador, invitación para el Acto conmemorativo de los 25 años de la fundación de la institución, a celebrarse el próximo martes 26 de octubre de 2021, a las 19 horas en el local liceal.

No se celebra reunión la semana próxima porque todos los actores institucionales están dedicados a la organización de los festejos de los 25 años del Liceo.

Firman de conformidad

FIRMAS SUPRIMIDAS.

ACTA DE REUNIÓN N° 2

Fecha: 03 de noviembre de 2021.

Participan: Directora del Liceo (NOMBRE SUPRIMIDO), Profesora Ayudante Preparadora de Laboratorio (NOMBRE SUPRIMIDO), Psicóloga del Liceo (NOMBRE SUPRIMIDO) e Investigador (Mag. Fabián Téliz).

1. Objetivos del encuentro

- Presentar el Informe del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) al Equipo Impulsor.
- Validar el objetivo general y los objetivos específicos para el Plan de Mejora Organizacional (PMO), así como sus respectivas metas.

2. Principales temáticas trabajadas

- Intercambio de percepciones sobre los hallazgos del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) con el Equipo Impulsor.
- Objetivo general y objetivos específicos. Metas a lograr.
- Posibles actividades a desarrollar para la concreción de cada objetivo definido.

3. Acuerdos establecidos

- Redacción propuesta para el objetivo general y los objetivos específicos, así como también, para las metas de logro de cada uno de ellos.
- El investigador organizará la propuesta de actividades, recursos y responsables involucrados en función de lo intercambiado.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro

- Definición de actividades, recursos involucrados, cronograma e instrumentos de seguimiento.

5. Fecha de próxima reunión

- Lunes 08 de noviembre de 2021, 15 horas.

Otros comentarios

No se consignan.

Firman de conformidad

FIRMAS SUPRIMIDAS.

ACTA DE REUNIÓN N° 3

Fecha: 09 de noviembre de 2021.

Participan: Directora del Liceo (NOMBRE SUPRIMIDO), Profesora Ayudante Preparadora de Laboratorio (NOMBRE SUPRIMIDO), Psicóloga del Liceo (NOMBRE SUPRIMIDO) e Investigador (Mag. Fabián Téliz).

1. Objetivos del encuentro

- Validar las actividades, recursos involucrados, cronograma e instrumentos de seguimiento.
- Evaluar posibles riesgos y alternativas de solución.

2. Principales temáticas trabajadas

- Actividades a desarrollar para la concreción de cada uno de los objetivos específicos definidos.
- Recursos necesarios para la implementación de la propuesta.
- Cronograma tentativo para la ejecución de las diferentes actividades planificadas.

3. Acuerdos establecidos

- Actividades según los objetivos específicos definidos y calendarización para su ejecución.
- No se reconocen elementos que puedan representar riesgos para la implementación del Plan, dado que los principales actores a cargo de las actividades propuestas son efectivos en el Centro y con gran sentido de pertenencia

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro

- Consideración del Informe “Plan de Mejora Organizacional” cuando tenga el aval de la Universidad.

5. Fecha de próxima reunión

- A definir, en el mes de diciembre de 2021.

Otros comentarios

La reunión estaba fijada para ayer, lunes 08 de noviembre de 2021, pero fue suspendida a solicitud del Investigador por razones personales.

Firman de conformidad

FIRMAS SUPRIMIDAS.

Anexo N° 3: Dispositivos de seguimiento (instrumento y protocolo).

Dispositivo de seguimiento N° 1: Planilla de monitoreo (OE1 y OE2)

Actividad	Totalmente ejecutada	Parcialmente ejecutada	No ejecutada	Observaciones
Actividad 1.1				
Actividad 1.2				
Actividad 1.3				
Actividad 2.1				
Actividad 2.2				
Actividad 2.3				
Actividad 2.4				
Actividad 2.5				

Protocolo

El Equipo Impulsor, al término de cada mes, irá valorando el grado de cumplimiento de las actividades previstas. Para ello, indicará en la planilla la opción correspondiente (“Totalmente ejecutada”, “Parcialmente ejecutada” o “No ejecutada”) por cada actividad, escuritando en observaciones las justificaciones que correspondan cuando la ejecución no sea total.

Dispositivo de seguimiento N° 2: Encuesta auto-administrada a docentes del Liceo (OE1, A1.1, A1.2)

Link de acceso al cuestionario: <https://forms.gle/zgeG2b97txkbRbwEA>

Protocolo

El Equipo Impulsor, de forma bimensual (mayo, julio, setiembre y noviembre), remitirá a los docentes del Liceo el link de acceso al cuestionario. Para ello, empleará el correo electrónico institucional y el grupo del servicio de mensajería instantánea habilitado en el marco de la Emergencia Sanitaria. El formulario permanecerá activo durante una semana. Al término de la misma, se cerrará la recepción de respuestas y se procederá al análisis de los resultados obtenidos.

Dispositivo de seguimiento N° 3: Matriz de análisis documental (OE1, A1.2)

Taller de Formación realizado el ____/____/ 2022. Registro de asistencia.		
Docente	C. I.	Firma

	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
N° de docentes que asistieron					
N° de docentes convocados					
% de asistencia					

Protocolo

El Equipo Impulsor, en cada taller, facilitará la planilla de registro de asistencia. A partir de la misma completará, mensualmente, la tabla resumen, en la que consignará el número de docentes que asistieron y el número de docentes convocados, determinando el porcentaje de asistencia para establecer la comparación con el taller inicial, analizando así el desgranamiento o la sostenibilidad de la participación.

**Dispositivo de seguimiento N° 4:
Encuesta auto-administrada a docentes del Liceo (OE1, A1.2)**

Link de acceso al cuestionario: <https://forms.gle/jne34vhqmRxMpCA18>

Protocolo

Al finalizar cada taller, el especialista a cargo del mismo (tallerista), dispondrá en el espacio virtual del curso en la Plataforma CREA de Plan CEIBAL, el link de acceso al formulario de evaluación de la instancia. El formulario permanecerá activo durante 48 horas. Al término de dicho tiempo, se cerrará la recepción de respuestas y se procederá al análisis de los resultados obtenidos, los que serán enviados al Equipo Impulsor, quien consignará el porcentaje de docentes que declara conformidad con la propuesta del taller en la siguiente tabla

	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
Porcentaje de docentes que declara su conformidad con la propuesta del taller.					

Dispositivo de seguimiento N° 5:
Matriz de análisis documental (OE1, A1.3 y OE2, A2.3)

Asignatura	N° de actividades de aprendizaje con enfoque competencial según meses											
	Jul		Ago		Set		Oct		Nov		Dic	
	Diseñadas	Publicadas	Diseñadas	Publicadas	Diseñadas	Publicadas	Diseñadas	Publicadas	Diseñadas	Publicadas	Diseñadas	Publicadas
Biología												
Educación Física y Recreación												
Educación Social y Cívica												
Educación Sonora												
Educación Visual, Plástica y Dibujo												
Espacio Curricular Abierto												
Física												
Geografía												
Historia												
Idioma Español												
Informática												
Inglés												
Literatura												
Matemática												
Química												

Protocolo

Al finalizar cada mes, los Profesores Orientadores de Informática y Tecnología Educativa (POITE), consignarán el número de actividades de aprendizaje con enfoque competencial diseñadas por los docentes de cada asignatura y las autorizadas para su publicación, de acuerdo a los registros disponibles en la carpeta personal de cada uno de ellos en el espacio del Plan Institucional de Formación Competencial (PIFC) de la Plataforma CREA.

**Dispositivo de seguimiento N° 6:
Matriz de análisis documental (OE2, A2.1)**

Nivel y turno	Todas las asignaturas suficientes	Hasta 3 asignaturas insuficientes	Entre 4 y 6 asignaturas insuficientes	7 o más asignaturas insuficientes	Total de Estudiantes
1° Matutinos					
1° Vespertinos					
2° Matutinos					
2° Vespertinos					
3° Matutinos					
3° Vespertinos					

Protocolo

Al finalizar cada reunión de evaluación (junio, setiembre y diciembre), los Profesores Adscriptos analizarán la situación de cada estudiante y contabilizarán el número de asignaturas que registren con nivel de suficiencia o no, consignando los datos en la tabla. A partir de ello, calcularán el porcentaje de estudiantes del turno vespertino con vulnerabilidades formativas para ir monitoreando su evolución a lo largo del año lectivo.

**Dispositivo de seguimiento N° 7:
Entrevistas a estudiantes del turno vespertino con vulnerabilidades formativas
(OE2, A2.2)**

Posible guión para la entrevista y matriz para registro de respuestas

ESTUDIANTE	
DIMENSIÓN	ASPECTOS CONSIDERADOS
¿Cómo te sientes en el Liceo actualmente?	
¿Qué resultados has obtenido? ¿Estás conforme con ellos? ¿Por qué?	
¿Cuáles crees que son tus principales fortalezas? ¿Y tus principales dificultades?	
¿De qué forma se te podría apoyar, desde el Liceo, para mejorar tus calificaciones? ¿Y desde tu hogar?	
Otros	

Protocolo

Al finalizar cada reunión de evaluación (junio, setiembre y diciembre), los Profesores Adscriptos en conjunto con la Psicóloga del Liceo, entrevistarán a los alumnos del turno vespertino con mayores vulnerabilidades formativas. Para ello, utilizarán el Salón de Usos Múltiples como un espacio físico neutral, lo que permitirá generar el clima necesario para que expresen sus principales necesidades. A medida que transcurre el diálogo, registrarán los principales aspectos considerados por cada una de las interrogantes formuladas.

Dispositivo de seguimiento N° 8:
Matriz de análisis documental (OE2, A2.4)

Salas Docentes	N° de usuarios activos en la Plataforma CREA por Sala Docente según meses											
	Jul		Ago		Set		Oct		Nov		Dic	
	Registrados	Activos	Registrados	Activos	Registrados	Activos	Registrados	Activos	Registrados	Activos	Registrados	Activos
Biología												
Educación Física y Recreación												
Educación Social y Cívica												
Educación Sonora												
Educación Visual, Plástica y Dibujo												
Espacio Curricular Abierto												
Física												
Geografía												
Historia												
Idioma Español												
Informática												
Inglés												
Literatura												
Matemática												
Química												

Protocolo

Al finalizar cada mes, los Profesores Orientadores de Informática y Tecnología Educativa (POITE), consignarán el número de usuarios de cada Sala Docente que se encuentran registrados y activos en el espacio virtual creado para cada una de ellas en la Plataforma CREA de Plan CEIBAL. Lo mismo realizará para los estudiantes que se encuentran matriculados en cada curso en el marco del Plan Institucional de Acción Tutorial (PIAT). A esos efectos, se considerará que un usuario es activo cuando registra, en el mes, al menos cuatro intervenciones en el espacio (participación en foros, consultas, entrega de actividades, entre otros).

Dispositivo de seguimiento N° 9:
Matriz de análisis documental (OE2, A2.5)

Tutoría de _____ realizada el ____/____/ 2022.		
Registro de asistencia.		
Estudiante	C. I.	Firma

Estudiante: _____	Jul		Ago		Set		Oct		Nov		Dic	
	Debió asistir	Asistió	Debió asistir	Asistió	Debió asistir	Asistió	Debió asistir	Asistió	Debió asistir	Asistió	Debió asistir	Asistió
Biología												
Educación Física y Recreación												
Educación Social y Cívica												
Educación Sonora												
Educación Visual, Plástica y Dibujo												
Espacio Curricular Abierto												
Física												
Geografía												
Historia												
Idioma Español												
Informática												
Inglés												
Literatura												
Matemática												
Química												

Protocolo

El Equipo de Profesores Adscriptos facilitará, a cada docente del Liceo que desarrollará instancias de tutorías en el marco del Plan Institucional de Acción Tutorial (PIAT), la planilla de registro de asistencia. Los docentes entregarán, con una frecuencia quincenal, la planilla a los Profesores Adscriptos, de modo que puedan hacer el seguimiento de aquellos estudiantes que no estén concurriendo.

A partir de los datos consignados en la planilla completará, mensualmente, la tabla resumen con el número de tutorías a las que asistió efectivamente de las que debería haber asistido cada estudiante, en cada una de las asignaturas asignadas. De ese modo, determinará el porcentaje de asistencia de los estudiantes a las asignaturas asignadas.

Anexo 3: Matriz de observación

Fecha: _____ Horario: _____ Lugar: _____

ASPECTOS EDILICIOS	Características estructurales y de difícil modificación (diseño del edificio, tamaño)	
	Elementos semifijos y de fácil modificación (estado del mobiliario, distribución en el espacio, ambientación estética).	
	Condiciones ambientales (ventilación, temperatura, acústica).	
INTERACCIONES ENTRE LOS ACTORES	Tipos de vínculos	
	Modalidades de comunicación	
	Accesibilidad a los distintos espacios	

Otros comentarios:
