

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Seguimiento de las trayectorias educativas de jóvenes y
adultos: transitando retos y posibilidades desde la
perspectiva de un liceo nocturno de Uruguay**

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

David Mandirola Aguiar — 154680

Docente orientadora: Mag. Verónica Sanz Bonino

2022

Declaración de autoría

Yo, David Mandirola Aguiar, 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.



David Mandirola Aguiar

Montevideo, 28 de abril de 2022

Resumen

El tema central del estudio son las dificultades que se presentan en el seguimiento de las trayectorias educativas de estudiantes jóvenes y adultos matriculados en el turno nocturno del plan 94 Martha Averbug.

La investigación se lleva adelante a través de la metodología cualitativa, por medio de un estudio de caso en el nocturno de un centro educativo de nivel secundario ubicado en un balneario próximo a la capital del país.

La etapa diagnóstica se desarrolló a través del proyecto de investigación organizacional por el cual, en la primera fase exploratoria, a través de distintas técnicas de recolección de datos se arribó al problema principal. Se identifican dificultades en el seguimiento de las trayectorias educativas y el posterior abandono de estudiantes jóvenes y adultos. En la segunda fase, de comprensión del problema, se ahonda en la demanda señalada, sus causas y efectos. Por último, se establecen acuerdos para la segunda etapa de mejora.

El plan de mejora organizacional, toma la demanda identificada para diseñar estrategias de intervención por medio de un objetivo general y dos objetivos específicos que se llevan adelante a través de la planificación de distintas actividades, en conjunto con un equipo impulsor del centro. Para el monitoreo del plan y el cumplimiento de los objetivos, se genera un plan de sustentabilidad.

Palabras clave: Trayectorias educativas, comunicación, liderazgo, inducción estudiantil.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
SECCIÓN I - MARCO TEÓRICO	11
CAPÍTULO 1. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS.....	12
1.1 Las trayectorias educativas desde una concepción teórica	12
1.2 Interrupción de las trayectorias educativas: el abandono	13
1.3 Estrategias desde los centros educativos para disminuir el abandono	15
1.4 Trayectorias educativas de jóvenes y adultos en educación media	18
1.5 Trayectorias educativas en tiempos de pandemia.....	20
CAPÍTULO 2. COMUNICACIÓN	23
2.1 Una aproximación a la noción de comunicación.....	23
2.2 Comunicación organizacional.....	24
2.3 La comunicación y su relación con el liderazgo.....	26
CAPÍTULO 3. LIDERAZGO.....	27
3.1 El liderazgo del director escolar	27
3.2 Tipos de liderazgos presentes en educación	28
3.2.1 Liderazgo distribuido.....	29
3.2.2 Liderazgo contingente	30
CAPÍTULO 4. INDUCCIÓN ESTUDIANTIL.....	31
4.1 Acciones para favorecer la inducción estudiantil	31
CAPÍTULO 5. DEL DIAGNÓSTICO AL PLAN DE MEJORA	34
5.1 La etapa diagnóstica	34
5.2 El plan de mejora	35
5.3 El asesor como agente de cambio.....	37
SECCIÓN II- MARCO CONTEXTUAL.....	39
CAPÍTULO 6. FACTORES CONTEXTUALES EXTERNOS.....	40
6.1 El sistema educativo uruguayo	40
6.2 La educación para adultos.....	41
6.3 Liceos nocturnos en Uruguay	43
6.4 El Plan 94 Martha Averbug.....	43
6.5 El sistema educativo uruguayo en tiempos de pandemia	44
CAPÍTULO 7. FACTORES CONTEXTUALES INTERNOS	46
7.1 Presentación de la institución	46
7.1.1 Recursos Humanos	46
7.1.2 Infraestructura	47
7.1.3 El centro educativo en tiempos de pandemia	47

7.2 Presentación de la demanda	47
SECCIÓN III – MARCO APLICATIVO	50
CAPÍTULO 8. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	51
8.1 Investigar en educación.....	51
8.2 Paradigmas de investigación.....	52
8.3 Metodologías y Métodos.....	54
8.4 El estudio de caso	55
CAPÍTULO 9. TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN	57
9.1 La entrevista	57
9.2 El cuestionario.....	58
9.3 El análisis de documentos	59
CAPÍTULO 10. VALIDACIÓN Y FIABILIDAD DE LOS DATOS.....	61
10.1 La Triangulación.....	62
CAPÍTULO 11. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	63
11.1. Análisis de los datos.....	63
11.2. Matriz de análisis.....	64
11.3 Modelo de Análisis	64
11.4. Árbol del Problema.....	64
11.5 Árbol de Objetivos	65
11.6 Modelo Iceberg	65
CAPÍTULO 12. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL Y EL PLAN DE MEJORA	66
12.1 El Proyecto de investigación organizacional	66
12.1.1 Identificación de la demanda	67
12.1.2 Desarrollo de la comprensión del problema	68
12.1.3 Entrevistas semiestructuradas	69
12.1.4 Cuestionarios	70
12.1.5 Análisis de Documentos	70
12.1.6 Diseño y testeo de los instrumentos.....	71
12.1.7 Conclusiones y acuerdos con la organización.....	71
12.2 El Plan de mejora.....	72
12.2.1 Fase I - Diseño del plan.....	72
12.2.2 Fase II – Ajustes del plan.....	72
12.2.2.1 Los objetivos y las metas	73
12.2.2.2 Líneas de actividad y recursos	73
12.2.2.3 Cronograma y personas implicadas	73
12.2.2.4 Planilla integradora	74
12.2.3 Fase III – Mecanismos para el seguimiento y sustentabilidad.....	74
12.2.3.1 Dispositivos de gestión	74

SECCIÓN IV - RESULTADOS Y CONCLUSIONES	75
CAPÍTULO 13. RESULTADOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL	76
13.1 Fase I - Identificación de la demanda	77
13.2 Fase II - Comprensión del problema	79
13.2.1 Trayectorias educativas.....	80
13.2.1.1 Causas del abandono	80
13.2.1.2 Modalidad de seguimiento:	81
13.2.1.3 Estrategias institucionales para proteger las Trayectorias Educativas.....	82
13.2.1.4 Trayectorias educativas en pandemia	83
13.2.2 Comunicación.....	84
13.2.3 Liderazgo	85
13.2.4 Inducción estudiantil	86
13.2.5 El Iceberg como técnica analizadora de la cultura institucional.....	87
13.3 Fase III – Conclusiones y acuerdos con la organización	88
13.3.1 El árbol de objetivos y las referencias para la mejora	90
CAPÍTULO 15. RESULTADOS DEL PLAN DE MEJORA	92
15.1 Fase I.....	92
15.2 Fase II – Ajuste	92
15.2.1 Objetivos	92
15.2.2 Logros proyectados	93
15.2.3 Líneas de actividad.....	93
15.2.4 Personas implicadas.....	93
15.2.5 Recursos	94
15.2.6 Cronograma	94
15.3 Fase III- Mecanismos para el seguimiento y sustentabilidad.	94
CAPÍTULO 16. CONCLUSIONES	97
16.1 Seguimiento de las trayectorias educativas para evitar el abandono	97
16.2 Organizar la comunicación en el centro	98
16.3 El liderazgo educativo que oriente el seguimiento de las trayectorias educativas	98
16.4 Priorizar la bienvenida de nuevos estudiantes	99
SECCIÓN V – REFLEXIONES FINALES	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	110
Anexo 1: Proyecto de Investigación Organizacional.....	111
Anexo 2: Plan de Mejora Organizacional.....	178

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones del liderazgo.....	27
Tabla 2: Etapas del diagnóstico organizacional	34
Tabla 3: Preguntas orientadoras para el diseño del plan de mejora	36
Tabla 4: Modelos de asesoramiento.....	38
Tabla 5: Propuestas educativas vigentes para la culminación de EMB y EMS para jóvenes y adultos	42
Tabla 6: Características de los paradigmas en investigación	53
Tabla 7: Métodos y técnicas de producción de datos según diferentes estrategias metodológicas.....	55
Tabla 8: Clasificación y características de las entrevistas	58
Tabla 9: Clasificación de los documentos escritos	59
Tabla 10: Plan de trabajo y cronograma propuesto – Fase PIO	67
Tabla 11: Técnicas utilizadas en la fase exploratoria	68
Tabla 12: Técnicas utilizadas en la fase de comprensión del problema	69
Tabla 13: Codificación de instrumentos y actores	76
Tabla 14: Cantidad de información del Blog, consultas de estudiantes y respuesta	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Conceptos Teóricos y Su Relación.....	11
Figura 2: Estrategias Desde los Centros Educativos para Mitigar el Abandono.....	18
Figura 3: Principales Hallazgos de las Encuestas a Docentes y Familias Aplicadas en el Marco del Plan de Seguimiento de la Situación por el COVID-19.....	22
Figura 4: Funciones de la Comunicación Organizacional.....	24
Figura 5: Características de las Dimensiones Institucionales.....	48
Figura 6: La Interdisciplinariedad en Investigación Educativa	52
Figura 7: Modelo de Análisis	79
Figura 8: Motivos del Abandono Escolar al Cursar la Trayectoria Educativa Teórica.....	81
Figura 9: Síntesis de los Hallazgos de la Fase Diagnóstica	91

INTRODUCCIÓN

Las trayectorias de vida están marcadas por distintos hitos que incluyen los educativos, tal es el caso del ingreso a un nuevo ciclo escolar, el egreso y en algunos casos el abandono del centro, para un posterior retorno años después.

La protección de las trayectorias educativas de quienes retornan a la educación media resulta significativo en un país como Uruguay, en donde las cifras de culminación de educación media superior (EMS) entre personas de 20 a 24 años alcanza al 41% para 2019 (INEEd, 2021).

Este trabajo es el resultado de un proyecto de investigación organizacional (PIO), realizado en un liceo de una ciudad balnearia próxima a Montevideo. La demanda surge en la fase inicial, al identificar la necesidad de abordar las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el plan 94 Martha Averbug. Esta necesidad, va de la mano con aspectos comunicacionales del centro, el liderazgo y las estrategias de inducción estudiantil.

El estudio se basó en la metodología cualitativa, por medio de un estudio de caso, que tomó técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección de datos. La etapa diagnóstica culmina con la entrega al centro del informe PIO, en el cual se identifican los principales hallazgos de la demanda institucional.

Con los datos emanados de la etapa diagnóstica, se elabora un plan de mejora organizacional (PMO) el cual tiene como objetivo general fortalecer el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el turno nocturno del plan 94 Martha Averbug. Para esto, se pretende unificar, por un lado las pautas de comunicación desde el centro a partir de la creación de un protocolo para docentes y estudiantes. Por otro lado, a través del diseño de pautas concretas para el seguimiento de las trayectorias educativas.

La estructura del presente informe se realiza a partir de cinco secciones: Marco teórico, marco contextual, marco aplicativo, presentación de resultados y conclusiones y reflexiones finales.

El marco teórico se compone de los principales referentes teóricos que encuadran el estudio y dan fundamento al trabajo. Se compone de los subcapítulos trayectorias educativas, comunicación, liderazgo e inducción estudiantil.

El marco contextual presenta aspectos del sistema educativo uruguayo, la educación para adultos los liceos nocturnos y el plan 94 Martha Averbug, así como aspectos de la educación en tiempos de pandemia. Se presenta la institución desde sus principales características y la demanda institucional identificada. Finaliza, con las estrategias que utilizó el centro para continuar con el proceso educativo en pandemia.

El marco aplicativo presenta las propuestas metodológicas abordadas en las fases de diagnóstico y de mejora. Se presentan las etapas transitadas en el proceso, así como las técnicas e instrumentos diseñados.

En la presentación de resultados y conclusiones, se identifican los principales hallazgos que surgen durante el diagnóstico y el plan de mejora. Los aspectos significativos recabados en la coleta de datos se entrecruzan con el marco teórico.

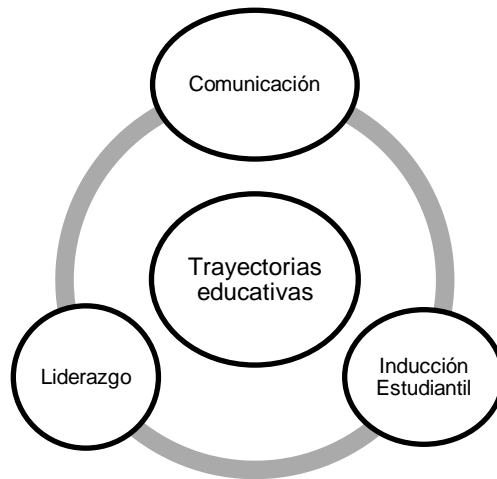
En las reflexiones finales, se presentan los principales aportes a la comunidad científica, aspectos metacognitivos del proceso transitado, así como posibles estrategias vinculadas al proceso de gestión institucional.

SECCIÓN I - MARCO TEÓRICO

En la presente sección, se identifican las líneas de pensamiento que enmarcan la investigación al desarrollar teóricamente los conceptos principales de trayectorias educativas y su relación con la comunicación, el liderazgo y la inducción estudiantil (véase Figura 1). Se incluye el sentido que adquiere el diagnóstico para la identificación de problemas y su posterior utilización para un plan de mejora. Se finaliza con el rol del asesor y su importancia para generar el cambio en las organizaciones.

Figura 1

Conceptos Teóricos y su Relación



CAPÍTULO 1. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

En el presente capítulo, se define teóricamente las trayectorias educativas, los motivos que lleva a los estudiantes a abandonar, las distintas estrategias que desarrollan los centros para evitar ese abandono, las características particulares de las trayectorias de jóvenes y adultos en educación media. El capítulo finaliza con las trayectorias educativas en tiempos de pandemia.

1.1 Las trayectorias educativas desde una concepción teórica

El análisis de las trayectorias educativas se vincula con la noción de transcurso de vida o trayectoria de vida, al ser no lineal, producto de la complejización del pensamiento científico posindustrial. Los fenómenos se buscan comprender desde una multidimensionalidad, apartándose de matrices positivistas unidireccionales (Briscioli, 2017).

Dentro de las trayectorias de vida, se encuentran las educativas, entendidas como el recorrido o camino que realizan los estudiantes a lo largo de su vida de escolarización e incluye tanto la educación formal como no formal. Terigi (2009a) plantea que las trayectorias se pueden interrumpir y volver a iniciar, cuando un alumno abandona sus estudios y los retoma. La autora hace una distinción entre Trayectorias Escolares Teóricas que “expresan recorridos de los sujetos en el sistema, que siguen una progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p. 19). En cambio, las Trayectorias Reales no siguen una linealidad estándar ya que gran parte de los niños y adolescentes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2009a).

Las trayectorias teóricas descansan en un modelo homogeneizador de la enseñanza, en el sentido de que todos deben aprender lo mismo en el mismo tiempo. Quienes no se adaptan a este modelo, son excluidos del sistema educativo. Si bien la escuela puede ofrecer una vacante, se sostiene la escolaridad, se enseña y aún en esas condiciones, los sujetos no aprenden como se espera, repiten o tarde o temprano abandonan (Terigi, 2009b). En el modelo homogeneizador, se hace énfasis en los estudiantes que no son capaces de adquirir los saberes necesarios, lo que trae como consecuencia la repetición y posterior abandono. Se apunta a mirar las condiciones de escolarización y no a los sujetos ya que “excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas” (Terigi, 2009a, p.15).

El análisis de las trayectorias educativas trae aparejado conceptos tales como ausentismo, abandono y desvinculación. Fernández et al. (2010) toman en cuenta estudios anglosajones que diferencian el abandono transitorio de un estudiante identificado como salida a la desvinculación total. Los autores utilizan la definición metodológica que hace la National Center for Educational Statistics de Estados Unidos (NCES) en 2005 de los términos ausentismo, abandono y “dropout”, lo que para Uruguay se

entiende como desafiliación total del sistema educativo. El ausentismo resulta de contabilizar las inasistencias de los estudiantes a lo largo de un ciclo escolar frente a un límite o umbral permitido. Pasar ese límite conlleva a la pérdida del ciclo escolar. Se entiende que los estudiantes que comienzan a ausentarse han experimentado una ruptura de la “comunidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, en particular del vínculo con sus profesores, aunque no necesariamente una ruptura del vínculo con sus pares” (p. 16).

El abandono trae como consecuencia la repetición del curso, ya que el estudiante rompe con los vínculos pedagógicos y sociales que mantenía con la escuela en concreto a la que asistía. Pero no constituye una situación definitiva, debido a que el abandono es parcialmente reversible, desde el momento que el estudiante puede volver a matricularse (Fernández, et al., 2010).

El concepto de dropout se identifica cuando se produce una ruptura con el sistema escolar, lo que genera la discontinuidad de la trayectoria educativa. La NCES entiende que para que se produzca el dropout se deben dar dos situaciones: no matricularse por dos años sucesivos y que no haya acreditado el nivel educativo a través de programas alternativos (Fernández, et al., 2010).

A nivel organizacional, las trayectorias educativas se toman como un analizador institucional en el trabajo de Nicastro (2018). La autora propone en primer lugar, definir las trayectorias como una cuestión institucional y posteriormente entenderlas en clave de lectura. Esto permite advertir o visibilizar aspectos del funcionamiento, del formato de la organización, del proyecto educativo, etc. Se apunta a revisar aspectos de la organización y sus relaciones. Lo que puede generar tensiones al promover “condiciones institucionales o modificar las existentes” (p. 40).

En suma, el estudio de las trayectorias educativas trae aparejado la identificación de las trayectorias teóricas como aquellas que transcurren en la edad y el nivel esperado y las trayectorias reales que se describen como no lineales y heterogéneas. Se relaciona el concepto de trayectorias educativas con el de abandono, ya que al producirse, deja al estudiante sin los vínculos pedagógicos y sociales que le brinda la escuela.

1.2 Interrupción de las trayectorias educativas: el abandono

Un rasgo actual de las trayectorias educativas es su intermitencia, como un fenómeno que se interrumpe o cesa y vuelve a continuar. Por diversos motivos los estudiantes van y vuelven (Briscioli, 2017).

Desde un punto de vista analítico, se pueden identificar causas intrínsecas que generan que los estudiantes abandonen y por otro lado causas estructurales. Para Briscioli (2017) un elemento demasiado determinista dentro de las causas estructurales es afirmar que “la condición socioeconómica de los estudiantes y el bajo rendimiento en la escuela/abandono escolar, además de reforzar prejuicios sobre determinados grupos poblacionales, invisibiliza problemáticas y sujetos” (p. 19).

Por su parte Filardo, (2016) construye una tipología de trayectoria educativa para Uruguay desde que las estudiantes ingresan a Primaria hasta que finalizan EMS. Para educación media, toma si aprueban el nivel medio, abandonan o finalizan con rezago o dentro de los plazos previstos. Dentro de sus conclusiones plantea que “las trayectorias educativas muestran inequidades tales como factores socio-culturales o económicos de origen de los alumnos que generan de forma sistemática ciertos resultados educativos que el sistema no logra amortiguar” (p. 21).

Al continuar con la identificación de las causas de la desafiliación en EMS, Fernández et al. (2010) plantean factores exógenos a la enseñanza “fundamentalmente macrosociales (violencia, ciclos económicos, políticas pública) o socio familiares estructurales (clase social, pobreza, constitución del hogar, adicciones, desmotivación)” (p. 18). Los autores entienden que la desafiliación es una “trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social” (p. 25). Esa vulnerabilidad, genera incertidumbre a futuro, ante la falta de certezas que podría traer mayores niveles de escolarización si no se hubiese abandonado. “Cambia la identidad social del joven, cambia la posición del joven en la sociedad y cambia el “trato” de la sociedad hacia el joven” (p. 25).

Desde una perspectiva de género, Filardo (2016) advierte que los desempeños educativos de las mujeres uruguayas son mejores que la de los varones. Las mujeres tienen más años de escolarización, aprueban educación media en mayor proporción y describen trayectorias esperadas con mayor frecuencia. En lo que respecta a la repetición, las mujeres también presenta mejores resultados desde primaria.

El trabajo de López et al. (2018) en el marco del proyecto “Los varones y la escuela: la exclusión escolar en secundaria desde una perspectiva de género y masculinidad” financiado en 2013 por la Universidad de la República (Uruguay), el cual indaga sobre las diferencias a favor de las mujeres respecto a la finalización de educación media en Montevideo. En el proyecto, previo al ingreso al campo, se realiza una revisión de la literatura científica sobre el tema. A través de la revisión se identifica que, tanto en Uruguay como en varios países de occidente, las mujeres presentan un menor porcentaje de abandono educativo respecto de los hombres (López et al. 2018). La variable género como factor de abandono señala distintas causas que podrían justificar este aspecto. Se destaca que, a partir del capital humano, las mujeres a nivel laboral requieren mayores niveles educativos que sus pares hombres para obtener la misma remuneración, o en algunos casos incluso menor. El varón desde un punto de vista de posición frente a la educación, desde su crianza goza de mayores libertades y menores responsabilidades que las mujeres (López et al., 2018).

Para Figueroa (2004) como se citó en (López et al., 2018) a los varones se les fomenta desde el hogar y se reproduce en el centro educativo, actitudes que contrastan con el éxito escolar como el disfrute mayor libertad y menor desarrollo del sentido de la responsabilidad. Por último, López et al. (2018) toman en cuenta las expectativas docentes, al identificar que existen diferencias entre lo que se espera de un varón a lo que se espera de una mujer. Del varón se espera que presente mayor nivel de indisciplina al desafiar a los adultos del centro, en contraposición a sus pares mujeres.

La transición entre la escuela primaria y secundaria pasa a ser un hito relevante en la vida de los estudiantes y constituye un factor de abandono al generarse dificultades específicas. Se modifican rutinas, surgen horarios nuevos y responsabilidades que antes no existían. Para Briscoili (2007) “el cambio es grande y rápido, y aparece la sensación de extrañeza y de estar en *otro mundo*” (p. 24). La ruptura se vuelve tangible a partir del aumento de asignaturas y docentes, la ausencia de referentes claros que acompañen en la adaptación. Se da un trato distante de los docentes, diferente al que propician los maestros en nivel primario. Se dan cambios en las relaciones entre pares y pérdida del grupo de amigos, aparece el miedo a la soledad, el impacto de convivir con estudiantes más grandes, con códigos propios que los nuevos desconocen.

Por su parte, Aristimuño (2017) sintetiza tres estudios con base empírica que identifican factores del contexto socio-cultural, fuertemente determinado por la familia y las circunstancias de los estudiantes como causantes del abandono. Dentro del propio sistema educativo, destacada tres factores de abandono que son: haber asistido a educación inicial, ser repetidor y asistir a la educación pública. Para un adolescente de 15 años los motivos del abandono son: dificultades académicas, desinterés e inserción laboral. Lo novedoso de estos estudios, se encuentra en identificar que las causas del abandono no solamente están ligadas a factores económicos sino a otros, como el desinterés. La autora plantea que formatos curriculares rígidos, asignaturas aisladas entre sí y alejadas del mundo real, la organización de horarios con formatos únicos y el escaso uso de tecnologías educativas en el aula, fomenta el abandono.

Por último, cobran relevancia los aportes de De la Cruz & Matus (2019) que invitan a considerar a aquellos estudiantes que, una vez que han abandonado, retornan para culminar sus estudios. Lo importante es identificar puntos críticos en las trayectorias de quienes abandonaron y atender las necesidades de aquellos de quienes retornan a los centros escolares.

En suma, la ruptura de la trayectoria educativa trae aparejado el abandono del estudiante. Las causas que se identifican desde el punto de vista teórico son variadas y van desde factores externos (aspectos socio-económicos y el nivel educativo de la familia) e internos (propuestas educativas poco motivadoras, falta de acompañamiento de los docentes y aspectos de la gestión institucional).

Existen estudios que identifican al género como una variable de abandono ya que se ha comprobado que los varones son más propensos a abandonar que las mujeres.

1.3 Estrategias desde los centros educativos para disminuir el abandono

El gran desafío pendiente que presenta América Latina a nivel educativo es que su población alcance mayores niveles de egreso. Más allá de los esfuerzos y avances logrados en la extensión de los sistemas educativos, persisten las sociedades marcadas por la desigualdad educativa y los núcleos de exclusión (García, 2018). Muchos países tienen problemas para que sus estudiantes asistan a los últimos años de educación media en la edad normativa, que en la mayoría de los casos es a los 17

años. En Uruguay, el 41,1% de las personas entre 20 y 24 años tenía educación media superior completa en 2019, frente al promedio de América Latina de 63.4% (INEEd, 2021).

Desarrollar estrategias de intervención para mejorar los niveles de egreso no es sencillo. Las recetas no existen y lo que puede resultar para un centro no significa que sea aplicable a otro.

Se identifican distintas intervenciones para la mejora de las trayectorias educativas. García (2018) plantea cinco tipos de estrategias que se generan, tanto a nivel de políticas educativas, como acciones desde los centros:

- provisión de recursos (alimentación, libros, dispositivos electrónicos, etc).
- innovación en la gestión educativa, a partir de pensar nuevos espacios institucionales.
- basadas en el acompañamiento de los estudiantes, generando espacios de escucha y participación.
- enfocadas en lo pedagógico, pensadas como formas alternativas al desarrollo de las clases, formas innovadoras de dar clases o de evaluación.
- acciones espontáneas del equipo docente. Hace referencia a la reacción que se toma a distintos emergentes no planificados García (2018).

Por su parte, González (2015) propone generar desde el centro condiciones y dinámicas para involucrar a los estudiantes organizándolas en cuatro categorías temáticas: relaciones y clima, currículo y enseñanza, aspectos estructurales y relación con la comunidad y el entorno. Las relaciones y el clima “hacen referencia al ambiente social y académico en el que transcurre la experiencia escolar de los estudiantes” (p. 167). Implica además el grado en que son recibidos, apoyados, escuchados, al afectar directamente el vínculo con el centro y sus aprendizajes. El currículo y enseñanza invita a los docentes a cuestionarse las prácticas rutinarias. Se pretende eliminar las actividades de aula que se basan exclusivamente en las lecciones tradicionales y los libros de texto. En su lugar, se pretende “desarrollar otras relevantes a los intereses, necesidades y características de un alumno cada vez más heterogéneo, basadas en la indagación en torno a temas reales y auténticos” (p. 170).

Los aspectos estructurales hacen referencia a “cómo se planifican, distribuyen, utilizan y consideran los espacios en el centro educativo, la existencia o no de algún espacio pensado para facilitar la presencia y participación de las familias en la vida escolar” (González, 2015, p. 171). Por último, la relación con la comunidad entiende que el centro debe tener apertura con el entorno a fin de evitar el aislamiento. En tal sentido, buscar relaciones con la comunidad para apoyar a los estudiantes, resulta relevante.

Desde el vínculo con el entorno, el estudio de Arco et al. (2017) hace énfasis en aunar esfuerzos desde la comunidad educativa para pensar estrategias de acompañamiento a los estudiantes en sus recorridos escolares. Lo importante, es que el centro sea realmente un verdadero espacio educativo. Para lo que habrá que romper con formas de cultura escolar normalizadas, al diseñar estrategias a

favor de los estudiantes como trabajar desde el hogar con los alumnos que se les dificulta la asistencia regular al aula. En si, es alterar los “modos de vida de las escuelas en pos de las finalidades que se propone, con un alto involucramiento de los sujetos” (p. 171).

La participación de las familias en las escuelas mejora el rendimiento de los estudiantes y se identifica como un elemento preventivo del abandono escolar. Existe una clara relación entre participación de la familia en el centro y el contacto que se tiene con los profesores y el rendimiento de los estudiantes. La relación con el centro educativo, la asistencia a las reuniones, el seguimiento de las faltas, entre otras son vías de participación de la familia en el centro. Sin duda, dependerá también de la apertura que tenga al centro a la comunidad al momento de planificar e implementar acciones de participación para las familias (De la Cruz & Matus, 2019).

En lo que respecta a propuestas educativas especiales que acompañen a los estudiantes que retomaron y pretenden ejercer su derecho a la educación, son escasas según De la Cruz & Matus (2019). Por lo general presentan un bajo nivel de cobertura, tal es el caso de las escuelas de segunda oportunidad, espacios educativos alternativos y programas de prevención escolar en el caso de Argentina. Las autoras, plantean una serie de principios básicos para fomentar el retorno y la inclusión educativa de los estudiantes, como conocer sus necesidades e intereses y reconocerlos como sujetos de derecho, acompañar su proceso educativo a través de tutorías, afianzar competencias básicas y garantizar aprendizajes no logrados en recorridos educativos anteriores para lograr el desarrollo como ciudadanos plenos. Ajustar los contenidos del currículo al contexto sociocultural y a su contexto, fomentar climas de aprendizaje afectivos, integrar equipos multiprofesionales y contar con apoyos económicos y sociales.

En suma, las estrategias exitosas desde los centros para evitar la desafiliación suelen caracterizarse por un diseño multinivel, según Pereda (2010). Por un lado se pretende generar componentes y acciones orientadas a atender individualmente a los estudiantes y por otro, componentes y acciones orientadas a modificar elementos de la organización escolar (estructura, clima, gestión, metodologías de enseñanzas y aprendizaje). Es decir, las “intervenciones eficaces son a la vez integrales y académicamente articuladas” (p. 44).

Las estrategias para evitar el abandono son variadas y comprenden distintos ámbitos de la organización educativa al ser complementarias entre sí (véase Figura 2).

Figura 2

Estrategias Desde los Centros Educativos para Mitigar el Abandono

Aspectos organizativos	<ul style="list-style-type: none">• Pensar y rediseñar espacios físicos que hagan habitable el centro educativo• Generar un clima institucional ameno basado en el respeto
Acompañamiento	<ul style="list-style-type: none">• Generar espacios de tutorías con docentes y entre pares• Trabajar desde el hogar con los estudiantes que se les dificulta la asistencia regular al centro• Trabajar colaborativamente con los equipos multidisciplinares
Vínculo con la comunidad	<ul style="list-style-type: none">• Considerar espacios que faciliten la presencia y la participación de las familias• Trabajo en redes con demás instituciones del medio.
Metodología docente	<ul style="list-style-type: none">• Generar espacio para pensar las prácticas educativas• Relevar los intereses de los estudiantes desde lo curricular• Ajustar los contenidos de currículo en situaciones particulares• Fomentar un clima de aprendizaje afectivo en el aula

Adaptado de "Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar", por M. González, 2015, *Revista de currículum y formación de profesorado*, 19(3), pp.158-176 (<https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410011.pdf>). CC BY-NC-ND 3.0 ES

"Los desafíos de la escuela media hoy: el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares desde las miradas de los docentes", por M. Arco, C. Godino, M. Montiel, & M. Montiveros, 2017, *RIME*, 22(72), pp. 159-177 (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100159). CC.BY-NC.4.0.

"Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América Latina: la provisión de recursos como estrategia", por P. García, 2018, *Revista Fuentes*, 20(2), pp. 37-50 (<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6675>). CC BY-NC.4.0

"¿Por qué regresé a la escuela?. Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior", por G. De la Cruz & D. Matus, 2019, *Perfiles educativos*, XLI(165), pp. 8-26 (<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58713>). CC.BY-NC.4.0

1.4 Trayectorias educativas de jóvenes y adultos en educación media

Para la presente investigación se consideró población joven y adulta a las personas mayores de quince años. Por ende, la educación formal de personas jóvenes y adultas comprende a las propuestas educativas que tengan como foco a los estudiantes a partir de la edad mencionada (Ley General de Educación 18.437 del 12 de diciembre de 2008 y modificativas dadas por la Ley N° 19.889 de 09/07/2020).

El adulto en su trayectoria de vida, y en algunos casos los jóvenes, ya han salido al mercado laboral, afrontan el sostén del hogar o ayudan en él y quizás transitan la paternidad o maternidad. En esa trayectoria de vida, se destacan las trayectorias educativas de los adultos que deciden retomar sus estudios.

La investigación que realiza Lencia (2019) en Argentina, estudia las dinámicas que se dan en las aulas nocturnas. El autor, plantea que actualmente confluyen estudiantes jóvenes, mayores de 14 años, que por distintas dificultades de aprendizaje, conducta, problemáticas de asistencia, no sostienen una trayectoria lineal y se inscriben en la noche junto con adultos que retoman sus estudios luego de años de abandono. Los estudiantes que ingresan al nocturno presentan una trayectoria educativa marcada por la repitencia y posterior abandono, quedando excluidos del sistema. Cuando retornan, lo hacen con estas vivencias en sus trayectorias educativas, sumadas a distintas experiencias de vida. El autor identifica en muchos casos a jóvenes que retoman en el nocturno con problemáticas de drogadicción, paternidad/maternidad temprana y ausencia de proyectos de vida.

A nivel nacional, Cabrera (2017) investiga las estrategias didácticas que llevan a cabo docentes en la asignatura Biología en la formación de jóvenes y adultos que asisten a los cursos de los primeros cuatro años de educación media en liceos nocturnos de la zona centro sur de Uruguay. La autora entiende que es relevante desarrollar acciones desde el centro educativo para mitigar el abandono, pero no es el único factor que incide en que los estudiantes permanezcan o no. Identifica distintas estrategias para reforzar la permanencia y el involucramiento de los estudiantes desde el aula, como promover el trabajo colaborativo, garantizar la continuidad del registro, otorgar protagonismo al trabajo de clase, negociar y flexibilizar la evaluación, estimular a los estudiantes, favorecer un buen clima de trabajo e involucrar a los estudiantes y comprometerlos (Cabrera, 2017).

Por su parte, Ramírez & Hidalgo (2017) realizan un estudio en un centro de educación técnica nocturna ubicado en el cantón La Unión, Cartago en Costa Rica con una muestra de 120 sujetos ubicados en el estadio de desarrollo de adultez emergente (19 a 25 años) y adultez joven (26 a 40 años). Investigan la satisfacción de los estudiantes como factor de abandono escolar, analizándose a partir de dos dimensiones. La primera es la motivación, como un factor relevante, pero no solo la motivación de los estudiantes sino también la de los docentes, junto con una adecuada infraestructura y las ayudas que los docentes brindan. La otra dimensión es el trato docente, en lo que respecta al aprovechamiento del tiempo, la metodología que utilizan, y la preocupación por el bienestar de sus docentes.

Se concluye a partir del estudio precedente, lo favorable de relaciones interpersonales positivas dentro del salón de clase, al tener en cuenta a todos los actores educativos, donde “el profesorado ejerza un liderazgo que motive a la consecución de las metas formativas, es una estrategia que parece tener mucha aceptación por el estudiantado en contextos nocturnos y aparentemente, de alta eficacia en estrategias de prevención del abandono” (Ramírez & Hidalgo, 2017, p. 12).

En suma, las trayectorias educativas de jóvenes y adultos están marcadas por el abandono escolar y la repitencia. Al retomar los estudios, muchos de ellos acarrearán distintas problemáticas que debilitan

la permanencia en el centro, son jefes y jefas de hogar, tienen hijos pequeños, trabajan muchas horas, son consumidores de drogas, etc. Desde los centros, son importantes las estrategias que se despliegan para retener a los estudiantes al ser necesario repensar desde el aula y desde el centro el trabajo con los jóvenes y adultos.

1.5 Trayectorias educativas en tiempos de pandemia

La pandemia producida por el COVID-19 significó el cierre casi simultáneo de los centros educativos a nivel global en marzo de 2020. Esta pandemia vino a romper con los supuestos pedagógicos en los que se sustenta la escolarización según Terigi (2020). Para la autora los supuestos que desaparecen con la pandemia son la presencialidad, la simultaneidad, la gradualidad (en el sentido de grados), la organización en base a un cronosistema (ritmos de adquisición del aprendizaje en base a la etapa de vida transitada) y por último la descontextualización de los saberes. La interrogante que se debe responder es ¿de qué manera estos supuestos se mantienen en un contexto de aislamiento y distanciamiento? y lo relevante que la autora se pregunta es, ¿qué permanece y que se transforma?

Por su parte, Patierno et al. (2021) plantean que la “continuidad pedagógica del año 2020 no ha sido planificada desde un primer momento, sino que tuvo que pensarse, diseñarse y adecuarse en función de las condiciones inéditas en las que se vio inmersa la institución educativa en su conjunto” (p. 6).

La interrupción del proceso de enseñanza y aprendizaje en el espacio físico del aula, según Failache et al. (2020) impuso tres desafíos: el acceso a las plataformas y las condiciones materiales para el aprendizaje, la capacidad de la familia para acompañar el proceso de enseñanza a distancia y la efectividad del entorno virtual para favorecer el aprendizaje. Los autores se preguntan de qué manera el cierre de las aulas puede aumentar las desigualdades existentes y el acceso al sistema educativo.

Patierno et al. (2021), enfatizan en el trabajo pedagógico que desempeñaron las comunidades educativas argentinas afectadas por la crisis económica, agravada por la pandemia, en donde la educación virtual se volvió imposible de solventar. En muchos hogares los jóvenes se vieron obligados a colaborar en el hogar, a partir de las nuevas rutinas domésticas que interrumpen los estudios.

La preocupación al momento de la suspensión de las clases fue la de estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerables, los apoyos para sostener la continuidad fueron diversos y atendieron varios aspectos del estudiante entendido este como un ser integral. Se desarrollaron estrategias de tutorías a nivel académico, como tutorías entre pares, se brindó apoyo y contención psicológica, se generaron espacios de consulta y orientación (Ramos et al., 2021).

Para Southwell (2020), se buscó reforzar el lazo entre docentes y estudiantes y de los estudiantes entre sí, a partir de distintas estrategias que acercan el conocimiento a los estudiantes, más allá de la calificación. La autora, continúa y plantea que los primeros intentos, al decretarse el aislamiento, fueron que este no significara una desconexión entre el estudiante y la escuela. Se buscó operar una

lógica de vinculación, sostén y acompañamiento. La escuela como nodo, sirvió para canalizar distintos apoyos estatales, comunitarios como canastas, material educativos, entre otros.

A nivel nacional, Vaillant et al. (2021) en el marco de una investigación internacional que indagó en la percepción del personal docente sobre la enseñanza remota de emergencia, toman los datos emanados para Uruguay y arriban a las siguientes discusiones, en base a las evidencias:

- El aprendizaje en línea produce tensiones de diversa índole e intensidad. Al igual que en el resto del mundo, se evidencian problemas en el ámbito de la salud ocupacional ya que según la percepción docente la enseñanza remota significó frecuentemente altos niveles de estrés.
- Más allá de los altos niveles de acceso a los recursos tecnológicos y las estrategias pedagógicas y modalidades de enseñanza implementadas por los docentes durante la pandemia, se identificaron diferencias de acceso y uso de las tecnologías por parte de maestros y profesores.
- Existen bajos niveles de apropiación y uso educativo de las tecnologías por parte de docentes y estudiantes.
- Para el personal docente encuestado el pasaje de la educación presencial a la modalidad virtual obstaculizó el vínculo con los estudiantes. También el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes con dificultades de aprendizaje generalmente pertenecientes a las familias con menor capital cultural y tecnológico.
- Los docentes concluyen en la necesidad de desarrollar nuevos modelos pedagógicos para la educación a distancia referido al uso didáctico de las tecnologías digitales.

Por su parte, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) realizó en el primer año de pandemia un plan de seguimiento en el contexto de la emergencia sanitaria sobre la situación educativa. El plan se ejecutó a partir de tres ejes: una encuesta a docentes, una encuesta a estudiantes y la evaluación de aprendizajes.

Se toman los resultados para la DGES de las encuestas a estudiantes (2021) y a docentes (julio 2020), (véase Figura 3).

Figura 3

Principales Hallazgos de las Encuestas a Docentes y Familias Aplicadas en el Marco del Plan de Seguimiento de la Situación por el COVID-19

Docentes	Familias
<ul style="list-style-type: none">• Se logró mantener contacto con un 63% de los estudiantes• Participaron de las propuestas un 56%• El contacto y la participación en las propuestas escolares fueron más bajos en promedio en Montevideo y Canelones en comparación con el resto del país• La participación de los alumnos del primer quintil no alcanza al 30%• Los obstáculos en la participación de los estudiantes se debió a la conexión a internet (64%), la disponibilidad o los equipos informáticos de los estudiantes (54%), dificultades en los hogares para acompañar el proceso (55%), la motivación de los estudiantes (46%).• En los aprendizajes ,casi un 48% indicó que pudo avanzar parcialmente en los objetivos trazados al inicio de los cursos	<ul style="list-style-type: none">• Lograron seguir el curso en virtualidad sin ninguna o sin mayores dificultades, un 91%• Se indica que las plataformas educativas como CREA de Ceibal son muy útiles para el 80% de los encuestados• Un 92% de las familias consideran que los niñas, niños y jóvenes contaron con un espacio físico adecuado para el estudio y las tareas.• El 85% contó con conexión a internet adecuada para seguir los cursos• Respecto a la realización de las tareas en el hogar, el 65% manifiesta que el estudiante no necesita ayuda para realizarlas y un 18% no tiene los conocimientos para ayudarlos

Adaptado de *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria Encuesta Docente*, ANEP, 2020

(https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/agosto/200825/1598288296799_Informe%20Encuesta%20Docente%20ANEP%20-%2015%20de%20julio.pdf).

Encuesta a las familias de la educación pública .Informe de resultados sobre la muestra representativa de las familias de la educación pública, ANEP, 2021

(<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/octubre/211014/Encuesta%20de%20familias%20-%20presentacio%CC%81n%20versio%CC%81n%2026%2009%2021.pdf>).

En síntesis, la pandemia generada por el COVID-19 significó una interrupción en los procesos de enseñanza y aprendizaje por el cual, los centros educativos debieron implementar distintas estrategias para mantener el vínculo con los estudiantes.

En Uruguay, si bien se identificó un bajo nivel de apropiación y uso de las tecnologías por parte de los docentes y estudiantes, las familias encuestadas manifiestan en un 91% lograron seguir los cursos en virtualidad sin ninguna o sin mayores dificultades, más allá que la participación de los estudiantes del quintil más bajo no superó el 30%.

CAPÍTULO 2. COMUNICACIÓN

La comunicación es el segundo concepto que se analiza en el presente marco teórico. Se define conceptualmente, se identifican sus funciones, se referencia la comunicación organizacional y se vincula con el concepto de liderazgo.

2.1 Una aproximación a la noción de comunicación

La comunicación es el elemento básico de la sociedad, Cantón & García (2012) plantean que es la primera experiencia de todo ser humano y una condición *sine qua non* en la vida humana. Para las autoras “la comunicación es un proceso intencional, voluntario y consciente. La comunicación requiere, emisores, canales, mensajes y receptores, y además todo aquello que conforma este proceso de enviar y recibir mensajes” (p. 112). Plantean que “todo comportamiento humano es comunicación, por lo tanto no hay “no comunicación” (p. 112).

El pensamiento de Carnicero (2005) concuerda con el de las autoras mencionadas previamente, al plantear que “la comunicación es un elemento básico de toda interacción humana, entre individuos, de un individuo con un grupo o entre diferentes subgrupos de personas” (p. 15). Un concepto asociado al de comunicación es el de información, que se define “el conjunto de datos de detalles y aspectos que permiten conocer una cosa que conforman una idea o que explican un concepto” (p. 16). El autor entiende que la acción de informar trae consigo sentidos como: notificar, dar noticia, publicar, revelar, explicar, difundir, referenciar, testificar, etc. y para que se dé el hecho comunicativo “se requiere, además que exista un mínimo de información significativa y común que lo posibilite” (p. 16).

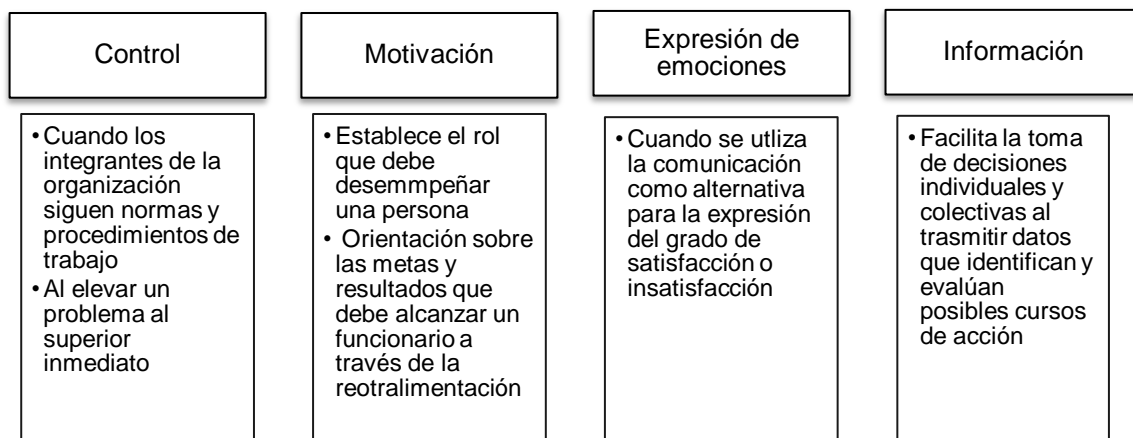
Para Chiavenato (2009) la comunicación “es la transferencia de información y de significados de una persona a otra. Es el flujo de información entre dos o más personas y su comprensión” (p. 328). Para el autor la comunicación se produce cuando coinciden las personas al compartir sentimientos, ideas, prácticas y conocimientos. La comunicación se produce con dos personas como mínimo, receptor y emisor, por ende una persona sola no puede comunicar nada (Chiavenato, 2009).

A nivel de las instituciones educativas, es importante generar un vínculo de consenso que se produce a partir del intercambio comunicativo y de información. Potenciar una mayor y mejor comunicación promueve el desarrollo de ese consenso y a fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo, a la organización (Carnicero, 2005).

La comunicación es trascendente en el comportamiento de las organizaciones, los grupos y las personas. Chiavenato (2009) identifica cuatro funciones básicas de la comunicación (véase Figura 4).

Figura 4

Funciones de la Comunicación Organizacional



Adaptado de *Comportamiento Organizacional*, I. Chiavenato, 2009, McGraw Hill, Copyright 2009 por McGraw-Hill Editores/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

2.2 Comunicación organizacional

La comunicación en las organizaciones es analizada por Schvarstein (2007) en su Metodología para el diseño de y en organizaciones. El autor, identifica los distintos dominios de análisis. La comunicación se ubica en el dominio de las relaciones, que se dan “entre las personas que componen la organización, estructurados por los roles que en ella desempeñan” (p. 11). La comunicación en la organización refiere a los “procesos de asignación de sentido que se dan entre sus integrantes” (p. 32).

Por otra parte, para Chiavenato (2009) la comunicación organizacional es el proceso mediante el cual las personas intercambian información en una organización. El intercambio fluye por la “estructura formal y la informal: otras bajan o suben a lo largo de niveles jerárquicos, mientras algunas más se mueven en dirección lateral u horizontal” (p. 321). Dentro de la comunicación formal, existen para el autor, tres canales por los cuales circulan los mensajes de la autoridad correspondiente o cadena de mando. La primera en identificar son las comunicaciones descendentes, que son los mensajes enviados desde los niveles más altos hacia la base de la organización. Su finalidad es “crear empatía y un clima de trabajo unificado para buscar soluciones a los problemas de la organización” (p. 321).

Por el segundo canal fluyen las comunicaciones ascendentes, identificados como los mensajes que corren de los niveles más bajos de responsabilidad hacia los más altos, entre los que se incluyen problemas y excepciones, sugerencias para mejorar, informes de desempeño, información contable y financiera. El tercer canal son las comunicaciones horizontales, identificados como los mensajes entre los compañeros o colegas que busca no solo informar, sino también encomendar actividades de apoyo entre pares dentro de la organización.

Hoy en día, las nuevas tendencias en comunicación plantean dejar de lado la comunicación lineal. Se apunta a un vínculo más activo, al fomentar la retroalimentación como clave de éxito en el nuevo mercado globalizado. Surgen nuevos canales de comunicación e información en donde los públicos se manifiestan sin censura ya que poseen medios capaces para obtener información y generar opiniones sobre determinados productos u organizaciones (Puertas et al., 2020).

Estas nuevas tendencias que se producen en la comunicación organizacional requieren nuevas formas de gestionar los datos. La comunicación digital permite ampliar el espectro de comunicación, al identificar públicos, canales de comunicación interactivos a través de teléfonos celulares, aplicaciones, entre otras (Puertas et al., 2020).

La democratización de la tecnología y la universalización de la conexión a internet, permitió a los públicos de las organizaciones interactuar mutuamente, de uno con varios y relacionarse todos con todos. Para Puertas et al. (2020) “internet modificó la forma de comunicarse poniendo al alcance de todos, posibilidades de compartir, emitir o recibir información” (p. 8). El autor continúa y plantea que “en un mundo cada vez más competitivo y con audiencias cada vez más exigentes. La estrategia digital requiere, como primer elemento, una identidad visual corporativa llamativa y próxima con el usuario” (p. 9).

Una de las nuevas herramientas utilizadas en la comunicación organizacional a nivel educativo, son los grupos de WhatsApp entre padres y docentes. Dogan (2019) realiza un estudio al analizar los grupos de Whatsapp de las escuelas que son usados como herramienta para la comunicación entre profesores y la familia, a partir de la opinión de profesores y administradores. El grupo de estudio consistió en 110 profesores y 51 administradores que trabajan en 30 escuelas, localizadas en el centro de la ciudad de Sivas en Turquía. El estudio separa las opiniones en positivas y negativas. De las opiniones positivas se menciona en la celeridad para comunicarse, facilitar el seguimiento al estudiante y el desarrollo de la colaboración a partir de una mayor interacción entre padres y docentes.

Cuando se analizan las opiniones negativas, los docentes son quienes las presentan en mayor cantidad, al manifestar que a través de estos grupos se vulnera la vida privada. Así mismo, aumentan los conflictos entre padres al generarse malentendidos por el envío de información no relevante para el centro. De este estudio resulta importante tomar que, si bien estos nuevos canales de comunicación vinieron para quedarse y son una herramienta útil, su administración debe correr por cuenta del personal del centro educativo. A pesar de la utilidad de esta nueva herramienta, los actores del centro destacan la relación cara a cara, ya que resulta positivo que el estudiante vea a sus padres en el centro y que ciertos temas sean tratados presencialmente (Dogan, 2019).

2.3 La comunicación y su relación con el liderazgo

Para Papic (2018) la “organización educativa tanto la estrategia como el proceso comunicativo están dirigidos a informar, motivar y conectar a todos los integrantes de la comunidad educativa” (p. 24).

El rol del director es relevante en lo que refiere al éxito de la organización en relación a los objetivos del centro. Autores como Papic (2019) plantean que “el liderazgo directivo reside en la buena comunicación entre el líder y los integrantes del grupo y en el aseguramiento de canales efectivos de comunicación” (p. 65). La autora manifiesta a su vez, que la “falta de prácticas comunicativas internas entre directivos, docentes, y administrativos influye en la labor diaria, en su identidad y en el afianzamiento de los procesos académicos” (p. 66). En esta misma línea, Roncal (2017) considera que muchas organizaciones educativas fracasan, más allá de que los equipos directivos posean una extraordinaria capacidad de gestión, si carecen de una adecuada comunicación interna.

Distintas cuestiones del proceso educativo como lograr un adecuado clima organizacional, facilitar las relaciones humanas, reforzar el sentimiento de pertenencia a un grupo, aglutinar en torno a objetivos comunes e inducir a la participación, dependen de la óptima comunicación entre toda la comunidad educativa (Carnicero, 2015). Esto explica por qué los distintos liderazgos que existan en el centro educativo deben prestar especial atención a la comunicación.

En suma, la comunicación es el elemento básico de las relaciones humanas que cumple distintas funciones (controlar, motivar, expresar emociones e informar). A nivel de las organizaciones la comunicación toma un rol preponderante ya que a través de esta los integrantes de la organización intercambian información a partir de una estructura formal como informal.

Actualmente, las organizaciones están inmersas en nuevos formatos de comunicación, en el cual internet cobra un rol relevante. La segmentación de la comunicación facilita el contacto con los integrantes de la organización tal es el caso de los grupos de WhatsApp de padres a nivel escolar.

En las organizaciones educativas la comunicación desarrolla un rol relevante ya que una adecuada comunicación entre el líder y los distintos actores facilitará la concreción de los objetivos del centro.

CAPÍTULO 3. LIDERAZGO

En el presente capítulo se presenta la noción de liderazgo en relación al rol del director en los centros educativos, así como con los tipos de liderazgos presentes en educación y sus características.

3.1 El liderazgo del director escolar

El rol del director en las últimas décadas ha pasado de ser visto como un mero aplicador y administrador de las políticas públicas a ser considerado según Weinstein (2009), “como actores proactivos y propositivos que tienen que liderar proyectos educacionales y poner en marcha complejos procesos de cambio pedagógico e institucional” (p. 5). Para el autor, no se niega la importancia que otros actores institucionales tienen en el centro educativo, pero resulta difícil que las situaciones actuales de los centros puedan cambiar y ofrecer mejores oportunidades sin liderazgo.

Resulta relevante la definición de liderazgo educativo que brindan Bush & Glover (2003):

El liderazgo es un proceso de influencia que conduce al logro de objetivos deseados. Los líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas basada en sus valores personales y profesionales. Articulan esta visión en cada oportunidad e influyen sobre su equipo y otras personas involucradas para compartir esta visión. La filosofía, las estructuras y las actividades de la escuela están orientadas a la realización de esta visión compartida. (p. 8)

A partir de la definición precedente, los autores evidencian tres dimensiones de liderazgo (véase Tabla 1).

Tabla 1

Dimensiones del liderazgo

Dimensión	Características
Liderazgo como influencia	<ul style="list-style-type: none">• El liderazgo es independiente de la autoridad del cargo mientras que la gestión está vinculada a este.• El proceso es intencional ya que la persona que pretende ejercer influencia lo hace para ciertos objetivos.• La influencia puede ser ejercida por grupos o por individuos
Liderazgo y valores	<ul style="list-style-type: none">• Se espera que las acciones de los líderes estén fundadas en valores personales y profesionales claros.
Liderazgo y visión	<ul style="list-style-type: none">• La articulación de una clara visión tiene el potencial de contribuir al desarrollo escolar.• Un líder reflexivo es capaz de analizar las propuestas de política educativa, con el fin de adaptarlas a las necesidades particulares de sus estudiantes y de la comunidad educativa

Adaptado de “Mejorar escolar y modelos de liderazgo. Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo por Bush T., 2016., en J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*, 19-44, CEDLE. Copyright 2016 de la Universidad Diego Portales.

La influencia en el liderazgo no necesariamente emana de quien ejerza el rol de dirección ya que puede ser llevado a cabo por una persona o grupo. En el liderazgo como influencia, surge un conflicto cuando desde el gobierno se impone una visión dominante que contradice a los valores de quienes ejercen el rol de liderazgo. Por ende, el liderazgo como visión, articula en un líder reflexivo que logra analizar las propuestas de política educativa con los requerimientos de su centro (Bush, 2016).

En el ámbito educativo, para Gairín & Muñoz (2008) “El rol ejercido por los directivos cobra, entre ellos, gran importancia por su relevancia, su responsabilidad y su representación delante del cambio y del desarrollo organizacional” (p. 3). Como señalan Leithwood & Riehl (2009) “los líderes dirigirán su atención a asegurar que todos los componentes y acciones dentro del sistema educacional apoyen el aprendizaje de los estudiantes” (p. 19). Los autores definen liderazgo escolar “como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20).

El liderazgo ejercido por los directores, para Leithwood & Riehl (2009) influye en factores relevantes del centro educativo como “la participación de los padres, el monitoreo del progreso de los estudiantes, el desarrollo de esquemas exitosos de agrupamiento de los alumnos” (p. 21). En esta misma línea, Anderson (2010) entiende que a nivel de escuelas el liderazgo directivo “juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas” (p. 35).

Es fundamental para quienes desempeñan los roles de liderazgo, desarrollar los cambios institucionales necesarios ya que “se espera de los líderes escolares no solo que lideren la mejora de la enseñanza en sus escuelas sino también que monitoreen y mantengan la calidad de la enseñanza a lo largo del tiempo” (Spillane & Ortiz, 2019, p. 171). Este liderazgo, surge a partir de la interacción entre los líderes y los demás actores institucionales. Las prácticas de liderazgo entre los distintos actores institucionales definen las formas, estilos o modos de gestionar el centro. En un sentido distribuido de liderazgo las prácticas se “enmarcan en las interacciones entre los miembros de la organización, tal como se ven facilitadas u obstaculizadas por distintos aspectos de su situación” (Spillane & Ortiz, 2019, p. 172).

3.2 Tipos de liderazgos presentes en educación

Se ha mencionado la relevancia que poseen los líderes para generar los cambios necesarios a nivel institucional (Leithwood & Riehl, 2009). Existen distintos tipos o modelos de liderazgo que a lo largo de las décadas han evolucionado sujeto a los vaivenes de las modas. En el transcurso del tiempo la importancia que se le asigna a cada modelo aumenta o disminuye (Bush, 2016). A continuación, se presentan los tipos de liderazgo identificados por Bush (2016):

- El liderazgo instruccional se centra en el aprendizaje, al considerar la enseñanza y el aprendizaje son las actividades principales del centro educativo. Se ocupa de lograr un

aprendizaje de calidad y de los resultados educativos. Se lo identifica también con los términos liderazgo pedagógico, curricular y para el aprendizaje. A este tipo de liderazgo se lo ha criticado por hacer énfasis en la enseñanza y no en el aprendizaje y el foco que hace en el director como centro de conocimiento y poder en detrimento de otros actores que pueden ejercer el liderazgo.

- El liderazgo gestor, entiende que el énfasis de los líderes debe estar puesto en el cumplimiento de las funciones y tareas de la organización. Este enfoque al centrarse en las funciones y las tareas, corre el riesgo de tomar un enfoque empresarial, al hacer énfasis en las metas que apuntan a una mayor eficacia.
- El liderazgo transformativo, entiende que el “foco son los compromisos y las capacidades de los miembros de la organización” (Bush, 2016, p. 25). Este tipo de liderazgo se lo suele comparar con enfoques transaccionales, por el intercambio de recursos que se produce entre docentes y directores ya que los docentes brindan servicios educativos a cambio de un salario. Este enfoque, a decir de Bush (2019), no genera un compromiso al nivel asociado al modelo transformacional. Si bien un liderazgo transaccional puede obtener resultados a corto plazo, es con un enfoque transformacional que se obtienen mejoras a largo plazo.
- Por su parte, el liderazgo moral y auténtico hace énfasis en la integralidad, al entender que “el foco central del liderazgo debe estar puesto en los valores, las creencias y en la ética de los líderes” (Bush, 2016, p. 27). Se asume que los líderes actúan bajo fuertes valores personales y profesionales que le dan soporte en la toma de decisiones.

Hasta el momento se han presentado modelos de liderazgo individual ejercido dentro del centro escolar por el director o quien ejerza esa función. En cambio, existen otros modelos de liderazgo que se basan en lo colectivo o compartido, entre los que se encuentra el liderazgo distribuido.

3.2.1 Liderazgo distribuido

Este tipo de liderazgo se ha convertido en el preferido de este siglo (entre académicos y profesionales de la educación) y difiere en los demás modelos de liderazgo ya que la autoridad está separada del cargo. El interés está en el supuesto de que, con este modelo se logran beneficios que no podrían darse con un liderazgo individual (Bush, 2016).

Cuando Spinalle & Ortiz (2019), hablan de una perspectiva distribuida del liderazgo involucran dos aspectos claves. En primer lugar las prácticas de liderazgo y en segundo lugar el director y las demás personas, al reconocer que la tarea de liderar incluye no solo al director formalmente designado, sino que también a aquellos que no fueron directamente encomendados para esa tarea, los líderes informales.

En una perspectiva distribuida, las prácticas de liderazgo en lugar de identificarse en acciones o conductas individuales de un líder, se desarrollan en los intercambios entre los miembros de la

organización. Se entiende que el liderazgo surge a partir de las interacciones entre las personas que transitan el centro educativo, docentes, administrativos, inspectores, familia, etc. Las personas actúan en relaciones a los otros, por ende las prácticas de liderazgos son compartidas, efecto de las interacciones entre el personal escolar y demás grupos de interés. El esfuerzo por entender las prácticas de liderazgo debe hacer foco en las interacciones y no en la conducta individual (Spinalle & Ortiz, 2019).

Se entiende que adoptar una perspectiva distribuida de la práctica del liderazgo implica que el director o un determinado docente especializado en una temática según la actividad o el momento, pueden asumir esporádicamente el rol de líder. Implica además, que las personas que no poseen un cargo de liderazgo formal puedan asumir compromisos y liderar y gestionar prácticas (Spinalle & Ortiz, 2019).

3.2.2 Liderazgo contingente

Los modelos presentados anteriormente brindan una visión parcial del liderazgo, ninguno proporciona una visión completa. Por tal motivo, surge el liderazgo contingente al entender que los contextos son diversos, por ende los estilos de liderazgo serán adaptados a cada particularidad. Se requiere un diagnóstico efectivo de los problemas y una respuesta adoptada para cada situación, lo que resulta relevante este tipo de enfoque, en situaciones de turbulencia “cuando los líderes deben ser capaces de evaluar adecuadamente una situación y reaccionar de forma debida en vez de basarse en un modelo de liderazgo estándar” (Bush, 2016, p. 33).

En suma, el liderazgo es una influencia que posibilita el logro de los objetivos institucionales al articular los recursos disponibles. A nivel educativo, los líderes organizan la atención para que los componentes del sistema educativo guíen el aprendizaje de los estudiantes.

Hoy en día el liderazgo distribuido el más aceptado, si bien a lo largo del tiempo las tipologías han evolucionado. Este liderazgo, entiende que las personas actúan en relación a los otros, por ende las prácticas de liderazgo son colectivas producto del intercambio entre los actores escolares y los demás grupos de interés.

CAPÍTULO 4. INDUCCIÓN ESTUDIANTIL

A nivel de investigaciones científicas y artículos académicos, ha sido escaso el material referenciado en las páginas indexadas sobre la temática. Existen publicaciones sobre experiencias de inducción estudiantil y procesos de acogida de estudiantes universitarios que son tomados para el presente marco teórico por compartir características, que son descritas a continuación.

La inducción estudiantil, la bienvenida educativa o las *welcoming practices* son las acciones que el centro educativo lleva adelante para recibir a los estudiantes, con el fin de que conozca el centro al cual va a ingresar, su dinámica interna, los actores institucionales, se sienta cómodo y se evite el abandono.

Para los estudiantes ingresar a primaria, secundaria, nivel terciario o retomar los estudios, luego de varios años de haber abandonado el sistema educativo, formal como sucede en los centros educativos nocturnos, implica un proceso de transición importante en su vida educativa. En una educación de calidad, para la transición de los estudiantes se exigen procesos organizados, a través de una mayor coordinación posible entre los actores para que se logre superar las dificultades que encuentren los estudiantes. Pensar la manera de hacer posible que la transición se convierta en un proceso gradual resulta relevante, ya que redundará de forma positiva en la autoestima de los estudiantes, en su rendimiento académico y en su proceso de socialización. Así como en la prevención del ausentismo y el abandono (Gairín et al., 2008).

4.1 Acciones para favorecer la inducción estudiantil

Existen distintas estrategias que favorecen el ingreso y permanencia de los estudiantes, Ciero (2018) hace mención a lo relevante del primer día de clase, en referencia a “la necesidad de su preparación previa y a la claridad en las relaciones que se traban desde el inicio del proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 3). Para el autor, las prácticas relevantes a desarrollar el primer día de clase son:

- Comunicar a los estudiantes las expectativas del curso
- Obtener información respecto a los estudiantes
- Proporcionar información respecto al profesor
- Establecer el “tono” del curso.

El primer día de clase resulta relevante, ya que a decir de Ciero (2018), “sirve como carta de presentación de los docentes y de su propuesta de aprendizaje y como instancia para conocer el perfil de los alumnos y sus intereses” (p. 5). El autor, apunta a establecer lazos de confianza entre estudiantes y docentes cuando ya desde ese primer día, “se muestra sin rodeos, *como* será el curso, *cómo* se manejarán los docentes, y *qué* les pedirán a los alumnos” (p. 6).

Por su parte Michavila (2015), habla del inicio de cursos en las universidades y lo relevante de comunicar a los estudiantes lo que se espera de ellos. Estos centros de estudio, han de “transmitir grandes expectativas a sus estudiantes. Tener expectativas elevadas es importante para todos: para los que no están bien preparados, para los que no quieren esforzarse y para los alumnos inteligentes y con alta motivación” (p. 41). Lo importante para Michavila es que el estudiante entienda o que perciba que no es un “fenómeno frío que tener en cuenta en sus estadísticas y cuyos problemas a nadie importan” (p. 42). El autor, plantea que “hay una relación causa-efecto entre la buena acogida y la integración de los nuevos estudiantes y la mejora de su rendimiento académico con una disminución del abandono escolar” (p. 45).

La orientación al estudiante y la acción tutorial son estrategias que influyen positivamente al generar un vínculo más cercano entre docentes y estudiantes, además:

se generan experiencias positivas en el aula; incrementan la asistencia y participación activa en las clases además de la satisfacción con el profesorado; potencian la integración del alumnado al grupo de clase generando un sentimiento de apoyo y aceptación que fomenta el sentimiento de pertenencia al grupo y a la institución. (Lizalde et al., 2018, p. 43)

El estudio que realizaron Tiusabá et al. (2017) referido a la acogida de estudiantes víctimas de conflictos armados en Colombia, destaca la importancia que debe tener la comunidad educativa para que estos estudiantes sientan que ocupan un lugar importante en el centro educativo.

La bienvenida a los estudiantes compromete a todos los actores del centro. Se está frente acciones de acogimiento cuando el personal escolar es respetuoso, cuando son atentos a las consultas de los estudiantes, cuando son claros al brindar información, cuando están dispuestos a ayudar en los trámites administrativos. La acogida se entiende como una responsabilidad del centro educativo, tanto a nivel individual como colectivo, por ende sucede en diferentes espacios y procesos de la vida escolar (Tiusabá et al., 2017).

Las estrategias que propone Astor (2017) respecto al ingreso de estudiantes, refiere a programas de orientación llevados adelante en centros educativos de Estados Unidos. Para la orientación se propone realizar un video para estudiantes que ingresan luego de iniciado los cursos en el cual se explique cuestiones como un día típico en el centro, actividades extracurriculares o a quien recurrir si tienen problemas con el horario escolar. Otra de las estrategias refiere a programas de asesoramiento por el cual cada estudiante genera una relación significativa con un estudiante más grande, sintiéndose parte de una comunidad de pares.

Por último, otra de las estrategias para reforzar los lazos entre estudiantes es el programa denominado *Link Crew and WEB* por el cual estudiantes del último año son capacitados para darle la bienvenida a los nuevos estudiantes e introducirlos en modelos de conducta apropiada del centro (Astor, 2017).

En suma, las actividades de inducción estudiantil son importantes para que los estudiantes sientan que forman parte del centro. La transición hacia nuevos niveles educativos o retomar los estudios luego de años puede resultar perturbador e influenciar en el abandono.

Los centros educativos desarrollan distintas estrategias de bienvenida, como, fortalecer el primer día de clases, planes de tutoría, transmitir las expectativas del curso, así como generar material didáctico y capacitar a los estudiantes del último año para recibir a los nuevos. Estas acciones de bienvenida, se deben tener en cuenta por todos los actores institucionales ya que forman parte de ella, el trato respetuoso del personal escolar, la claridad en brindar información, la ayuda en los trámites administrativos, entre otros.

CAPÍTULO 5. DEL DIAGNÓSTICO AL PLAN DE MEJORA

Se identifica teóricamente, en primer lugar las características del diagnóstico institucional, las etapas que se transitan y las técnicas utilizadas para la recolección de datos. En segundo lugar, se conceptualiza el plan de mejora y el rol que desarrolla el asesor como agente de cambio.

5.1 La etapa diagnóstica

En la presente investigación, la fase diagnóstica se llevó a cabo en el PIO, por lo cual se buscó conocer la realidad de una forma más completa posible al identificar los principales problemas, reconocer sus causas de fondo y brindar vías de acción. Para Pichardo Muñiz (2008) el diagnóstico “consiste en investigar la realidad social en que se desea planificar, para determinar la naturaleza y magnitud de los problemas que en ella se manifiestan, así como las causas y consecuencias de estos” (p. 29).

Por su parte Pérez Serrano (2016), plantea que las acciones para llevar a cabo el diagnóstico son: “establecer prioridades, delimitar el problema, ubicación espacio-temporal del problema, revisar la bibliografía, prever la población y los recursos” (p. 46).

Para Meza & Carballeda (2020), el diagnóstico consta de tres etapas (véase Tabla 2).

Tabla 2

Etapas del Diagnóstico Organizacional

Etapas	Características
1) Generación de información	a) La forma en que se recolecta la información, las herramientas y los procesos utilizados. b) La metodología utilizada para recopilar la información. c) La frecuencia con que se recolecta la información
2) Organización de la información	Implica: el diseño del procesamiento de la información, el almacenamiento adecuado de los datos y su ordenamiento
3) Análisis e interpretación de la información	Consiste en ordenar los elementos básicos de la información, examinarlos con el propósito de responder a las cuestiones planteadas al inicio de la investigación

Adaptado de *El diagnóstico organizacional: elementos, métodos y técnicas* por A. Meza & P. Carballeda, 2020

(https://www.infosol.com.mx/espacio/Articulos/Desde_la_Investigacion/El-Diagnostico-Organizacional-elementos.html#).

Copyright 2021 de InfoSol.

Las etapas del diagnóstico presentadas por Meza & Carballeda (2020) implican un proceso de generación, organización y análisis de la información que deberá ser diseñado por el investigador.

Las técnicas que se utilizan para el diagnóstico deben apuntar a reconocer el problema en cuestión, garantizar que sea completa, verdadera y que no distorsione la realidad (Pérez Serrano, 2016).

Al momento de decidir qué técnicas utilizar para el diagnóstico, Pérez Serrano (2016) plantea las siguientes:

- El análisis de contextos
- Cuestionarios, entrevistas, observación de la realidad inventarios aplicados a diferentes fuentes
- Comparación con estándares sociales
- Consulta a expertos.

La etapa diagnóstica de la presente investigación, utiliza las técnicas de entrevista, encuesta y análisis de datos para la recolección de información.

5.2 El plan de mejora

Con los insumos generados en la fase diagnóstica se elabora un plan de mejora. Según Gairín & Rodríguez (2011), la mejora educativa es un reto constante que se plantean hoy en día los centros y el sistema educativo.

Todo proceso de mejora implica un proceso de innovación entendido como:

un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito, como decíamos, es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alternando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Carbonell Sebarroja, 2002, p. 12)

Para el autor, innovar implica un proceso que afecta al centro educativo con el fin de mejorar y transformar la realidad educativa. Los cambios que se producen son a nivel micro y afectan al aula, la escuela o la comunidad educativa (Carbonell Sebarroja, 2002).

La mejora implica según Candamil & López (2004),

una convocatoria razonada a la acción para transformar una realidad identificada, hace referencia a la existencia de situaciones económicas, sociales, culturales, políticas y ambientales susceptibles de transformar para beneficio de individuos particulares, de la comunidad en general o de grupos específicos, que requieren una decisiones sobre el uso de recursos de coordinación y participación. (p. 19)

Por su parte, Gairín & Rodríguez (2011) identifican por un lado al cambio como “las modificaciones que se dan a una realidad concreta (...), en la medida en que alteran la situación y generan respuestas distintas a las existentes” (p. 32). Por otro lado, la mejora implica “cuando el cambio

promovido incorpora unas respuestas más aceptables que las existentes respecto a los valores o prioridades que se hayan establecido” (p. 32).

El proyecto parte del diagnóstico para luego fijar los objetivos que se diseñan, proyectándose en la situación deseada que se pretende alcanzar. Candamil & López (2004) plantean la estructura para la formulación de un proyecto a partir de una dinámica de preguntas orientadoras (véase Tabla 3).

Tabla 3

Preguntas Orientadoras para el Diseño del Plan de Mejora

Pregunta orientadora	Descripción
¿Qué?	Establece el nombre del proyecto. Este debe ser significativo y puede componerse de tres partes que indiquen: el proceso, el objetivo y la localización del proyecto
¿Por qué?	Corresponde al planteamiento y descripción del problema identificado en la etapa de diagnóstico. El planteamiento consta de tres partes: Antecedentes, Problema objeto-sujeto de intervención y marco de referencia
¿Para qué?	Se identifican los resultados a obtener. Da cuenta de la situación optimizada, muestra la forma como se espera que evolucione el problema a atender con el proyecto. Se compone del objetivo general, y los objetivos específicos
¿Dónde?	Se presenta el sitio donde se realizarán las actividades centrales del proyecto, ubicando geográficamente la acción en un espacio físico.
¿Con quiénes?	Es la población con la cual se va a interactuar con ocasión del proyecto: a) <i>Actores del proceso</i> , se refiere a las unidades sociales comprometidas en la gestión del proyecto. Su descripción debe dar respuesta a quienes son (edad, sexo, oficio, ingresos, etc), actores directos e indirectos y que beneficios obtendrán; b) <i>Los participantes</i> , que tendrán alguna responsabilidad en el proyecto.
¿Cuánto se hará?	Corresponde a la cuantificación de los objetivos. Las metas son las expresiones cuantitativas de lo que se pretende obtener.
¿Cómo?	Es la operacionalización del proyecto, consta de tres aspectos: concepción metodológica, definición de las estrategias y proceso metodológico operativo.
¿Cuándo?	Se describen las actividades en relación con el tiempo en el cual se van a desarrollar. Se puede organizar a través del diagrama de Gantt.
¿Con qué?	Hace referencia al presupuesto. Implica un cálculo anticipado de las inversiones, gastos e ingresos necesarios para la realización de las diferentes actividades previstas.

Adaptado de *Los proyectos sociales, una herramienta de la gerencia social*, por M. Candamil & M. López, 2004 (<https://catalogo.ucaldas.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=21700>). Copyright 2004 de Universidad de Caldas.

Todo proyecto de mejora implica una etapa de seguimiento y evaluación que permite revisar de forma periódica aspectos relevantes del plan con el fin de optimizar sus procesos, resultados e impactos. Durante el monitoreo del plan, se obtiene información sobre la ejecución de las actividades planificadas, los resultados alcanzados a través de la realización de las actividades, las respuestas obtenidas, para corroborar el avance y revisar, el plan de trabajo y los logros de los objetivos (Di Virgilio & Solano, 2012).

Por su parte, Candamil & López (2004) respecto de la evaluación de proyectos, plantean que los “tiempos del proyecto involucran un tipo de evaluación orientada a conocer los avances o resultados del proceso, expresados en términos de su eficiencia, eficacia y efectividad” (p. 58).

5.3 El asesor como agente de cambio

Surge en el plan de mejora, un actor relevante que facilita y favorece el desarrollo de esa mejora en las organizaciones educativas. Para Gairín & Muñoz (2008),

cualquier proceso de cambio requiere del compromiso y la aplicación de profesionales diversos, que puedan intervenir sea como destinatarios, sea como dinamizadores del mismo.

El agente de cambio se identifica aquí con el profesional que centra las acciones de promoción y dirección del cambio. (p. 195)

Los agentes de cambio se identifican por su capacidad de promover y aglutinar el trabajo colectivo dirigiéndolo hacia la mejora según Gairín & Muñoz (2008). El modelo ideal o deseable de agente de cambio que plantean los autores, tiene claro su trabajo y deben poseer “un conjunto de herramientas conceptuales, metodológicas y operativas que les permitan actuar en las variadas situaciones en las que se encuentren” (p. 204).

Según García López (2010) el perfil del agente de cambio en su desempeño se caracteriza por:

- Ayudar a generar datos válidos
- Estimular la decisión consciente, libre y bien formada
- Asegurar el compromiso responsable en las acciones recurrentes de la decisión
- Desarrollar los potenciales y los recursos del sistema organizacional

En los centros educativos el cambio en el aprendizaje es más fácil de sostener si existen sistemas de apoyo que actúen como modelos colaborativos. La ayuda o asistencia al centro dice Domingo Segovia (2010) debe hacerse de forma respetuosa de las realidades y posibilidades de la escuela.

El autor mencionado anteriormente, presenta los modelos de asesoramiento como un marco comprensivo en el cual ubicarse, no para tomar un modelo fielmente, sino para seleccionar e integrar las posibilidades por medio un cuadro dinámico (véase Tabla 4).

Tabla 4

Modelos de Asesoramiento

Función	Modelo o tipo	Características
Saber del asesor	Contenido o especialista	Actúa en función de ese conocimiento de forma puntual
	Procesos o generalista	Dedicado a procesos y estrategias de dinámica de grupos y aspectos necesarios para provocar, dinamizar y acompañar los procesos.
Estilo de actuación	Contenidos	Actúa con el grupo a modo de experto en procesos y colega crítico.
	Directo	Dirige la acción y permite la actuación directa sobre el problema
	Indirecto	Acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática, negociada, gestionada a favor de la acción real de los profesores y actores de la mejora.
De su ubicación	Interno	Cuando el asesor pertenece a la misma organización
	Externo	Cuando el asesor no pertenece a la organización
Papel asumido en el desempeño de la práctica profesional	Intervención	(técnico, racionalista o experto clínico): utilizado para resolver problemas y, como experto en contenidos, emprender acciones de manera externa, puntual, totalmente sistemática y programada
	Experto y diseminador	Ofrece información y formación específica proveniente de la investigación, propone al resto de los profesionales para que ellos la apliquen
	Facilitación	Con similares características que las anteriores pero ubicado muy cerca de la realidad, ya que frente a la demanda actúa como centro de recursos
	Colaboración	<i>Colaboración técnica:</i> participa delimitando su rol de experto en determinadas cuestiones, pero trabaja dentro de modelos colaborativos profesionales. <i>Colaboración crítica:</i> participa como colega crítico, cediendo el protagonismo al grupo para que tomen sus propias decisiones, tomando el rol de conciencia y espejo crítico que devuelve la información al grupo reelaborada

Adaptado de "Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría", por J. Segovia, 2010, *Revista Iberoamericana de educación*, 54, pp. 65-83 (<https://doi.org/10.35362/rie540542>). CC BY 4.0.

Si se toma en cuenta que los centros educativos no son iguales, las estrategias que se implementen para la mejora atenderán a las particularidades de cada centro, ya que lo que sirve para una institución no necesariamente sirve para el resto (Segovia, 2010).

En suma, a través del diseño de un diagnóstico que transite por la generación, organización y análisis de la información se obtienen los datos necesarios para identificar una realidad pasible de ser transformada a nivel institucional.

Con los insumos generados en el diagnóstico se lleva adelante el cambio a través de un plan de mejora que pretende transformar la realidad identificada oportunamente. El cambio en la organización es promovido por el agente encargado de coordinar las acciones necesarias para que el proceso de mejora no se desvirtúe y llegue a la situación proyectada.

SECCIÓN II- MARCO CONTEXTUAL

En el presente marco se identifican los factores contextuales externos a la organización como son las características sistema educativo uruguayo, el marco normativo de la educación para adultos, el surgimiento de los liceos nocturnos y la creación de la propuesta educativa denominada plan 94 Martha Averbug. Desde los factores contextuales internos, se presenta el centro educativo y la demanda institucional.

CAPÍTULO 6. FACTORES CONTEXTUALES EXTERNOS

Se presentan y definen en el siguiente capítulo, los elementos del contexto que rodean al estudio como es la organización del sistema educativo uruguayo, la educación para adultos, la creación de los liceos nocturnos y el surgimiento del plan de estudio creado en 1994 denominado Martha Averbug.

6.1 El sistema educativo uruguayo

La educación en Uruguay está garantizada por la Constitución de la República (1967) al establecer en su artículo 70 la obligatoriedad hasta la enseñanza media. La normativa se amplía con la Ley General de Educación 18.437 del 12 de diciembre de 2008 y modificativas dadas por la Ley N° 19.889 de 09/07/2020, al establecer la educación como un derecho humano fundamental, en donde el Estado es garante de una educación de calidad a lo largo de toda la vida. La mencionada ley amplía respecto de la Constitución la obligatoriedad de la educación hasta la EMS.

El sistema educativo uruguayo está organizado a través de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente autónomo encargado de:

- a) Elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas que correspondan a los niveles de educación que el ente imparta, en el marco de los lineamientos generales y metas establecidos en el Plan de Política Educativa Nacional.
- b) Garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia a todos los habitantes del país, asegurando el ingreso, permanencia y egreso.
- c) Asegurar el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación establecidos en la presente ley en los ámbitos de su competencia.
- d) Promover la participación de toda la sociedad en la formulación, implementación y desarrollo de la educación en la órbita de su competencia (Ley General de Educación Uruguay, 2008 y modificativas dadas por la Ley de Urgente Consideración, 2020, art, 53).

Las tareas encomendadas por la norma son llevadas a cabo por los distintos órganos que componen la ANEP: El Consejo Directivo Central (CODICEN), 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).

La DGES como órgano ejecutor de la ANEP, está encargada de la administración y gestión de la educación de Secundaria, desde primer año a sexto en todas sus modalidades e incluye a los liceos nocturnos.

6.2 La educación para adultos

La educación para adultos comienza a formar parte de la agenda global desde la finalización de la segunda Guerra Mundial a través de la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos en 1949 en Dinamarca organizada por UNESCO.

En 2015 se produce un hito relevante a nivel internacional cuando Naciones Unidas convoca en Nueva York a los líderes mundiales para trazar los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Se establecieron 17 objetivos con sus respectivas metas específicas que deberían alcanzarse en un plazo de 15 años.

El objetivo 4 establece “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (N.U., 2015) Se entiende que el aprendizaje se da durante toda la vida y para todos, es decir que no solamente incluye a las niñas, niños y adolescentes, sino también a estos en su etapa adulta y a los ya adultos con escasos niveles de escolarización. El aprendizaje a lo largo de toda la vida se entiende como:

un principio organizativo de todas las formas de educación (formal, no formal e informal) con componentes mejor integrados e interrelacionados. Se basa en la premisa de que el aprendizaje no está confinado a un periodo específico de la vida, sino que va “de la cuna a la tumba” (sentido horizontal), considera todos los contextos en los que conviven las personas como familia, comunidad, trabajo, estudio, ocio, (sentido vertical), y supone valores humanísticos y democráticos como la emancipación y la inclusión (sentido profundo). Enfatiza el aseguramiento de los aprendizajes relevantes (y no sólo la educación) más allá del sistema escolar. UNESCO (s.f.)

En Uruguay, los primeros antecedentes de educación para adultos se remontan a la ley presupuestal de 1888 por la cual se le agregaba el cargo de inspector de Institutos Normales dentro de sus responsabilidades, la superintendencia técnica sobre los cursos de adultos. Estos cursos para adultos se basan en contenidos elementales, netamente prácticos y lo más amplio posible. En sí, los cursos para adultos en horarios nocturnos comenzaron 4 en Montevideo en 1903 y llegan para 1908 a 35 en todo el país (Camors et al., 2020).

Con la creación de la Escuela de Artes y Oficios en 1878 surgen los cursos para obrero con un fin netamente correccional. En los cursos se construían y reparaban carruajes y piezas de artillería y dependía del Ministerio de Defensa. Para 1903, Pedro Figari presenta un proyecto para la transformación de la Escuela de Artes y Oficios al entender que se debía instruir a los adultos en las artes al estimular el contacto social, reemplazando los temas álgidos y manteniendo las discusiones en tono afable (Camors et al., 2020). Esta escuela buscaba ser una “institución accesible para las clases

obreras pobres, ofreciendo una instrucción fácil y práctica y aumentando la variedad de ocupaciones” (Camors et al., 2020, p. 77).

Ya para fines del siglo XX, en la órbita de la ANEP se crea en el año 1990 la Comisión de Educación de Adultos, integrada por los consejos de educación, División Planeamiento Administrativo y Educativo y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Su cometido era el estudiante adulto, con sus particularidades culturales y laborales.

Para el año 1992 el CODICEN estableció la creación de la Dirección General de Jóvenes y Adultos (DIGEA), con el fin de “impartir educación básica obligatoria a adultos analfabetos o desertores del sistema educativo formal” (Camors et al., 2020, p. 81). Lo que se pretendía era una reinserción de la persona a la comunidad, una segunda oportunidad en alfabetización o en educación básica. Dentro de sus cometidos incluía la acreditación por experiencia.

En base al informe que se le solicitara a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de UNESCO en el año 2008, se crea la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA) en la ANEP. En 2015, la DSEJA se transforma en la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos con Condicionamientos, por lo que se reconoce a estos últimos como sujetos de derecho (Camors et al., 2020).

Hoy en día, Uruguay lleva adelante distintas propuestas educativas para jóvenes y adultos para la finalización de la educación media básica (EMB) como EMS (véase Tabla 5).

Tabla 5

Propuestas Educativas Vigentes para la Culminación de EMB y EMS para Jóvenes y Adultos

Nivel educativo	Organismo	Propuesta
EMB	ANEP	PUE Acredita Ciclo Básico
	DGES	Planes 96, 2009, 2012, 2013 y 2016. Áreas Pedagógicas Educación en Contexto de Encierro DGES/CECAP Programa Aulas Comunitarias PROCES
	DGETP	FPB RUMBO RUMBO Integrado
EMS	DGES	PROCES Plan 94 Martha Averbug
	DGETP	FINEST

Programa Uruguay Estudia (PUE), Programa de Culminación de estudios secundarios (PROCES), Centro Educativo de Capacitación y Producción (CECAP), Formación Profesional Básica (FPB), Finalización de la Educación Media Tecnológica (FINEST).

Se incluyen las propuestas por convenio como CECAP y Contexto de encierro que si bien se basan en los programas 96, 2009 y 94, atienden a jóvenes y adultos que no acceden por sus condiciones particulares a liceos donde se imparten regularmente propuestas para jóvenes y adultos.

Se observa en la tabla precedente que las propuestas actualmente vigentes se centran la culminación de EMS. De las 19 que se identifican, solamente 3 tienen como meta la culminación de EMS, reduciéndose a una en la DGES, si se considera que PROCES es una propuesta para funcionarios que sus empresas cuentan con convenio con la DGES.

En suma, Uruguay ha generado distintas propuestas para la educación de jóvenes y adultos que no han accedido a la educación o han abandonado, al entender que la educación es un proceso que se da a lo largo de toda la vida. Las propuestas educativas para adultos se desarrollan tanto en horario diurno como nocturno. Se entiende relevante mencionar el surgimiento de los liceos nocturno en Uruguay por ser el turno en cual se desarrolla la presente investigación.

6.3 Liceos nocturnos en Uruguay

Los liceos nocturnos surgen en Uruguay en 1919 a partir del impulso del Dr. José Arias que en la exposición de los motivos del proyecto de Ley para la creación de dichos liceos Arias (1919) argumenta que los liceos nocturnos son “más para los que luchan, para los que trabajan y que por estas circunstancias no les es posible seguir regularmente los cursos diurnos” (como se citó en Capocasale, 2000).

Si bien se constituye en un horario nocturno para población trabajadora, los liceos nocturnos no contemplaron en su diseño curricular el aspecto del estudiante trabajador ya que el plan de estudios era el mismo que en el diurno, con la misma perspectiva propedéutica y preparatoria para los estudios universitarios. En los hechos, solamente un determinado grupo concurrió a los liceos nocturnos en sus orígenes ya que el resto de la población entendió que la educación secundaria era útil para quienes continuaban estudios universitarios (Camors et al., 2020).

La propuesta curricular llevada adelante en los liceos nocturnos, desde sus orígenes, fue la misma que el diurno salvo con algunos ajustes de horarios hasta el surgimiento en 1994 del Plan Martha Averbug.

6.4 El Plan 94 Martha Averbug

El plan 94 Martha Averbug (CES, 2018) es la propuesta educativa vigente para EMS de la DGES para estudiantes jóvenes y/o con condicionamientos, laborales, socio-familiares, de salud o con privación de libertad. Surge como respuesta en 1994 a las necesidades que manifestaron los docentes del Liceo N°1 de Montevideo liderados por la directora del centro Martha Averbug, ante la gran desafiliación que se producía en bachillerato.

Las características del plan, con las modificaciones de 2018, son:

- a) Los estudiantes se inscriben por material con horarios a la vista

- b) La modalidad de curso es Presencial (cursos anuales o semestrales), Semipresencial (cursos anuales) y Libre asistido (cursos cuatrimestrales).
- c) La carga horaria por asignatura se rige por una mayor concentración y una menor frecuencia semanal.
- d) Los docentes cuenta con Horas de Pizarrón destinadas para el desarrollo de los cursos según los programas oficiales; horas de Apoyo que el docente trabaja de forma personalizada con los estudiantes, con el fin de fortalecer las habilidades comunicativas y cognitivas. Por último, las horas de Apoyo Genérico que el docente está a disposición de los estudiantes de la institución para asesorar, orientar y responder dudas sobre cualquier programa, de cualquier curso de su asignatura.
- e) La evaluación se organiza a través de cuatro pruebas, dos de carácter sumativo y dos parciales. Únicamente para primer año de EMS el estudiante puede promover la totalidad del curso. Para segundo y tercero, el estudiante tiene la posibilidad de eximir la mitad del curso si logra los niveles de suficiencia en ese tramo. El segundo parcial final se realiza con tribunal de la asignatura al igual que la prueba Final Total.
- f) Se debe orientar a los estudiantes en su proceso de inscripción, respecto a su horario de trabajo y situación personal, si tiene asignaturas libres y la cantidad de asignaturas a las que se inscribirá.
- g) Se habilitará la participación de los estudiantes a través de reuniones periódicas a fin de conocer sus inquietudes. La información recabada de estas instancias será tomado como aporte en las Salas Docentes.

En resumen, el plan trae como novedad la posibilidad de cursar por asignatura, promover la totalidad de primero de EMS y eximir la mitad del curso para segundo y tercero. En lo que respecta a la gestión del centro hace énfasis en las horas de apoyo, el proceso de inscripción y asesoría al estudiante así como su participación en el centro.

6.5 El sistema educativo uruguayo en tiempos de pandemia

Los centros educativos uruguayos cerraron el 17 de marzo de 2020, a tan solo dos semanas de haber iniciado el año lectivo, en línea con las decisiones que tomaban los demás países del mundo. Como estrategia para la continuidad de los cursos la ANEP a través de Plan Ceibal puso a disposición de estudiantes y docentes la plataforma virtual de aprendizaje CREA (Plan Ceibal, 2020). Cabe recordar que en 2007 se crea Plan Ceibal como un plan de inclusión e igualdad de oportunidades con el apoyo de tecnologías que brinda, además de una computadora por estudiante, un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación para docente (Plan Ceibal s.f.). La plataforma CREA se implantó en 2013, la pandemia aumentó su utilización por parte de estudiantes y docentes, pasando de 15.000 a 700.000 los usuarios nuevos (Presidencia de Uruguay, 2020).

Como varios aspectos de funcionamiento debieron ser modificados ante la etapa de virtualidad, tanto ANEP como de la DGES emitió por los canales habituales, los comunicados oficiales y documentos que pautaron y pautan al día de hoy los lineamientos de actuación para los centros educativos. En estos documentos se establecen los procedimientos para el inicio y finalización de cursos, cambios en los regímenes de evaluación de acuerdo al plan educativo, entre otros aspectos de gestión que se hicieron necesario implementar producto del devenir de los cursos en el marco de la pandemia.

En suma, el sistema educativo uruguayo está organizado por la ANEP, integrado por distintos órganos ejecutores, entre ellos la DGES. Esta, tiene dentro de sus cometidos, la gestión y administración de la educación secundaria, lo que incluye a los liceos nocturnos para jóvenes y adultos.

Uruguay ha desarrollado propuestas educativas para adultos desde fines del siglo XIX que se han diversificado, como la creación en 1919 de los liceos nocturnos. Quienes asisten actualmente a los liceos nocturnos para finalizar EMS están bajo el régimen del Plan 94 Martha Averbug, propuesta educativa que surge para jóvenes y adultos con condicionamientos laborales, socio-familiares, de salud o con privación de libertad.

Así mismo, el sistema educativo uruguayo como en el resto del mundo durante los años 2020 y 2021 debió afrontar el cierre de los centros. Ante esta situación, las clases continúan en la virtual con el apoyo de la plataforma CREA de Plan Ceibal.

CAPÍTULO 7. FACTORES CONTEXTUALES INTERNOS

En el presente capítulo se presentan las características del centro, su entorno, infraestructura, recursos humanos y propuesta pedagógica. Así mismo, se identifica la demanda institucional emanada del diagnóstico organizacional.

7.1 Presentación de la institución

La institución seleccionada es un centro educativo perteneciente a DGES de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Es un liceo categoría 1, por la cantidad de grupos, localizado en un balneario próximo a la capital del país. La localidad alcanza la categoría de ciudad, por lo que cuenta con los servicios básicos necesarios, lo que incluye transporte público fluido para estudiantes y docentes. La institución es un centro de referencia para la región tanto por su antigüedad en la zona, como por contar con todas las orientaciones en EMS en el diurno, al incluir quinto y sexto artístico, así como un turno nocturno. En este turno, en EMB se desarrolla el plan 96 extraedad y en EMS el Plan 94 Martha Averbug con 2 grupos de 4to año, con asignaturas tanto de carácter semestral y anual; 3 grupos de 5to distribuidos en 1 humanístico, 1 biológico y 1 científico de carácter semestralizado; y finalmente 3 grupos de 6to año, integrados por 1 grupo de derecho, otro de medicina (ambos semestralizados) y un grupo de economía anual.

Para 2021, cuenta con alrededor de 1600 estudiantes inscriptos, distribuidos entre el turno matutino, vespertino y nocturno. El presente estudio, hará foco en el turno nocturno que inicia 20:00 y finaliza 23:45. Cuenta con 469 estudiantes aproximadamente, matriculados en 11 grupos. Al turno provienen estudiantes de un radio de 30 kilómetros, lo que genera que la población estudiantil sea muy diversa, tanto en franja etaria como en localidades origen.

Los jóvenes y adultos asisten, dejaron sus estudios en el turno diurno principalmente por trabajo y compromisos familiares, que vuelven al nocturno para culminar sus estudios. Para la directora “*es un liceo que todos quieren estar*” (EED:1), ya que cuenta con una trayectoria en la formación de jóvenes y adultos reconocida. Esto genera que familias de localidades que cuentan con liceos más cercanos, prefieran enviar a sus hijos al liceo de referencia de esta investigación.

7.1.1 Recursos Humanos

El equipo de trabajo en el nocturno se conforma por la directora del centro, efectiva, un subdirector con 30 horas interino designado por artículo 20 del Estatuto del Funcionario Docente (EFD), dos adscriptas efectivas. Una de ellas con mayor antigüedad en el centro, un Profesor orientador en informática y tecnología educativa (POITE), un preparador de laboratorio de Física, dos administrativos y dos auxiliares de limpieza.

7.1.2 Infraestructura

Desde el punto de vista edilicio, el liceo cuenta con 20 salones, biblioteca, laboratorio de biología, física y química, sala de informática, salón de audiovisuales que usa educación visual y plástica y teatro. Se suman dos adscripciones, sala de administración, dirección y subdirección, dos pequeñas salas de profesores y tres baterías de baños. En el exterior cuenta con un invernáculo y un jardín japonés que diseñó 6to de arquitectura.

7.1.3 El centro educativo en tiempos de pandemia

Este liceo, así como todas las instituciones educativas del país, tomaron decisiones y se organizaron a partir de la emergencia sanitaria producida por el COVID-19. El turno nocturno del liceo seleccionado, trabajó en mantener los cursos desde la virtualidad al utilizar variadas plataformas y recursos educativos como CREA, Zoom, Meet, WhatsApp, entre otros. En sí, no hubo un criterio entre los docentes y el cuerpo de gestión en unificar la forma o las posibilidades de dar continuidad a los cursos desde la virtualidad planificada.

Se utilizó el blog liceal para comunicar a los estudiantes distintos temas de interés como inscripciones, períodos de pruebas y vías de comunicación con sus referentes.

7.2 Presentación de la demanda

La investigación se centró en las dificultades que se tiene para realizar el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el nocturno del Plan 94 Martha Averbug y su relación con el liderazgo, la comunicación y la inducción estudiantil. Se optó por la propuesta de EMS ya que el liceo cuenta con una matrícula importante de estudiantes y orientaciones, además en EMS es donde existe mayores problemas para que los estudiantes culminen el ciclo educativo (Aristimuño, 2017).

En la fase inicial de la investigación se realizan entrevistas exploratorias (EE) a dos integrantes del equipo de dirección y al POITE. Se realiza el Análisis Documental del blog que tiene el liceo para el turno nocturno desde mediados de 2020.

La demanda surge a partir de la entrevista con la directora del centro que identifica la problemática del seguimiento de las trayectorias educativas. Esta problemática tiene uno de sus orígenes en la escasa información que se le proporciona al estudiante al momento de inscribirse. Se continúa durante el año escolar con dificultades en la comunicación entre el centro y los estudiantes, producto de la rotación de los subdirectores en el cargo.

A partir del análisis de las dimensiones del campo institucional (Frigerio et al. 1992) y al tomar en cuenta sus características, (véase Figura 5) se incluye la demanda dentro de la dimensión organizacional.

Figura 5

Características de las Dimensiones Institucionales

Organizacional	Administrativa	Didáctico-pedagógica	Comunitaria
<p>Determina un estilo de funcionamiento</p> <p>Toma en cuenta la distribución de las tareas, los organigramas y la división del trabajo</p> <p>Toma en cuenta la comunicación formal, el uso del tiempo y de los espacios</p> <p>Analiza el modo en que los actores "encarnan" las estructuras formales</p>	<p>Refiere a cuestiones de gobierno</p> <p>Considera a los RR.HH., financieros y tiempos disponibles</p> <p>Control de las acciones y aplicación de las correcciones necesarias para la mejora</p> <p>Manejo de la información significativa que contribuya a la toma de decisiones</p>	<p>Identifica a las actividades que definen a la institución y la diferencia de otras</p> <p>Constituye los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos</p> <p>Refiere a los modelos de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje y los criterios de evaluación</p>	<p>Define a las actividades que promueven la participación de los distintos actores en el ámbito que está inserto</p> <p>Refiere al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe del entorno</p>

Adaptado de *Las instituciones Educativas. Cara y Ceca*, por G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti e I. Aguerro, 1992, Troquel. Copyright 1992 de Editorial Troquel S.A.

El problema se asocia al seguimiento de las trayectorias educativas, que implica aspectos de la organización de las inscripciones, la distribución de las tareas y del contacto con los estudiantes.

Al momento de intentar rastrear en el centro la antigüedad del problema no se encuentra evidencia del seguimiento de las trayectorias educativas en el nocturno. El abandono de estudiantes en la noche es algo naturalizado ya que data de muchos años. Lo descrito genera que las modalidades tradicionales de abordaje, cuando un estudiante comienza a faltar, sean a partir del interés particular de un docente o bien cuando se trata de un estudiante que ha continuado sus estudios durante algunos años y de repente comienza a faltar, lo que genera la preocupación de los referentes del centro.

La situación problemática de partida se identifica a través de un modelo de análisis que toma la demanda institucional, la dimensión del campo institucional, que como se mencionara corresponde a la organizacional. Los actores que se ven implicados son el equipo de dirección, las adscriptas, docentes y el equipo administrativo.

Se continúa con los factores causales de la demanda al identificar que, *"no existía en el turno nocturno, un seguimiento de los estudiantes con la excusa de que son adultos"* (EED:1). Los espacios de participación docente son escasos ya que, *"No hay más allá de las salas que hay a principio de año, donde se plantean los programas, algunas cuestiones generales de funcionamiento después no hay instancias para poder acordar cuestiones más pedagógicas"* (EF2:2). Para los alumnos tampoco existen, *"espacios donde los estudiantes pudieran trabajar en alguna otra cosa que no está prevista, como forma de acercarlos"* (EF2:5).

Se identifican causas que implican aspectos de la comunicación, cuando desde el centro intentan establecer contacto con los estudiantes desvinculados, los datos no están actualizados "*se cambian constantemente porque a veces llamas y 'no vive más acá' es muy complicado*" (EF1:9). Así mismo, los estudiantes intentan ponerse en contacto con el centro, "*es impresionante, yo que estoy de mañana y de tarde la cantidad de llamados que tenemos de estudiantes del nocturno a cualquier hora*" (EED:2).

Por último, en la inscripción no hay una adecuada asesoría, al inscribirse en varias materias y luego no lo sostienen, "*un proceso de reinserción paulatino al estudio y para evitar también la frustración estudiar 10 materias y estudiar 4 no es lo mismo*" (EF1:9).

Lo que genera, a modo de síntesis que, "*cuando estamos haciendo las últimas reuniones, nos damos cuenta si el alumno capaz que arrancó y después dejó. Capaz que directamente nunca arrancó*" (EF5:3).

En suma, desde el punto de vista específico de la organización, se trata de un centro educativo localizado en una ciudad balnearia próxima a la capital del país. Es una institución de referencia para la región al tener todas las orientaciones tanto en el turno diurno como en el nocturno. Este turno, se desarrolla el plan 94 Martha Averbug para la finalización de la EMS.

En la fase diagnóstica del estudio surge la demanda institucional identificada como las dificultades en el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el turno nocturno del Plan 94 Martha Averbug.

La situación problemática de partida se enmarca en la dimensión organizacional, implica al equipo de dirección, las adscriptas, docentes y administrativos e identifica factores causales referidos a dificultades en el seguimiento de las trayectorias, la comunicación, el liderazgo y la inducción estudiantil.

SECCIÓN III – MARCO APLICATIVO

En el presente marco se conceptualiza el estudio de caso como una estrategia metodológica para llevar adelante la investigación. Se define teóricamente las técnicas seleccionadas para la colecta de datos como la entrevista, el cuestionario y el análisis de documentos. Se incluye un apartado sobre triangulación como técnica para la validación y fiabilidad de los datos y se finaliza con las fases transitadas en el PIO y el PMO.

CAPÍTULO 8. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

8.1 Investigar en educación

Al iniciar el presente apartado resulta relevante hacer mención sobre lo que se entiende por investigar. Autores como Hernández Sampieri et al. (2014) lo definen como un “conjunto de procesos sistemáticos, críticos, y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p. 4).

El problema o fenómeno de estudio, para el caso de las ciencias humanas, parte de una realidad social determinada, es analizado y estudiado a partir de un conocimiento y uso de una metodología. Investigar la realidad social es una actividad sistemática y planificada, cuyo fin es proporcionar información para la toma de decisiones con el fin de mejorar o cambiar la realidad (Pérez Serrano, 2014).

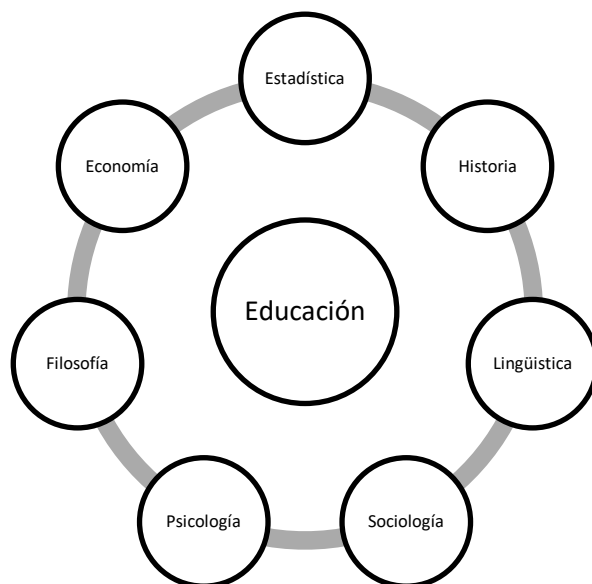
La investigación en el campo educativo, autores como Wood & Smith (2018), la caracterizan como sistemática, es decir esta organizada a través de pasos, se orienta por medio de un enfoque claro y se organiza a través de un conjunto lógico de actividades para recolectar datos. Para los autores la investigación radica en explorar y comprender los problemas, pero no debe entenderse como un proceso lineal que brinda mejoras automáticamente. La investigación puede concluir en resultados inesperados, a veces identificados como negativos o encontrar escasa evidencia para el cambio.

En lo que respecta a los hallazgos en investigación en educación, se sumarán a los conocimientos sobre cuestiones prácticas pero rara vez brindará verdades o leyes absolutas. Por esa razón la investigación puede servir a la generación de nuevos conocimientos, pero rara vez lleva a conclusiones sólidas y universales (Wood & Smith, 2018).

La educación como área de investigación se nutre de diferentes perspectivas disciplinares (véase Figura 6). En ocasiones, esto lleva a debates en torno a diferentes planteamientos metodológicos presentes. Lo importante al momento de participar en investigación educativa es comprender y aceptar las diferentes perspectivas del conocimiento y las metodologías emergentes (Wood & Smith, 2018).

Figura 6

La Interdisciplinariedad en Investigación Educativa



Adaptado de *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*, por P. Wood y J. Smith, 2018, Narcea. Copyright 2018 de Narcea S.A.

8.2 Paradigmas de investigación

Existen distintos paradigmas en investigación educativa, entendidos los paradigmas a decir de Sánchez (2013), como el sistema de creencias, “son las lentes con las que nos aproximamos al estudio sistemático e indagación coherente de la realidad educativa (...). Esta circunstancia determina la concepción del problema y el camino para intentar describirlo, comprenderlo, explicarlo, controlarlo o transformarlo” (p. 92).

En el camino de comprender la realidad, el posicionamiento metodológico es el modo en cómo enfocamos los problemas y buscamos las respuestas (Taylor & Bogdan, 1994). En investigación en ciencias sociales y en educación el problema, a decir de Pérez Gómez (1996) “reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento: los fenómenos sociales, los fenómenos educativos. El carácter subjetivo y complejo de éstos requiere una metodología de investigación que respete su naturaleza” (p. 115).

A continuación presentan las principales características de los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico (véase Tabla 6).

Tabla 6

Características de los paradigmas en investigación

Paradigma	Interés	Ontología	Relación sujeto/objeto	Propósito generalización	Explicación Causalidad	Axiología: rol de los valores
Positivista	Explicar Controlar Predecir	Dada Singular Tangible Fragmentable Convergente	Independiente Neutral. Libre de valores	Generalizaciones no sometidas a tiempo Afirmaciones, leyes, explicaciones (nomotéticas): deductiva, cuantitativa	Causas reales. Temporalmente procedentes o simultáneas	No sujeta a valores
Interpretativo	Comprender. Interpretar (Comprensión mutua y participativa)	Constructiva Múltiple Holística total. Divergente	Interrelacionada La relación influida por valores subjetivos	Limitada por el contexto y el tiempo Hipótesis de trabajo Afirmaciones ideográficas. Inductiva Cualitativa	Interactiva. <i>Feed-back.</i> Prospectiva	Influyen en la solución del problema, de la teoría, el método y el análisis
Crítico	Liberación Emancipación para criticar e identificar el potencial del cambio	Constructiva Múltiple Holística total Divergente	Interrelacionada. Influida por la relación y el compromiso con la liberación humana	Lo mismo que la interpretativa	Lo mismo que la interpretativa	Marcada por los valores. Crítica de la ideología

Adaptado de *Diseño de proyectos sociales: aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación*, por G. Pérez Serrano, 2014, Narcea. Copyright 2014 de Narcea S.A.

En la tabla precedente, se identifican las principales características de los paradigmas hoy vigentes en investigación. El positivista o también llamado racional cuantitativo tiene sus bases en las ciencias naturales, que posteriormente es utilizado en el ámbito educativo. Las características más importantes derivadas de la teoría positivistas para las ciencias sociales según Pérez Serrano (2014) son:

- La teoría positivista busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable.
- La preocupación fundamental era la búsqueda de la eficacia y el incremento del corpus de conocimiento.
- La metodología sigue el modelo hipotético-deductivo.
- La realidad es observable, medible y cuantificable.
- Parte de una muestra significativa para generalizar los resultados.

Como alternativa al paradigma positivista, dado que la realidad social no puede ser explicada únicamente por medio de la metodología cuantitativa, surge el enfoque naturalista o cualitativo. Este paradigma, también llamado hermenéutico, interpretativo-simbólico, sus planteamientos proceden principalmente de la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, entre otros (Pérez Serrano, 2014).

Como características más relevantes del paradigma naturalista o cualitativo Pérez Serrano (2014) identifica:

- La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis.
- Intenta comprender la realidad.
- Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento.
- Profundiza en los diferentes motivos de los hechos.
- El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados

El paradigma sociocrítico, racionalidad emancipadora, ciencia crítica de la educación, entre otros, emerge como una alternativa a los paradigmas antes mencionados. Los precursores de este paradigma son investigadores de la Escuela de Fráncfort, que se orientan a la acción y al resolver críticamente los problemas. Para estos el fin del conocimiento se radica en la justicia y en la colaboración. La investigación y el investigador deben estar comprometidos en conseguir la liberación y el cambio social (Pérez Serrano, 2014).

8.3 Metodologías y Métodos

Cobra importancia, una vez identificados los principales paradigmas investigativos, diferenciar metodología de método e identificar los componentes de cada uno.

La metodología en investigación son los “procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica. Esta se apoya en los paradigmas y su función en la investigación es discutir los fundamentos epistemológicos del conocimiento” (Dalle et al, 2005, p. 37). Por su parte, los métodos,

se sustentan sobre los principios epistemológicos y metodológicos. Es por ello que no es posible utilizar cualquier método en el marco de una metodología determinada. En la práctica, en la elección de un método se representan los presupuestos de la metodología, en la que se encuadra, aunque con ciertos grados de libertad. (Dalle et al., 2005, p. 38)

En forma resumida, la metodología es la lógica interna que guía a la investigación y el método son los pasos que sigue el investigador para generar nuevo conocimiento.

Dentro de la metodología cuantitativa y cualitativa han surgido distintos métodos de análisis con sus correspondientes técnicas de producción de datos (véase Tabla 7).

Tabla 7*Métodos y Técnicas de Producción de Datos Según Diferentes Estrategias Metodológicas*

Metodología	Métodos	Técnicas de producción de datos
Cuantitativa	<ul style="list-style-type: none"> • Experimental • Análisis cuantitativo de datos secundarios (estadística) 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Recopilación de datos existentes (censos, encuestas, estadísticas continuas) • Análisis de contenido de documentos, texto, films, etc.
Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> • Etnográfico • Análisis cultural • Estudio de caso/s • Biográfico 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Observación • Análisis de documentos, visuales/auditivos. • Análisis de conversaciones • Grupos focales

Adaptado de *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*, por P. Dalle, P. Boniolo, R. Sautu y R. Elbert, 2005 (<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100719035021/sautu.pdf>). CC BY-NC-ND 2.0.

Cabe mencionar, que las técnicas identificadas en la tabla precedente son aplicables a varios métodos.

Un tercer enfoque investigativo, denominado mixto, surge a partir de la conjunción entre la metodología cuantitativa y cualitativa, a decir de Hernández Samperi et al. (2014)

presentan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 534)

Para Sabariego Puig (2009), “en el plano técnico y procedimental de la investigación educativa está ampliamente aceptada una actitud integradora, con la posibilidad de utilizar diseños multimétodo ante una realidad que se presenta compleja, dinámica y plantea problemas difíciles de resolver” (p. 79).

La presente investigación se basa en el paradigma interpretativo-cualitativo que toma una técnica puntual de corte cuantitativo.

8.4 El estudio de caso

La presente investigación se desarrolla por medio de la metodología cualitativa, a partir del método estudio de caso, por lo que analiza un hecho o fenómeno en el contexto de una compleja trama social. Se da un interés especial en el caso, ya que se basa en el estudio de la particularidad y la complejidad para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1999). Se está ante una investigación por estudio de caso cuando se indaga un fenómeno actual en profundidad dentro de su contexto real y cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente

definidos (Yin, 2014).

Por su parte, Simons (2011) plantea que el estudio de caso es un enfoque ya que tiene una intención de investigación y un propósito metodológico de mayor amplitud, que afectan a los métodos seleccionados para la recogida de datos” (p. 20)

Para Simons (2011), el estudio de caso es,

una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema, un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o la comunidad. (p. 42)

Para Yin (2014), el estudio de caso permite a los investigadores poner foco en un caso y desarrollar una perspectiva holística del mundo real, al comprender las condiciones contextuales pertinentes al caso.

En suma, dentro de los paradigmas de investigación se encuentra, por un lado el positivista asociado a una metodología cuantitativa y por otro el interpretativo asociado al cualitativo. Se ha desarrollado un tercer enfoque que surge de la conjunción entre ambas metodologías, denominado mixto.

A partir de la metodología cualitativa se desprende como método el estudio de caso que permite analizar y comprender un fenómeno determinado en su contexto.

CAPÍTULO 9. TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN

Al tener en cuenta la demanda identificada y con el fin de recolectar datos en la etapa de trabajo de campo, se seleccionaron distintas técnicas para tal fin. A decir de Valles (1999) “tantos éstas técnicas [cualitativas] como las cuantitativas son instrumentos que están ahí, a la espera de que cada investigador haga un uso específico de ellas en un estudio real” (p. 97). Por su parte, Yuni & Urbano (2014) definen a las técnicas como un “conjunto amplio de procedimientos orientados al desarrollo de instrumentos de evaluación o medición, a su aplicación y uso de acuerdo a sus características” (p. 57). Así mismo, cada técnica define orientaciones metodológicas sobre cómo desarrollar los instrumentos concretos respecto al fenómeno que se quiere estudiar. (Yuni & Urbano, 2014).

Un instrumento por su parte es la “herramienta concreta y operativa que facilitará al investigador la recolección de los datos, producto de una relación interdependiente entre paradigma, epistemología, teorías y metodologías” (Soriano, 2014, p. 20).

Las técnicas seleccionadas para la presente investigación son la entrevista, el análisis de documentos y la encuesta, cada una de ellas con sus respectivos instrumentos.

9.1 La entrevista

Para Taylor & Bogdan (1994), las entrevistas cualitativas son un encuentro cara a cara entre quien entrevista y quien informa respecto a su vida y sus experiencias. Para los autores “siguen un modelo de conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (...), son flexibles y dinámicas (...) y han sido descritas como no directas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (p. 101). Así mismo, se puede entender como un encuentro para conversar entre dos o más personas en base a un asunto (López & Deslauriers, 2011).

En la entrevista el investigador “sirve como un cuidadoso recolector de datos; su rol influye en el trabajo de lograr que los sujetos se relajen lo bastante como para responder por completo a la serie predefinida de preguntas” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 101).

Según Massot Lafon et al. (2009) se distinguen distintos tipos de entrevistas según:

- Su estructura y diseño: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas
- El momento de realización: iniciales o exploratorias, de desarrollo o de seguimiento y finales.

Los distintos tipos de entrevistas poseen características particulares que las diferencian una de las otras (véase Tabla 8).

Tabla 8*Clasificación y Características de las Entrevistas*

Modalidad	Tipo de entrevista	Características
Estructura y Diseño	Estructuradas	Preguntas planificadas previamente (guion). El entrevistado tiene poco margen para añadir comentarios. Preguntas cerradas.
	Semiestructuradas	Parte de un guion. Las preguntas se elaboran de forma abierta. Permite entrelazar temas a partir de las respuestas del entrevistado.
	No estructuradas	Se realizan sin guion previo. La entrevista se construye a partir de las respuestas del entrevistado.
Momento de la Aplicación	Iniciales exploratorias	Se busca identificar aspectos relevantes para tener una primera impresión. Son importantes al acceder al campo especialmente si no se está familiarizado con el contexto. Admite, según la intención del investigador un formato estructurado o no estructurado.
	Desarrollo seguimiento	Buscan describir la evolución o el proceso de una situación, así como profundizar y conocer, relaciones, acontecimientos y percepciones.
	Finales	Se realiza para contrastar información o bien informar sobre determinados asuntos con el fin de continuar con el proceso de investigación.

Adaptado de Estrategias de recogida y análisis de la información, por Massot Lafon et al. (2009). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, La Muralla. Copyright 2009 Editorial La Muralla S.A.

En investigación cualitativa, por lo general, las primeras entrevistas son abiertas y van estructurándose a medida que avanza el trabajo de campo (Hernández Sampieri et al., 2014).

9.2 El cuestionario

Desde la metodología cuantitativa se utiliza, para la recolección de datos, la encuesta a través de un cuestionario. La encuesta para Cea D'Ancona (1998) es "la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información de una muestra amplia de sujetos" (p. 240). La autora refiere a que la información que se quiere recabar se "limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario precodificado, diseñado al efecto" (p. 240).

El cuestionario se basa en un conjunto de preguntas que se aplican al sujeto investigado en un determinado orden. El encuestado puede adaptar sus respuestas a un espacio reducido o en una serie de respuestas que el mismo cuestionario ofrece. Su fin, es medir determinadas variables o conceptos de interés de los sujetos como pueden ser sus opiniones, creencias, conductas, capacidades, entre otras (Asún Inostroza, 2006).

Al momento de diseñar el cuestionario, se pueden utilizar preguntas cerradas que consisten en categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Pueden ser dicotómicas en su respuesta, es decir únicamente dos posibilidades, o con varias opciones de respuesta. Se puede optar, dentro de las preguntas cerradas, por la utilización de la escala de Likert para medir actitudes, entendida esta como "un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios

ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 238). Las preguntas abiertas en cambio no limitan la respuesta de antemano, por ende, la cantidad de categorías de respuesta que emerjan son muy altas (Hernández Sampieri et al., 2014).

9.3 El análisis de documentos

Se utilizó el Análisis Documental como segunda técnica de carácter cualitativo para la recolección de datos. Según Hernández Sampieri et al. (2014), los documentos ayudan conocer el fenómeno central que se investiga. En si “le permiten al investigador identificar los antecedentes del ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (p. 315). Se incluyen dentro de los documentos cartas, diarios, fotografías, toda clase de expresiones artísticas y documentos escritos de cualquier tipo.

Por su parte para Massot Lafon et al. (2009) los documentos “son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito. Además, los documentos pueden proporcionar información valiosa a la que quizás no se tenga acceso a través de otros medios” (p. 349).

Del Rio (1995) citado por Massot Lafon et al. (2009) agrupan los documentos escritos en dos tipos: los oficiales y los personales (véase Tabla 9).

Tabla 9

Clasificación de los Documentos Escritos

Documento	Características	Fuente
Oficial	Interno Hace referencia a los documentos internos generados en las organizaciones. Brindan datos sobre las dinámicas internas.	Organigramas, protocolos, pautas de funcionamiento, actas de reunión, registros de alumnos, propuestas de examen, etc.
	Externo Son los documentos que las organizaciones generan para comunicarse con el exterior.	Revistas, cartas, Comunicados y Documentos oficiales.
Personal	Son los relatos en primera persona generando por un individuo que relata sus propias experiencias y creencias.	Diarios personales, cartas, autobiografías y historias de vida.

Adaptado de Estrategias de recogida y análisis de la información, por Massot Lafon et al. (2009). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, La Muralla. Copyright 2009 Editorial La Muralla S.A.

A la clasificación que hace Del Rio, se le debe agregar en los documentos oficiales externos, los referidos a las comunicaciones que realizan hoy en día las organizaciones a través de páginas webs y redes sociales oficiales como Twitter, Facebook e Instagram en sus cuentas verificadas.

En suma, la presente investigación en línea con la metodología seleccionada, opta por la utilización de la entrevista entendida como el encuentro cara a cara entre el entrevistado y el investigador. Se

suma el análisis de documentos y la encuesta a partir del cuestionario que permite recabar información a una muestra aplica de sujetos y por último el análisis de distintos documentos.

CAPÍTULO 10. VALIDACIÓN Y FIABILIDAD DE LOS DATOS

Más allá de la opción metodológica que se tome para investigar, se deben seguir una serie de criterios que garanticen el rigor, autenticidad y la validez del proceso de investigación (Rodríguez & Valldeoriola, 2009).

En investigación cualitativa, el investigador, al desarrollar una actividad científica y sistemática, según Rodríguez & Valldeoriola (2009) debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Asegurar el rigor de su investigación. Garantizar la credibilidad de su estudio y velar para que los resultados sean confiables y creíbles para la comunidad científica.
- Garantizar la veracidad del estudio. Garantizar la fiabilidad y la validez de los resultados obtenidos. Para ello dispone de las siguientes estrategias:
 - Triangulación: triangulación de datos y triangulación de fuentes, triangulación de técnicas de recogida de información, triangulación de metodologías y triangulación de investigadores.
 - Confirmación del estudio por parte de expertos o informantes secundarios.
 - Comprobación y revisión por parte de los participantes. (p. 74)

La validez se da por un lado internamente, al indicar el grado en que los resultados de una investigación se corresponden con la realidad. En el entendido que la realidad en investigación cualitativa no es algo estable que se puede objetivar, “por eso se habla de credibilidad ya que se busca confirmabilidad y el consenso de los implicados” (Rodríguez & Valldeoriola, 2009, p. 75). La validez externa indica en qué proporción los datos se pueden generalizar. En investigación cualitativa el investigador no establece leyes universales, ni formula principios generales. “El criterio de validez externa se transforma en criterio de transferibilidad puesto que los resultados y las conclusiones halladas deben contextualizarse a otras realidades” sociales” (Rodríguez & Valldeoriola, 2009, p. 75).

Como los contextos sociales, culturales e históricos están en constante transformación, Rodríguez Gómez & Valldeoriola Roquet, (2009) plantean que se produce un problema a la hora de garantizar la replicabilidad de los resultados. Por ende, plantean que en vez de aplicar el criterio de fiabilidad, entendido como el “grado en que los resultados se repetirían si repetimos la investigación” (p. 75), propio del método cuantitativo, en investigación cualitativa se usa el criterio de dependencia, es decir, el “carácter de vinculación de los resultados a un contexto socioecológico concreto” (p. 75).

10.1 La Triangulación

Autores como Hernández Sampieri et al. (2014), hacen referencia a la triangulación al plantear que “en la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección” (p. 417).

Así mismo, Flick (2007) entiende la triangulación como “la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno” (p. 243). El conocimiento obtenido a través de los métodos cualitativos adquiere una mayor fundamentación a través de la triangulación. Para Flick (2007), “fundamentar aquí no significa evaluar los resultados sino extender sistemáticamente y completar las posibilidades de producción de conocimiento” (p. 244).

Para la presente investigación se utilizó la triangulación de técnicas, datos, fuentes, como criterio de validación.

En suma, en investigación cualitativa se deben seguir una serie de pasos que garanticen la autenticidad durante su desarrollo. La triangulación es una estrategia que entrecruza distintas fuentes, técnicas, métodos que permiten una mayor riqueza de los datos y mayor fiabilidad en los resultados.

CAPÍTULO 11. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se presenta la estrategia para el análisis de los datos recolectados en la etapa de trabajo de campo. Así como la descripción teórica de los analizadores utilizados para organizar la información, integrados por la matriz de análisis, el modelo de análisis, el árbol de problema, el árbol de objetivos y la técnica del iceberg.

11.1. Análisis de los datos

Según Hernández Sampieri et al. (2014) los datos se reciben para su análisis, no estructurados y el investigador le da estructura al realizar la codificación. Para los autores, la codificación cualitativa se da cuando el investigador “considera segmentos de contenidos, los analiza y compara. Si son distintos en términos de significado y concepto, cada uno introduce una categoría; si son similares, introduce una categoría nueva” (p. 426).

La codificación tiene dos niveles, la codificación abierta en donde se codifican unidades en categorías y un segundo nivel, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones (Hernández et al., 2014). Por su parte, para Strauss & Corbin (1998), los datos en la codificación abierta,

se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en su significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados categorías. (p. 111)

El estudio de los datos recolectados en la presente investigación, se consideraron a partir de los siguientes analizadores:

1. Matriz de análisis
2. Modelo de análisis
3. Árbol de Problema
4. Árbol de Objetivos
5. Técnica del Iceberg.

11.2. Matriz de análisis

Las entrevistas exploratorias realizadas a la directora, el subdirector y el POITE se analizaron en base una matriz de datos (véase Anexo 1, p. 145.) al organizarse la evidencia según el actor, la temática y la dimensión del campo institucional al que pertenecía (Frigerio et al., 1992). En una segunda instancia, las entrevistas en profundidad se analizan con una nueva matriz en base a categorías y subcategorías emergentes que luego se agruparon con las dimensiones del campo institucional (véase Anexo 1, p. 151) Una tercera matriz se realizó para el análisis documental del Reglamento de Evaluación y Pasaje de grado (REPAG) del Plan 94 a partir de categorías y subcategorías identificadas oportunamente. Posteriormente, la información se agrupó en un mapa conceptual al identificar la demanda institucional y las distintas categorías de análisis implicadas (véase Anexo 1, p. 116). El trabajo con matrices permitió a decir de Strauss & Corbin (1998) “El examen minucioso de los datos para encontrar diferencias y similitudes permite una sutil discriminación y una diferenciación entre categorías” (p. 112).

11.3 Modelo de Análisis

Se realiza el modelo de análisis con la dimensión del campo institucional y actores involucrados. El modelo se completa con la identificación de la situación problemática de partida y sus factores causales. El modelo permite analizar la información relevante para continuar con la siguiente etapa de comprensión del problema, al diseñar nuevos instrumentos para la recolección de datos y obtener nueva información que permita ahondar en el problema identificado.

11.4. Árbol de Problema

Se realiza un análisis a partir del árbol de problemas, entendido como un desglose analítico que en sí resulta un “modelo sistémico de las cadenas causa-efecto que explican la dinámica de una transformación” (Aldunate & Córdoba, 2011, p. 14). Su aplicación consiste en llegar a solucionar un problema en base a reconocer causas inmediatas que lo determinan, así mismo estas causas son consecuencia de causas de segundo nivel jerárquico y así sucesivamente se incorporarán los niveles de desglose que sean necesarios. Para Blackman (2009) “permite a las personas interesadas llegar a la raíz de su necesidad prioritaria e investigar los efectos del problema” (p. 34).

11.5 Árbol de Objetivos

Para poder identificar un área del centro a mejorar se desarrolla, a partir del árbol de problemas, el árbol de objetivos por el cual las causas que se identificaron en el problema se transforman en declaraciones positivas (Blackman, 2003). Para Aldunate y Córdoba (2011) se busca la manifestación contraria indicada en el árbol de problemas para el árbol de objetivos. Así nos dicen los autores que “si algo faltaba, ahora existirá, si un bien estaba deteriorado, ahora estará en buenas condiciones” (p. 53). Al realizar los cambios los efectos negativos que generaba la existencia del problema, ahora pasarán a ser los fines perseguidos. Las causas se transformarán en medios que se utilizarán para solucionar efectivamente el problema.

11.6 Modelo Iceberg

Como técnica para el análisis de la cultura institucional, se utiliza el modelo Iceberg que identifica las lógicas que se ponen en juego a partir de tres niveles. Para Schein (1997), los niveles se conciben, según el grado en que el fenómeno cultural es visible para el observador, agrega el autor,:

estos niveles van desde las manifestaciones abiertas muy tangibles que uno puede ver y sentir a los profundamente incrustados, inconscientes, básicos supuestos que estoy definiendo como la esencia de la cultura. Entre estas capas hay diversas creencias, valores, normas y reglas de comportamiento que los miembros de la cultura utilizan como una forma de representar la cultura para ellos mismos y para los demás. (p. 25)

En el primer nivel se encuentra lo visible, lo que se ve, se oye, se hace, es lo identificable en primera instancia. Lo que se prioriza, en el segundo nivel, se encuentran las decisiones que se toman regularmente en base a los aprendizajes previos que ha tenido la institución, identificados a través de creencias y valores. Lo que subyace, como tercer nivel, son las creencias, percepciones, pensamientos y sentimientos inconscientes que son tomados como hechos (Schein, 1997).

En suma, los datos recolectados, tanto en la etapa exploratoria como en la de comprensión del problema, se estructuran a partir de la codificación cualitativa.

Para organizar la información, se utilizaron los analizadores, matriz de análisis, modelo de análisis, árbol de problema, árbol de objetivos y técnica del Iceberg. Estos se utilizan para identificar aspectos de la organización en relación a la demanda institucional.

CAPÍTULO 12. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL Y EL PLAN DE MEJORA

La presente investigación se realizó a través de dos etapas. La primera de carácter diagnóstica se desarrolla a través del PIO que se lleva a cabo de mayo a setiembre de 2021 y la segunda etapa, de mejora, a través del PMO que abarca de setiembre a diciembre de 2021.

12.1 El Proyecto de investigación organizacional

El PIO se estructura en tres fases, siendo la primera la cual presenta la organización de estudio y su demanda institucional. En la segunda fase, del desarrollo de la investigación, se compone de una primera etapa exploratoria en la cual se realiza el trabajo de campo a través de la aplicación de las primeras técnicas de recolección de datos. Una segunda etapa, de comprensión del problema, en donde se realiza una segunda colecta de datos, se identifican nuevos informantes claves y se realiza el cronograma de trabajo. La segunda fase finaliza con la identificación de las lógicas institucionales en juego a través de la técnica del Iceberg al analizar el clima institucional del centro. La tercera fase la componen las conclusiones y los acuerdos con la organización, junto con la identificación de las áreas de intervención a través de las técnicas árbol de problema y árbol de objetivos. Se finaliza con las referencias al plan de mejora.

Las fases transitadas describen un recorrido temporal que abarca de mayo a setiembre de 2021 (véase Tabla 10).

Tabla 10

Plan de Trabajo y Cronograma Propuesto - Fase PIO

Fases	Acciones	May	May	Jun	Jun	Jul	Jul	Ago	Ago	Set	Set
		1-15	16-31	1-15	16-30	1-15	16-31	1-15	16-31	1-15	16-30
Fase I - Identificación de la demanda	Entrevista										
	Exploratoria (EE) a directora										
	EE a Subdirector del nocturno										
	EE a POITE del nocturno										
	Análisis de Documentos										
	Análisis por dimensiones institucionales										
Fase II - Comprensión del problema	Identificación de la demanda										
	Encuadre teórico										
	Análisis de antecedentes										
	Relevamiento en profundidad										
Fase III- Conclusiones y acuerdos	Sistematización de la información relevada										
	Modelo Iceberg										
	Árbol de problema										
	Árbol de objetivos										
Fase IV- Redacción del informe	Identificación de los involucrados en la mejora										
	Presentación del informe										

Adaptado de Proyecto de Investigación Organizacional, 2021, p. 115

Como se muestra en la Tabla N°10, el trabajo de PIO inicia en mayo de 2021 con la fase exploratoria de ingreso al campo y finaliza en setiembre de 2021 con la entrega del informe al centro educativo.

12.1.1 Identificación de la demanda

La primera fase del PIO busca indagar cuáles son las necesidades del centro a través de la aplicación de las técnicas entrevista y análisis de documento con sus respectivos instrumentos (véase Tabla 11).

Tabla 11*Técnicas Utilizadas en la Fase Exploratoria*

Técnicas	Herramienta	Actor/Fuente	Aplicación	Código
Entrevista	Pauta de entrevista	Directora	Mayo	EED
		Subdirector del nocturno	Mayo	EF
		POITE	Mayo	EF
Análisis de Documentos	Pauta para análisis de Documento	Blog Liceal	Junio	ADB

Adaptado de Proyecto de Investigación Organizacional, 2021, p. 119

Se realizaron entrevistas abiertas a la directora, el subdirector y al POITE del nocturno en el mes de mayo de 2021. En esta fase se busca explorar sobre los hechos relevantes que identifican estos actores y ser de insumo para definir la demanda institucional. La información recabada se analiza a partir de una matriz de datos que cruza la evidencia con la temática que se vincula, los actores implicados y la dimensión del campo institucional correspondiente (Frigerio et al., 1992).

Por medio del análisis documental del blog del liceo en el mes de junio, se cruza la cantidad de ingresos de información desde el centro, la cantidad de consultas de los estudiantes respecto a esos ingresos y las respuestas que desde el centro se le daba a los estudiantes (véase Anexo 1, p. 156).

Como estrategia de organización de la información se realiza un modelo de análisis (véase Anexo 1, p. 122) que identifica la demanda institucional, la dimensión organizacional en la que se enmarca, los actores involucrados y los factores causales. El modelo permite organizar la información para pensar las decisiones que se tomen en la siguiente fase de comprensión del problema.

12.1.2 Desarrollo de la comprensión del problema

La segunda fase de la investigación permite la identificación de la demanda y pretende profundizar en la comprensión del problema detectado. Por ende las técnicas seleccionadas buscan ahondar en la demanda del centro (véase Tabla 12).

Tabla 12*Técnicas Utilizadas en la Fase de Comprensión del Problema*

Técnica	Instrumento	Informantes Fuente	calificados-	Momento del testeo	Momento de la aplicación	Código
Entrevista	Entrevista semiestructurada	Adscriptas		9-Jun	28 y 29/6	EF
		Administrativos		9-Jun	28-Jun	EF
		Referente territorial UCDIE		13-Jul	14-Jul	ERU
Encuesta	Cuestionario	Todos los estudiantes del turno nocturno que se encuentran matriculados en 2021 en el Plan 94 Martha Averbug		9-Jun	13/7	CE
		Todos los docentes que se encuentran con horas de docencia directa en el Plan 94 Martha Averbug		10-Jun	30/6	CD
Análisis de Documentos	Pautas para el Análisis de Documentos	Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado Plan 94		9- Jun	11-Jun	ADR

Adaptado de Proyecto de Investigación Organizacional, 2021, p. 123

Desde la metodología cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas a los administrativos y adscriptas de la noche y a la referente territorial perteneciente a la Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa UCDIE. Como técnica cuantitativa se utilizó la encuesta a través de dos cuestionarios aplicados a docentes por un lado y a estudiantes por otro.

12.1.3 Entrevistas semiestructuradas

Se opta por realizar entrevistas semiestructuradas a las dos adscriptas, los dos administrativos, así como al referente territorial de UCDIE correspondiente al liceo de estudio. La entrevista semiestructurada se basa en un guion preestablecido (véase Anexo 1, pp. 135-137), al cual se le pueden incluir nuevas preguntas. En este caso, el guion toma en los conceptos teóricos de trayectorias educativas, comunicación, liderazgo e inducción estudiantil.

Luego de realizada la colecta de datos, la información se organiza en un cuadro dimensiones y categorías de análisis, lo que permite identificar la evidencia empírica en base a las dimensiones de análisis identificadas, las categorías y subcategorías correspondientes.

12.1.4 Cuestionarios

A través de la técnica de encuesta se realizan dos cuestionarios para recabar información, por un lado a los estudiantes del nocturno matriculados en el plan 94 y por otro a los docentes del liceo que tienen horas de clase en el mencionado plan.

El cuestionario para los estudiantes (véase Anexo 1, pp. 138-139) se diseña en dos partes, la primera a través de preguntas cerradas que buscan conocer los antecedentes escolares de los estudiantes, su trayectoria educativa previa, así como los motivos por los cuales abandonaron en el diurno y actualmente cursa en el nocturno. Una segunda parte, a través de una escala Likert se indaga en base a los conceptos empíricos identificados en las entrevistas exploratorias. El método de muestreo fue censal al tomarse la totalidad de los estudiantes de EMS del liceo. La difusión del cuestionario se realiza a través del blog y Facebook del liceo para que ser realizado por parte de los estudiantes matriculados en el plan 94 Martha Averbug. Respondieron 102 estudiantes de 469 aproximadamente.

Para el caso de los docentes, el cuestionario (véase Anexo 1, pp. 141-142) se inicia con preguntas cerradas que buscan conocer la experiencia respecto a la educación con jóvenes y adultos. La segunda etapa a través de una escala de Likert recaba información respecto al rol que desempeñan los docentes en el seguimiento de las trayectorias, así como con los demás conceptos identificados. El cuestionario a los docentes, que utiliza un muestreo censal, se difunde a través del mail y por el grupo de difusión de WhatsApp a los 24 docentes con horas en el plan 94, al que responden 16.

12.1.5 Análisis de Documentos

Al comprender el problema detectado a los estudiantes matriculados en el Plan 94 Martha Averbug, se considera relevante el análisis documental del reglamento de evaluación y pasaje de grado del plan. Este reglamento, define aspectos como perfil de ingreso, sistema de evaluación, organización de los cursos, carga horaria, promoción del grado, entre otros. Se realiza una pauta para el análisis de documentos que contempla los conceptos teóricos identificados oportunamente con los fragmentos del reglamento correspondiente (véase Anexo 1, p. 143).

Como documento complementario se utilizan los datos de desvinculación interanual 2019-2020 y 2020-2021 proporcionado por el Departamento de Estadística de la DGES. Estos datos, fueron recolectados y procesados a través de la tabla correspondiente por el organismo mencionado lo cual implicó para la investigación recibir los datos procesados sin la necesidad de construir un instrumento para la recolección de datos (véase Anexo 1, p. 157).

12.1.6 Diseño y testeo de los instrumentos

Los instrumentos previa aplicación en el campo fueron validados. Soriano (2014) plantea una serie de pasos para el diseño de instrumentos, dividiéndolas en cuatro fases:

- a. Las consideraciones teóricas y objetivos,
- b. validación de jueces expertos,
- c. la selección de la muestra para la prueba piloto y la administración del instrumento y
- d. el proceso de para la validación psicométrica (p. 23).

Las entrevistas semiestructuradas a las adscriptas y a los administrativos se testearon en cada caso, con tres referentes con un perfil similar, es decir que desempeñaran el mismo rol en un liceo nocturno con plan 94.

Para el cuestionario aplicado a los estudiantes se testeó con alumnos que cursen plan 94, tanto semestral como anual, en un liceo con similares características que el liceo de referencia.

El cuestionario a los docentes se testeó a profesores de liceos del área metropolitana de Montevideo con horas a cargo durante el 2021 en el plan 94.

Una vez obtenidas las respuestas de los testeos se modificó una pregunta del cuestionario a docentes respecto al trabajo en proyectos de, “El trabajo en proyectos puede resultar motivador para exonerar” se pasa a, “El trabajo en proyectos puede resultar motivador para los estudiantes en los cursos anuales”. Se aconseja por parte de los docentes que se agregue el anual ya que en un curso semestral no daría el tiempo para hacer un proyecto.

La segunda fase de la etapa diagnóstica continúa con el entrecruzamiento de la información recibida a partir de las categorías de análisis identificadas. Se finaliza con el análisis de la cultura institucional a través de la técnica del Iceberg, lo que aporta insumos para la comprensión de la dinámica institucional (véase Anexo 1, p. 128).

12.1.7 Conclusiones y acuerdos con la organización

Al finalizar la etapa de comprensión del problema y analizada la información, se realiza una aproximación diagnóstica a través de la técnica del árbol de problemas y su posterior transformación al árbol de objetivos. Este último, se toma como insumo para proyectar las áreas de intervención y establecer referencias al plan de mejora, al identificar como prioridades aspectos vinculados a la dimensión organizacional, referido a las trayectorias educativas. Se consideró relevante organizar el proceso de seguimiento de los estudiantes así como las inscripciones, la comunicación y el liderazgo del centro.

En suma, el PIO se llevó a cabo entre los meses de mayo a setiembre de 2021 e implicó tres fases. En la primera, se desarrolló la etapa exploratoria, por la cual se identifica la demanda institucional por

medio de la aplicación de entrevistas y análisis de documentos. La segunda fase, de comprensión del problema, implicó a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y análisis de documentos y su posterior análisis, una mayor aproximación a la demanda institucional. La tercer y última fase, a través de los analizadores árbol de problema, árbol de objetivos y técnica del Iceberg, se establecieron las prioridades para la intervención, al generar referencias para al plan de mejora.

12.2 El Plan de mejora

En base a los resultados obtenidos en el PIO, se entrega el informe al centro educativo con el fin de comenzar a diseñar un plan de mejora. El diseño del plan se compone de tres fases, la fase I de diseño, la fase II de ajuste y la fase III que identifica los mecanismos para el seguimiento y sustentabilidad del proyecto. El diseño del plan se lleva adelante con el equipo impulsor del centro identificado oportunamente para su implementación.

12.2.1 Fase I - Diseño del plan

En la primera fase de diseño del plan, que abarcó el mes de octubre de 2021, reunido el investigador con la directora del centro, se le hace entrega del Informe PIO y se analiza la viabilidad del equipo impulsor. Se acuerda que el equipo impulsor del plan de mejora este integrado por la directora, la adscripta efectiva del nocturno de mayor trayectoria en el centro y el POITE. Se justifica la elección del equipo impulsor en la poca antigüedad del resto del personal y la posibilidad de que para el próximo año no estén desempeñándose en el centro educativo.

En una segunda reunión con todos los integrantes del equipo impulsor, se utiliza como insumo el árbol de objetivos para identifican las áreas prioritarias a abordar y se comienza a diseñar la planilla integradora compuesta por el objetivo general, los objetivos específicos, las metas, las actividades, recursos e involucrados.

12.2.2 Fase II – Ajustes del plan

El ajuste del plan, se realiza en la tercera reunión con el equipo impulsor, al concretarse los componentes del plan de mejora, el objetivo general, los objetivos específicos y las metas correspondientes. Las actividades implicadas, los recursos y el cronograma. Esta fase se lleva a cabo en el mes de octubre de 2021.

12.2.2.1 Los objetivos y las metas

En un proyecto, los objetivos son los logros que se pretenden alcanzar con el desarrollo de una o varias acciones (Pérez Serrano, 2016). En si, se trata de “explicar lo que se quiere hacer o conseguir por medio de la ejecución de un plan, programa o proyecto” (Ander Egg, 1993, p. 75).

Se distinguen dos tipos de objetivos en un proyecto, el general que indica lo que se va a realizar a través de un enunciado claro y preciso, manifiesta los logros a los cuales se pretende llegar a través del desarrollo del proyecto. Se basa en identificar qué resultados generales se esperan lograr y qué demanda se busca resolver. Los objetivos específicos por su parte, son los medios para solucionar el problema, son las vías para concretar el objetivo general. Permiten su operacionalización, constituyéndose entre puntos intermedios entre el objetivo general y las actividades. Se redactan como un conjunto de soluciones para cada una de las causas del problema (Candamil y López, 2004).

Por su parte, las metas es lo que se pretende obtener expresado cuantitativamente al indicar cuánto, dónde y en qué tiempo se considera alcanzar el objetivo formulado (Candamil y López, 2004).

Para la presente investigación, se construye el objetivo general y los dos objetivos específicos con sus respectivas metas, al tomar como insumo el árbol de objetivos, en acuerdo con el equipo impulsor.

12.2.2.2 Líneas de actividad y recursos

Plantea Ander Egg (1993) que, “para conseguir determinadas metas y objetivos hay que poner en práctica determinadas acciones, es decir, realizar un conjunto de actividades. Y estas actividades solo se pueden realizar si se cuenta con determinados recursos” (p. 85).

Las distintas actividades diseñadas para alcanzar las metas trazadas en el PMO se acordaron con el equipo impulsor, así como la asignación de los recursos necesarios diferenciados entre humanos, infraestructura, materiales, temporales y fungibles.

12.2.2.3 Cronograma y personas implicadas

Establecer la duración de las actividades permite organizar la implementación y desarrollo de las mismas. Se utiliza en el PMO un diagrama de Gantt que presenta el listado de actividades por objetivo específico y su ubicación temporal.

Para el presente proyecto se organizan las actividades de febrero a diciembre de 2022. Se incluyen en el diagrama las instancias de seguimiento.

Las personas implicadas son aquellas que se identifican para formar parte del plan, tanto como responsables, como de apoyo.

12.2.2.4 Planilla integradora

La información se organiza a través de una planilla que integra los elementos relevantes del diseño del proyecto de mejora. Se compone del objetivo general y específico con sus respectivas metas, las actividades, los recursos que son necesarios para la concreción de cada actividad y los involucrados en las mismas.

12.2.3 Fase III – Mecanismos para el seguimiento y sustentabilidad

En la tercera fase del diseño del PMO, se establecen los mecanismos de monitoreo del proyecto. Esta fase se lleva adelante entre noviembre y diciembre de 2021.

Para el proyecto se diseñan tres instrumentos de seguimiento, uno asociado al objetivo general y dos a los objetivos específicos. Se genera una pauta específica para la aplicación de cada uno de los instrumentos, con el sentido de la aplicación del instrumento, quién y cómo se aplica y por último como debe ser analizados los datos emanados.

12.2.3.1 Dispositivos de gestión

Se incluyen tres dispositivos de gestión que contribuyen a la sustentabilidad del proyecto. El dispositivo de gestión financiera, plantea los gastos que debe realizar el centro para implementar las actividades, diferenciado entre gastos de inversión y de operación. El dispositivo de gestión de la comunicación prevé las instancias para colectivizar la información relevante del plan de mejora. Por último, el dispositivo de gestión de riesgo identifica los acontecimientos o sucesos que están fuera de control del equipo impulsor, que de producirse pueden afectar el desarrollo del plan. Para cada riesgo identificado se prevé una alternativa posible.

El PMO finaliza con la redacción del informe y su posterior entrega a la institución.

En suma, el PMO desde el punto de vista metodológico se diseña a partir de tres fases. En primera de ellas, se diseña el plan al identificar el equipo impulsor, en la segunda se ajustan los elementos constituyentes del plan como el objetivo general y los específicos, los logros proyectados, las líneas de actividad, las personas implicadas, los recursos necesarios y el cronograma. Esta información se organiza en la planilla integradora. La tercera fase, incluye los instrumentos y el protocolo para el seguimiento del proyecto, así como los dispositivos de gestión financiera, de la comunicación y de riesgo.

SECCIÓN IV - RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Esta sección, desarrolla el análisis de los resultados dando sentido a los datos obtenidos. Estos, se organizan de tal manera que permiten interpretar el fenómeno que se analiza, al dar respuestas al problema identificado (Sabariego Puig, 2009).

Los resultados obtenidos en el PIO se presentan a través de la triangulación de las técnicas utilizadas en la primera y segunda fase. Los hallazgos del PMO se exhiben a partir de las fases que se transitaron en el diseño del proyecto.

Finaliza el capítulo con las conclusiones a las que se arriba en el estudio a la luz del marco teórico de la investigación.

CAPÍTULO 13. RESULTADOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL

Se presentan los principales hallazgos del PIO, identificados en la fase I, al transitar la etapa exploratoria del estudio diagnóstico y aplicar las entrevistas exploratorias y análisis documental, lo que permitió identificar la demanda institucional.

En la fase II, a través de una segunda colecta de datos por medio de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y análisis documental se arribó a la comprensión del problema. Los resultados se presentan a través de las categorías de análisis correspondientes. Por último, por medio de la técnica del Iceberg se analiza la cultura institucional.

Ya en la fase III se muestran los resultados respecto a las conclusiones y acuerdos con la organización para el diseño de un plan de mejora.

Para una mayor comprensión de los resultados, se presenta la codificación de las técnicas y actores utilizados, tanto en la etapa exploratoria, como de comprensión del problema (véase Tabla 13).

Tabla 13

Codificación de Instrumentos y Actores

Código	Instrumento
E	Entrevista semiestructurada
EE	Entrevista Exploratoria
ADB	Pauta para el Análisis Documental del blog
ADR	Pauta para el Análisis Documental del REPAG
CE	Cuestionario Estudiantes
CD	Cuestionario Docentes
Actor	
D	Directora
F1	Funcionario 1
F2	Funcionario 2
F3	Funcionario 3
F4	Funcionario 4
F5	Funcionario 5
F6	Funcionario 6
RU	Referente UCDIE

13.1 Fase I - Identificación de la demanda

La primera colecta de datos inicia con las entrevistas exploratorias a la directora, el subdirector y el POITE del nocturno. Se toma el blog liceal del turno nocturno para realizar un análisis documental, con el fin de identificar la demanda institucional.

De las entrevistas surge que el seguimiento de las trayectorias educativas y la posterior desvinculación del estudiante es una problemática para el centro, *"tenemos una población muy grande y tenemos el tema más importante es el nivel de deserción, tenemos muchísimos inscriptos pero a fin de año terminamos con una población muy baja de que termina cursando, ronda si te digo el 10%"* (EF1:1). Desde el punto de vista temporal se plantea que *"históricamente el turno nocturno de se da, como todos los nocturnos, tiene una gran deserción"* (EED:1). Se identifica una posible causa, *"este me parece que es mi opinión, no existía en el turno nocturno, una, un seguimiento de los estudiantes con la excusa de que son adultos"* (EED:1).

La problemática del seguimiento tiene nexos con las inscripciones ya que *"como estaban implementadas las inscripciones, era la gente iba, los estudiantes se inscriben y bueno después no había un control, un seguimiento de la trayectoria educativa"* (EED:1).

Surgen dos aspectos más de las entrevistas que se vinculan con el problema principal, uno de ellos relacionados a la comunicación ya que *"la información es impresionante, yo que estoy de mañana y de tarde la cantidad de llamados que tenemos de estudiantes del turno nocturno a cualquier hora"* (EED:2). Por otro lado, respecto a la rotación de personal,

me hace reflexionar sobre la importancia de la continuidad desde la gestión, ¿no?, de los cargos, de la gestión. Pero bueno, este, siempre por artículo 20, artículo 20, hubo renunciadas por ejemplo, el año pasado hubo una renuncia del subdirector en la mitad del año. (EED:1)

Del análisis del blog liceal para el nocturno como documento, se analizó como se mencionara en el marco aplicativo, al cruzar la cantidad de ingresos de información desde el centro, la cantidad de consultas de los estudiantes respecto a esos ingresos y las respuestas que desde el centro se les dio a los estudiantes (véase Tabla 14).

Tabla 14*Cantidad de Información del Blog, Consultas de Estudiantes y Respuestas*

Mes	Ingreso de información desde el centro	Consultas de estudiantes	Respuestas desde el centro	% de respuestas dadas a consultas
Jul-20	1	0	0	0
Ago-20	10	46	34	74
Set-20	1	0	0	0
Dic-20	2	27	26	96
Ene-21	2	17	10	58
Feb-21	2	80	33	41
Mar-21	11	41	11	29
Abr-21	1	1	0	0
May-21	1	0	0	0
Jun-21	3	15	10	66
Total	34	227	124	54

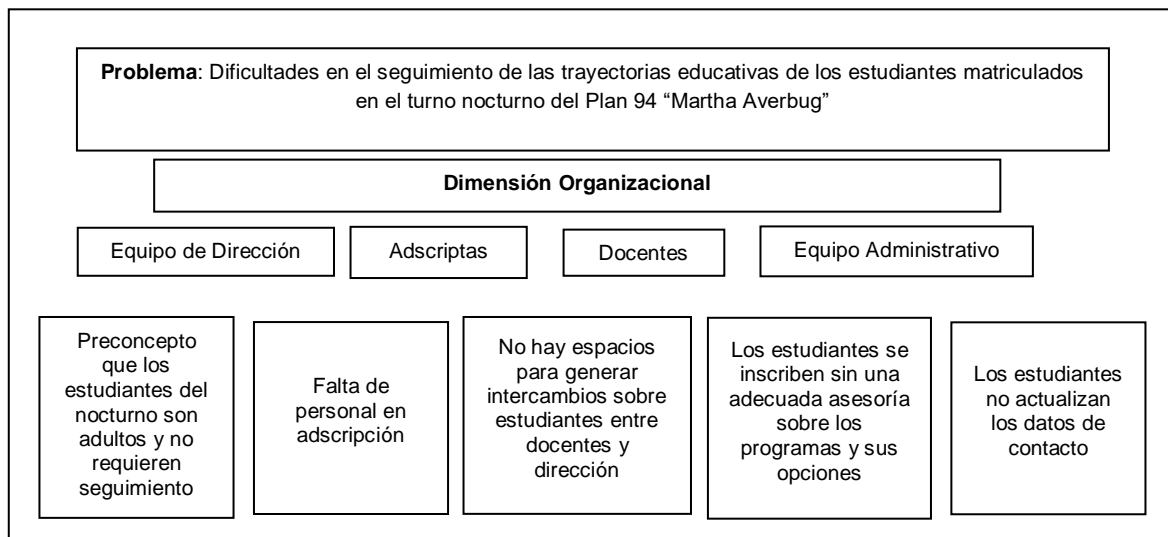
Adaptado de Proyecto de Investigación Organizacional, 2021, p. 156

Se extrae que, de todas las consultas relevadas desde la apertura del blog en agosto de 2020 a junio de 2021 se respondieron un 54% del total, es decir, un 46% de preguntas no fueron contestadas. Existen momentos del año y temas que se ingresan que producen mayor cantidad de consultas por parte de los estudiantes como inscripciones, reinscripciones, horarios de clase, exámenes y el seguimiento de los cursos desde la virtualidad. El porcentaje de respuesta desde el centro ante las consultas de los estudiantes no es constante, las respuestas las realizan varios actores del centro y uno solo una de las adscriptas se identifica con su rol al responder.

La información obtenida en las entrevistas exploratorias y del análisis del blog se procesa a través de una matriz de análisis (véase Anexo 1, 145) al relacionar la evidencia con el tema referido, los actores y la dimensión del campo organizacional correspondiente. Luego, los datos son organizados a través de un modelo de análisis que toma la problemática identificada, la dimensión del campo institucional implicado, los actores involucrados y los factores causales (véase Figura 7).

Figura 7

Modelo de Análisis



Adaptado de Proyecto de Investigación Organizacional, 2021, p. 122

La dimensión organizacional es la que se vincula con la demanda institucional, al evidenciarse problemáticas relacionadas a las trayectorias educativas, su seguimiento, aspectos de la comunicación del centro, las inscripciones y debilidad en el liderazgo producto de la rotación del personal.

13.2 Fase II - Comprensión del problema

Identificada la demanda institucional, se realiza la segunda colecta de datos a través de entrevistas semiestructuradas a los dos administrativos, las dos adscriptas y la referente territorial de UCDIE. Se llevan a cabo dos cuestionarios, uno a los docentes y otro a los estudiantes y por último el análisis documental del REPAG del plan 94.

Para el análisis de los datos, en el caso de las entrevistas, se realiza una tabla de análisis de dimensiones y subcategorías a partir de la evidencia recogida (véase Anexo 1, p. 151). Esta evidencia se organiza a partir de las categorías de análisis, trayectorias educativas, liderazgo, comunicación e inducción estudiantil, así mismo emergen subcategorías nuevas.

De los cuestionarios se toman los porcentajes de las respuestas que proporcionaron tanto los docentes como los estudiantes organizándose en gráficas que evidencian tendencia.

Para el análisis del REPAG, se construye una pauta con los conceptos teóricos identificados oportunamente, la categoría correspondiente y el fragmento de texto que se relaciona en el documento.

Se presentan a continuación los resultados a partir de las categorías de análisis trayectorias educativas, comunicación, liderazgo e inducción estudiantil, así como el estudio de la cultura institucional por medio de la técnica del Iceberg.

13.2.1 Trayectorias educativas

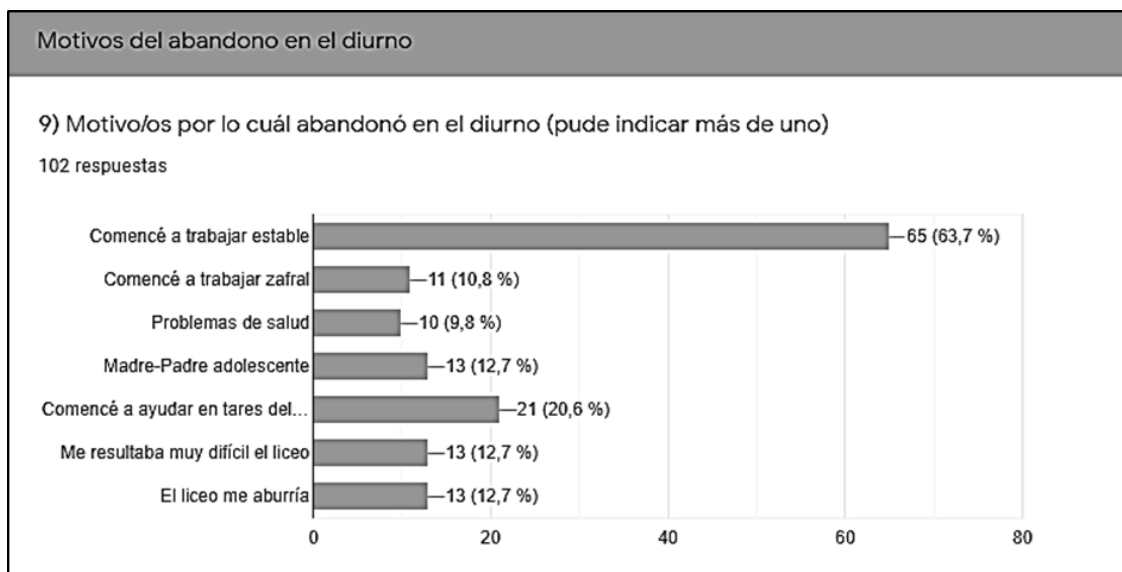
En el presente apartado, en primer lugar, se presentan los hallazgos sobre las causas del abandono de los estudiantes cuando cursaban en el diurno y posteriormente en el nocturno. En una segunda parte, se presentan los hallazgos sobre la modalidad de seguimiento que realiza el liceo, para continuar con las estrategias para proteger las trayectorias educativas que se implementan o bien se podrían implementar desde el centro. Se finaliza con el seguimiento de las trayectorias educativas del centro en la pandemia por COVID-19.

13.2.1.1 Causas del abandono

Se identifican las causas que llevaron a los estudiantes encuestados a interrumpir su trayectoria teórica en la edad y nivel educativo esperado. Surge, el comenzar a trabajar como factor relevante al momento de abandonar el liceo, así como ayudar en las tareas del hogar. De la pregunta número 9 del cuestionario a los estudiantes, se extraen otros motivos como haber sido madre o padre adolescente, aspectos referidos a las dificultades propias de los estudiantes y la motivación (véase Figura 8).

Figura 8

Motivos del Abandono Escolar al Cursar la Trayectoria Educativa Teórica



Adaptado de Proyecto de Investigación Organizacional, 2021, p. 167

El fenómeno del abandono persiste en el nocturno ya que si bien los jóvenes y adultos retoman su trayectoria educativa, una gran cantidad vuelve a abandonar. Según los datos aportados por la División Estadística de la DGES, casi un 61% de los estudiantes de cuarto año inscriptos en 2019 no se había inscripto para 2020 en el liceo de referencia.

Las causas de la desvinculación en el turno nocturno para los actores entrevistados lo entienden como un fenómeno multicausal a decir que *"la gran mayoría es por trabajo, después puede ser por problemas familiares o que tengan algún hijo, tengan que cuidar al hijo, que la pareja trabaje, que no pueda quedarse con los hijos (EF3:4).*

13.2.1.2 Modalidad de seguimiento:

Surge de la evidencia que la estrategia de seguimiento que utiliza el centro, *"generalmente se le consulta al docente, que nos dé información de alumnos que ellos estén viendo no estén concurriendo"* (EF3:4). El registro del seguimiento a los estudiantes se realiza a través de una planilla entregada a los docentes para que la completaran, lo que tiene como resultado que, *"justamente en bachillerato no la utilizamos como, porque fue, era muy poco lo que nos pasaron los profes."* (EF4:2).

El contacto con los estudiantes en riesgo de abandono se realiza por medio de la adscripta *"llama a ver si le pasa algo (...) ¿pero vas a dejar ahora"?, "estamos en mayo, hacé un esfuerquito más, son dos meses, el profesor me dijo que venías bien, Cosas así"* (EF6:4).

La ruptura del vínculo con el estudiante se identifica, en algunos casos, al culminar el año, *"cuando estamos haciendo las últimas reuniones, nos damos cuenta si el alumno, capaz que arrancó y después dejó. Capaz que directamente nunca arrancó"* (EF5:3).

Los docentes son actores relevantes en el seguimiento de las trayectorias educativas ya que el plan 94 se cursa por asignatura. Se les consulta sobre la información que reciben del liceo, si toman conocimiento de las particularidades de los estudiantes que puedan afectar la trayectoria educativa y generar un posterior abandono. De los 16 docentes que responden, 8 se manifiestan totalmente en desacuerdo y desacuerdo que reciben la información sobre las situaciones particulares de los estudiantes y cómo puede afectar la trayectoria educativa.

Así mismo, se muestra que 12 de los 16 profesores encuestados está de acuerdo y totalmente de acuerdo que, cuando los estudiantes empiezan a faltar se les debe realizar un seguimiento.

En lo que respecta a la asistencia de los estudiantes, 13 de los 16 docentes, está de acuerdo y totalmente de acuerdo que es común que los estudiantes falten y no avisen los motivos.

Los hallazgos que surgen del análisis de los datos recabados a los estudiantes, evidencian que más del 50% está en desacuerdo que desde el liceo se preocupan para que continúen sus estudios. En cambio en las horas de apoyo los estudiantes se sienten acompañados por sus docentes y logran evacuar dudas para los exámenes y parciales en más de un 70%.

Otra variable relevada, dentro del seguimiento a las trayectorias educativas, es la percepción que tienen los propios estudiantes respecto si el liceo debe o no preocuparse cuando faltan o no realizan las tareas en la etapa de virtualidad de los cursos. Según los resultados del cuestionario a los estudiantes, se evidencia que casi un 71% está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo que desde el liceo no es necesario que se preocupen por sus inasistencias o las tareas sin realizar.

13.2.1.3 Estrategias institucionales para proteger las Trayectorias Educativas

La participación y las reuniones con los estudiantes constituyen estrategias para vincularlos al centro. Este aspecto está reglamentado a través del REPAG al plantear que *"se habilitará la participación de los/las estudiantes, a través de reuniones periódicas, con el fin de recabar su opinión y aportes"* (ADR: 30).

Cuando se analizan los datos emanados de los actores entrevistados, se identifica que tanto la participación como las reuniones con los estudiantes se vieron afectadas por la pandemia, *"cuando comienza el año, ahora no porque estamos en la virtualidad, en la presencialidad se elige un delegado de clase cada grupo tiene su delegado y los alumnos cada tanto se reúnen con dirección y plantean sus problemas"* (EF3:4). Respecto a la frecuencia de las reuniones con los estudiantes en presencialidad *"se realiza cuando se necesita, cuando es necesario"* (EF3:4).

Por su parte, las actividades extracurriculares como las salidas didácticas se realizaron con estudiantes de una orientación, *"generalmente se hacía una vez al año, los grupos, los Humanísticos generalmente, Humanístico y Derecho iban"* (EF3:5).

En lo referido a la participación de los estudiantes y las actividades extracurriculares, casi el 70% de los estudiantes que respondieron el cuestionario está de acuerdo o totalmente de acuerdo que le resulta interesante que el liceo realice ese tipo de actividades. Así como, más del 50% está interesado en participar en reuniones con docentes y adscriptas para que se escuche su opinión y aportes.

Dentro de las estrategias para proteger las trayectorias educativas y disminuir la desvinculación, los docentes ven las actividades extracurriculares fuera y dentro del turno nocturno como una opción ya que 13 de 16 docentes está de acuerdo y totalmente de acuerdo en su realización. Cuando se indaga sobre su participación como docentes en las convocatorias a las actividades extracurriculares, de los 16 docentes encuestados, 15 está de acuerdo y totalmente de acuerdo en formar parte de ellas.

13.2.1.4 Trayectorias educativas en pandemia

Por el desarrollo de la pandemia por COVID-19 se les consulta a los estudiantes si la modalidad implementada por el centro educativo para el seguimiento de clases virtuales les permitió estudiar mejor. En más de un 60%, de quienes respondieron al cuestionario, están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que fue adecuada la modalidad desarrollada desde el centro.

A los docentes por su parte, se les consulta si los espacios de intercambio tanto en presencialidad como en virtualidad entre adscripción y dirección son suficientes. De los 16 docentes que responden el cuestionario, 11 están de acuerdo y totalmente de acuerdo que los espacios fueron suficientes.

Al momento de triangular las distintas técnicas, como síntesis de los resultados se presenta que:

- El trabajo es el factor relevante de abandono de los estudiantes cuando cursaban su trayectoria teórica. Se suma el ayudar en las tareas del hogar, haber sido madre o padre adolescente, aspectos referidos a las dificultades propias de los estudiantes y la motivación.
- El abandono en el turno nocturno es multicausal.
- Es habitual, según los docentes, que los estudiantes empiecen a faltar y no avisen los motivos.
- Para el seguimiento de los estudiantes que faltan hay diferencia de criterios. Se les entrega una planilla a los docentes que no utilizan y por su parte las adscriptas realizan llamadas telefónicas por situaciones puntuales. En algunos casos, se enteran que el estudiante abandonó cuando finaliza el semestre o el año.

- Los estudiantes perciben que desde el centro no se preocupan por su continuidad y entienden importante que se les haga seguimiento cuando comienza a faltar.
- La mitad de los docentes que respondieron el cuestionario desconocen la información relevante sobre las particularidades de los estudiantes y la manera en que puede afectar su trayectoria educativa.
- En lo que respecta a la participación y actividades extracurriculares como estrategia para reforzar los lazos entre los estudiantes y el centro educativo, no se evidencian propuestas actuales. El potencial radica en que, tanto docentes como estudiantes se muestran interesados en participar de ellas.
- Durante la etapa de suspensión de la presencialidad, la mayoría de los estudiantes manifiesta como positiva la modalidad de seguimiento de las clases implementada por el centro.

13.2.2 Comunicación

Cuando se hace referencia a la comunicación desde el centro se identifican distintos canales para estar en contacto con los estudiantes y docentes *“tenemos un Blog también, tenemos un correo electrónico de las adscriptas exclusivo, que los alumnos cuando necesitan hacer una consulta relacionada con exámenes, inscripciones y todo eso”* (EF3:3). Cuando se ahonda en el uso de estos canales de comunicación se evidencia que, *“les pusimos un mail, un correo electrónico de las adscriptas que se comunicaran, pero nunca tuvo mucha aceptación”* (EF4:1). Por su parte el blog, *no se usa mucho, el blog lo usan para la inscripción”* (EF4:2).

Al hacer referencia a la comunicación, casi un 60% de los estudiantes tenía claro los medios de comunicación con el centro luego de la inscripción. Así mismo, un poco más del 60% de los estudiantes encuestados logra atender sus consultas cuando se pone en contacto con el liceo a través de los distintos canales de comunicación, lo que deja a un 40% sin lograr evacuar sus dudas cuando consultan al centro.

Los docentes por su parte, de los 16 que responden el cuestionario, 13 manifiestan que por medio de los canales de comunicación que utiliza el liceo se les informa de lo relevante para su tarea docente. Las cifras cambian cuando se les consulta por los canales de comunicación que tiene el liceo con los estudiantes, ya que 8 docentes están totalmente en desacuerdo y en desacuerdo que sean los más adecuados.

En suma, de la triangulación de los resultados de la categoría comunicación surge que:

- Los criterios entre los funcionarios para el manejo de los canales de comunicación son escasos.

- Los estudiantes encuestados manifiestan conocer, en su mayoría, las vías de comunicación con el centro, en cambio casi un 40% no logra atender sus consultas cuando las utiliza.
- Las vías de comunicación que utiliza el centro para informar de los aspectos más relevantes, son los más adecuados para 13 de los 16 docentes que responden el cuestionario. Desciende a 8 docentes cuando se les consulta respecto a los canales que utiliza el centro con los estudiantes.

13.2.3 Liderazgo

En lo que respecta al liderazgo como categoría de análisis, emana de las evidencias la importancia que se le debería dar al trabajo en equipo para abordar las problemáticas de los estudiantes *“¿por qué no una instancia de equipo? de instancia docente donde justamente ver la integralidad del gurí sin verlo en una ventana aislada de lo educativo”* (ERU:3).

Surge como una debilidad, para desarrollar estrategias colectivas de trabajo en el centro, la rotación del personal:

porque hoy estoy yo y el mes que viene no estoy más, lo mismo con el F1, entonces al haber tanta movilidad también, si tenés un grupo estable que en las coincidencias o en los desencuentros vos más o menos puedas trabajar de una forma ir conociéndose, caminar, por una vía. (EF6:2)

Por su parte el REPAG establece *“los/las docentes y el Equipo de Dirección de cada establecimiento se reunirán obligatoriamente en Salas Generales y/o por asignatura ”* (ADR:28). En lo que respecta a la integración de las salas hace referencia a que *“se deberá procurar la participación en las Salas Generales de los funcionarios del Centro, con la finalidad de involucrar a todos los actores en la tarea educativa”* (ADR:30).

Se le consulta a los estudiantes, cómo evidencian el trabajo en equipo de los docentes y la coherencia de las actividades que les proponen. En más de un 40% se manifiestan en contra de la existencia de los aspectos referidos.

Un hallazgo a destacar es la identificación de los actores del centro y la función que cumplen por parte de los estudiantes. Casi un 60% no identifica quienes son los actores del centro, ni que rol desempeñan.

En suma a partir de los resultados obtenidos sobre la categoría de análisis liderazgo se encuentra que:

- El trabajo de equipo no se evidencia, más allá que esté establecido por el REPAG.

- La rotación del personal de gestión afecta al momento de establecer pautas de trabajo para los distintos funcionarios.
- Un gran porcentaje de estudiantes no identifica quienes son los actores del centro ni qué rol cumplen. Así como tampoco, en un 40%, que haya trabajo de equipo entre los docentes y coherencia en las actividades que proponen.

13.2.4 Inducción estudiantil

En lo que respecta al proceso de inducción estudiantil, al hacer referencia a la inscripción como una de las primeras aproximaciones del estudiante al centro, se evidencia que *“el alumno viene con la documentación, nos fijamos si hizo la preinscripción y después le hacemos terminamos, digamos, la inscripción, completamos la ficha y le damos la copia al alumno se va con la inscripción completa”* (EF3:3). Se evidencia la inscripción como un mero acto administrativo por el cual el estudiante lleva la documentación para su inscripción y se retira con una constancia de haber sido inscripto.

Por su parte el REPAG establece *“la inscripción administrativa se realizará con posterioridad a una instancia obligatoria de información a los interesados/as sobre objetivos, estructura horaria, funcionamiento del Plan y Evaluación, con el propósito de asesorar y orientar a los/las estudiantes.”* (ADR: 2). En cambio, casi un 41% de los estudiantes está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo en haber sido informado previamente sobre el funcionamiento de los cursos, los horarios de clase y el sistema de evaluación.

Que los estudiantes sepan quienes son sus referentes en el centro resulta relevante para la etapa de inducción estudiantil, en el entendido que ante una duda sobre los cursos o distintos aspectos del funcionamiento liceal el estudiante sabe a quién referirse. Cabe recordar que de los estudiantes encuestados casi un 60% no identifica a los actores del centro y por ende que rol cumplen.

En suma, los datos sobre los procesos de inducción del centro evidencian que:

- La inscripción se realiza como un acto meramente administrativo
- Si bien el REPAG establece que se les debe informar a los estudiantes sobre el funcionamiento del curso, los horarios y el sistema de evaluación, un porcentaje importante manifiesta no haber recibido esa información.
- Gran parte de los estudiantes no identifican quienes son los actores del centro ni qué rol cumplen.

Una vez finalizado el análisis de los resultados, se procede identificar los aspectos de la cultura institucional que pueden llegar a beneficiar u obstaculizar el desarrollo de un plan de mejora. Se utiliza el Iceberg como analizador en la fase diagnóstica para identificar las lógicas en juego a nivel de la cultura institucional.

13.2.5 El Iceberg como técnica analizadora de la cultura institucional

Como se mencionara en el marco aplicativo, la técnica del Iceberg se utilizó para analizar la cultura institucional del centro. Esta técnica, aplicada en la fase diagnóstica, busca identificar las lógicas en juego diferenciadas en tres niveles, lo visible, lo prioritario y lo subyacente de la institución.

Como elementos visibles, se evidencia la forma en que la organización entiende se debe dar el vínculo con los estudiantes, *“se busca tener un contacto estrecho con los estudiantes buscando soluciones a sus problemas”* (EF1:5). El discurso referido al seguimiento de las trayectorias por parte de los docentes afirma que *“los profesores avisan cuando un estudiante tiene débil vinculación o no se conecta”* (EF3:4). La estrategia de comunicación que utiliza el centro es, *“a través de las redes se evacua las dudas de los estudiantes”* (EF1:9). Y los aspectos referidos a la organización del trabajo por parte de los docentes al decir *“Se trabaja en equipo entre los funcionarios”* (EF1:3).

En lo prioritario, se identifica como se evacúan las dudas a los estudiantes *“las consultas de los estudiantes se evacúan a demanda”* (EF1:3), así como *“el estudiante se comunica y plantea sus necesidades”* (EF2:2). Ya en el seguimiento de las trayectorias comienza a surgir aspectos como *“resulta difícil realizar seguimiento a los estudiantes con el personal existente”* (EF1:6). Vista la participación como un aspecto relevante para la permanencia, esta se fomenta a requerimiento de los funcionarios, *“la participación de los estudiantes en el centro es a demanda de la institución”* (EF3:4).

Ya en lo subyacente, se evidencian debilidades en el seguimiento de las trayectorias ya que *“se carece de sistematización en el proceso de seguimiento a estudiantes”* (EF3:4). Cuando se buscan responsables surge que *“los docentes no adoptan los procesos de seguimiento a estudiantes”* (EF4:2). Se suma que, *“falta de acuerdos en el uso de los canales de comunicación con los estudiantes”* (EF4:2). En sí, lo que subyace es que *“a los estudiantes adultos no es necesario realizar seguimiento”* (ED:1), sumado a que *“es difícil encontrar soluciones a los estudiantes que abandonan”* (ED:1).

Los resultados obtenidos, a partir de la utilización técnica del Iceberg, se tomaron para la construcción del plan de mejora. Estos resultados hacen referencia a elementos arraigados de la cultura institucional del centro, como que a los estudiantes del nocturno no es necesario que se les haga un seguimiento, ya que es difícil encontrar soluciones a su abandono. Se suma la falta de propuestas de participación desde el centro y la sistematización del seguimiento y de los canales de comunicación.

13.3 Fase III – Conclusiones y acuerdos con la organización

Para organizar la información obtenida e identificar las prioridades de intervención, se toma como insumo la herramienta árbol de problema y su posterior árbol de objetivos (véase Anexo 1, pp. 176-177). A partir de la demanda institucional se identifican las causas y efectos, para luego transformar el problema en un enunciado positivo, las causas en medios u objetivos y los efectos en metas.

El árbol de problema identifica la demanda institucional a las dificultades en el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el turno nocturno del Plan 94 Martha Averbug.

Se presentan a continuación los factores causales que se ubican en la base del árbol, tanto de primer como de segundo nivel respectivamente:

- Diferencias en el criterio de uso de los canales de comunicación entre los funcionarios
 - El blog lo responden distintos actores, en los momentos disponibles
 - El mail tiene escaso uso por parte de los estudiantes
 - El blog no se mantiene actualizado
- Pocos vínculos con los estudiantes
 - Las dudas, necesidades y preocupaciones de los estudiantes son atendidas a demanda
 - En la actividad liceal se fomenta únicamente las instancias curriculares
 - Las distintas instancias de participación estudiantil reglamentarias no se han implementado
- Ausencia de sistematización en el seguimiento
 - Los estudiantes no avisan las inasistencias
 - Datos de contacto desactualizados
 - Los docentes comunican informalmente la asistencia irregular o la desconexión de los estudiantes en virtualidad
- Debilidad en el liderazgo educativo en el turno
 - Antecedentes de problemas en la gestión del turno nocturno
 - Escasa evidencia de pautas de trabajo

Se llega a la identificación de los factores causales mencionados, a partir de la evidencia generada de la aplicación de las distintas técnicas y su posterior análisis que se detalla a continuación:

La diferencia en el criterio de uso de los canales de comunicación se produce cuando los distintos actores en las entrevistas manifiestan discursos contrarios respecto a su uso y aceptación por parte de los estudiantes (EF3:3) (F4:2) (EF6:3).

Los pocos o escasos vínculos desde el centro con los estudiantes, se evidencian cuando las consultas por parte de los estudiantes se producen a demandas de ellos. Es decir, los funcionarios

encargados de mantener el vínculo con los estudiantes carecen de la iniciativa para recabar las situaciones particulares de los estudiantes (EF1:2) (EF3:4). Las instancias de participación que plantea el REPAG no se implementan ni presencial ni virtualmente (EF4:2) (ADR:30). Esto se afirma cuando en el cuestionario a los estudiantes, casi un 60% de los que respondieron no identifican a los actores del centro ni qué rol cumplen.

La ausencia de sistematización del seguimiento surge a partir de la falta de organización y de pautas claras de trabajo. Por un lado, los docentes encuestados en su mayoría manifiestan avisar cuando un estudiante empieza a faltar. Por otro, las adscriptas plantean que se les colocó una planilla a los docentes para comunicar la asistencia virtual y hubo baja receptividad (EF4:2). En la presencialidad las adscriptas como estrategias para verificar la asistencia de los estudiantes le consultan a los docentes (EF3:4). Pero en los hechos, muchas veces se enteran de un estudiante abandonó cuando llegan a las reuniones finales al final del semestre o del año. Quizás directamente nunca comenzó. (EF5:3).

La ausencia de un liderazgo que se mantenga en el turno nocturno genera falta de pautas de trabajo. Esto repercute cuando se pretende concretar distintas acciones de mejora en el centro (EF6:2) Los estudiantes encuestados evidencian en más de un 40% la falta de trabajo en equipo entre los docentes y falta de coherencia en las actividades que proponen. La debilidad en el liderazgo no es nueva, las dificultades en el turno nocturno se evidencian, por lo menos desde el 2020 cuando renunció un subdirector (EED:1) (EED:2).

En el nivel superior del árbol de problema se ubican los efectos de primer y segundo nivel que se detallan a continuación:

- Los estudiantes no reciben la información en tiempo y forma
 - Los estudiantes no evacúan sus dudas en tiempo y forma
- Los estudiantes se inscriben con escasa información sobre las posibilidades de cómo cursar
- Los docentes no completan las planillas de seguimiento
- Estudiantes que se anotan todas los años y abandonan

Se evidencia que los estudiantes del nocturno llaman en cualquier horario por consultas que los funcionarios del diurno no les pueden contestar (EED:2). En el análisis del blog hubo meses en que las respuestas a las dudas de los estudiantes no llegaron al 50%. El promedio general de respuestas del período estudiado fue del 54%. Por su parte, los docentes encuestados manifiestan en su mayoría que los canales que utiliza el centro para mantener informado a los estudiantes no son los más adecuados.

El REPAG establece que previamente a la inscripción administrativa, se debe realizar una instancia de información a los futuros estudiantes sobre la estructura horaria, el funcionamiento del plan y evaluación (ADR:2). En cambio, de los estudiantes encuestados aproximadamente un 40% manifiesta no estar de acuerdo en haber recibido información durante la instancia de inscripción.

Ante la falta de pautas de trabajo consolidadas y un liderazgo poco visible, los docentes no llevan adelante las escasas estrategias de seguimiento que se plantean desde el turno (EF4:2). Si bien los docentes encuestados manifiestan, en su gran mayoría, comunicar a las adscriptas cuando un estudiante comienza faltar.

Existen estudiante que se inscriben y terminan abandonando (EDD:1), o que quizás nunca comenzaron a cursar (EF5:3). Se produce este hecho ante la falta de una sistematización en el seguimiento y de organización de las inscripciones. También por el hecho que se naturaliza la desvinculación en el nocturno (EED:1).

Luego de haber identificado el problema junto con sus causas y efectos se comienza a diseñar los lineamientos del plan de mejora a partir del árbol de objetivos.

13.3.1 El árbol de objetivos y las referencias para la mejora

Del árbol de objetivos se obtienen los lineamientos para el diseño del plan de mejora el cual busca revertir la situación problema identificada oportunamente.

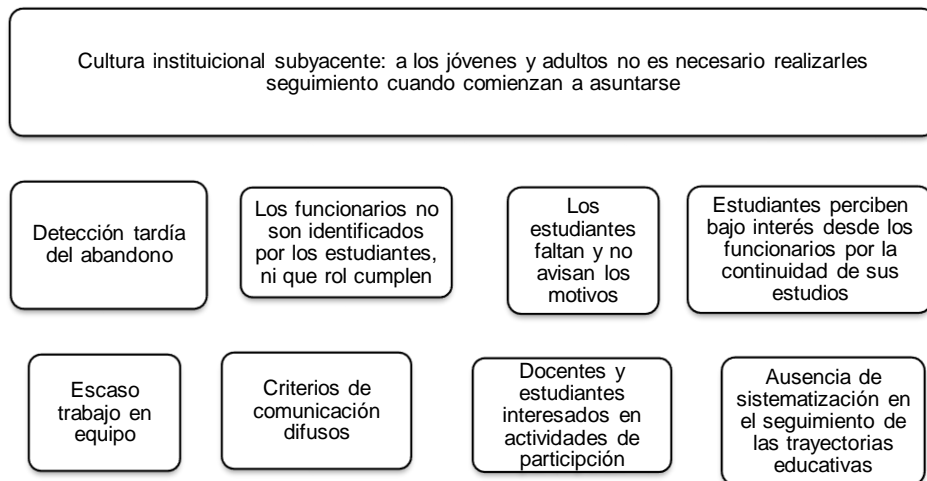
Como objetivo general se estableció fortalecer el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el turno nocturno del Plan 94 Martha Averbug. Los objetivos específicos son unificar el criterio para el uso de los canales de comunicación, mejorar los vínculos con los estudiantes, sistematizar el seguimiento de los estudiantes y fortalecer el liderazgo educativo en el turno.

Los fines, buscan aumentar en un 90% que los estudiantes reciban información general en tiempo y forma, que todos los estudiantes al momento de la inscripción reciban información del plan e identificar a los estudiantes que se han inscripto en más de una oportunidad y abandonan sin cursar. Por su parte con los docentes se pretende que completen los registros de seguimiento que lleve adelante el centro.

Se presentan a continuación los principales hallazgos identificados en la etapa diagnóstica (véase Figura 9).

Figura 9

Síntesis de los Hallazgos de la Fase Diagnóstica



En suma, se transitaron distintas etapas en el análisis de los resultados de la fase diagnóstica que se llevaron a cabo en el centro de referencia, al triangular la información obtenida de las distintas fuentes.

En la primera etapa de resultados, se identifica el problema principal, la dimensión campo institucional involucrada, los actores implicados y los factores causales. En la segunda etapa de comprensión del problema, los resultados obtenidos fueron analizados a partir de su triangulación de las distintas técnicas para la recolección de datos por medio de las categorías de análisis. Se finaliza con la identificación de los niveles y las lógicas en juego de la cultura institucional del centro.

Se organizan la información en el árbol de problema al identificar la demanda institucional, junto con sus causas y efectos, posteriormente a través del árbol de objetivos, se presentaron las prioridades de intervención y se establecen referencias al plan de mejora.

CAPÍTULO 15. RESULTADOS DEL PLAN DE MEJORA

Los resultados del plan de mejora, son producto de los acuerdos establecidos entre el investigador y el equipo impulsor, durante tres instancias de reunión, a partir de los insumos de la fase diagnóstica. Estos resultados se presentan a continuación, de acuerdo a las fases transitadas para su diseño.

15.1 Fase I

Una vez finalizada la fase diagnóstica, se entrega el informe al centro educativo en una primera reunión con la directora y se acuerdan distintos lineamientos de intervención. Las trayectorias educativas y la comunicación fueron los dos factores causales identificados en el diagnóstico que se decidieron priorizar desde la dirección para llevar adelante el plan de mejora.

El equipo impulsor integrado por la directora, la adscripta y el POITE, son los responsables de llevar adelante la implementación del plan. Se entiende relevante que la adscripta forme parte del equipo por su rol y conocimiento del centro educativo. La naturaleza del cargo del adscripto, lleva a que esté en contacto permanente con los estudiantes y docentes, a fin de articular estrategias de intervención con la dirección ante la detección de distintas necesidades.

Se identifican los elementos integradores del plan de mejora y su descripción forma parte de la siguiente fase.

15.2 Fase II – Ajuste

Se describen los resultados de cada uno de los componentes del plan de mejora, diseñados en acuerdo con la institución en base a las reuniones mantenidas con el equipo impulsor.

15.2.1 Objetivos

Como objetivo general se busca fortalecer el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el turno nocturno del plan 94 Martha Averbug. Para este objetivo se fijó como logro disminuir en un 10% el abandono de los estudiantes para 2022, respecto a 2021.

Para que el objetivo general se concrete, se diseñaron dos objetivos específicos:

- El primer objetivo específico apunta a unificar pautas de comunicación desde el centro a partir de la creación de un protocolo que posteriormente será difundido a docentes y estudiantes.

- El segundo objetivo específico busca diseñar estrategias concretas de trabajo para el seguimiento de las trayectorias educativas. Se entiende necesario desarrollar acciones que apunten a un correcto seguimiento por parte los distintos actores docentes del centro.

15.2.2 Logros proyectados

A partir de los objetivos trazados, se definen metas e indicadores para su medición que permitirán evaluar los logros alcanzados al finalizar el plan.

Respecto al objetivo general, se estableció como meta disminuir en un 10% el abandono de los estudiantes para 2022, respecto a 2021.

Del primer objetivo específico, se espera que al menos un 90% de los funcionarios docentes de la institución de referencia, conozcan el protocolo de comunicación al tercer mes de iniciado el proyecto.

Para el segundo objetivo específico, se espera que al menos un 80% de los docentes del turno nocturno del centro de referencia aplique las estrategias de trabajo para el seguimiento de las trayectorias educativas al finalizar el proyecto.

15.2.3 Líneas de actividad

Las metas propuestas se obtendrán a través del desarrollo de distintas actividades diseñadas para tal fin. Para el presente plan de mejora las actividades se organizaron a partir de dos líneas:

- La primera línea de actividades apuntan acordar, redactar y difundir el protocolo de comunicación para docentes y estudiantes.
- El segundo grupo de actividades, busca a través de un conjunto de acciones concretas, afianzar el vínculo de los estudiantes con el centro. Estas acciones, incluyen la creación de una planilla docente para la asistencia a los estudiantes, creación de una ficha de datos personales on line para la preinscripción, identificación y colectivización de información relevante de los estudiantes. Continúa con la planificación y difusión de actividades de participación para estudiantes y finaliza con la colectivización a los docentes de las estrategias que se llevarán a cabo para el seguimiento.

15.2.4 Personas implicadas

El equipo impulsor será el responsable de llevar adelante el plan de mejora. Sus integrantes son el POITE, la directora y la adscripta, junto con otras personas que serán necesarias como apoyo para la ejecución de distintas actividades como la otra adscripta y docentes. Se destaca el rol de las adscriptas, en el desarrollo del plan, por ser quienes articulan las necesidades del centro entre alumnos, docentes y dirección.

15.2.5 Recursos

Se identifican los recursos necesarios para llevar adelante las distintas actividades diseñadas (véase Anexo 2, p. 185). Cabe destacar que el centro cuenta con los recursos humanos suficientes, que para llevar adelante las actividades previstas, desarrollarán las tareas dentro de las responsabilidades inherentes a su rol.

Nuevos gastos de inversión, dentro de los recursos financieros, no serán necesarios ya que el centro cuenta con los suficientes para el desarrollo del plan.

15.2.6 Cronograma

Se diseña el plan para desarrollarse entre febrero y diciembre de 2022. A través de un diagrama de Gantt se presentan las actividades previstas para el cumplimiento de los objetivos trazados, así como las instancias de seguimiento (véase Anexo 2, p. 186).

Dos aspectos caben aclarar para una mayor comprensión del diagrama de Gantt en relación a la dinámica particular del centro. Por un lado, en los dos primeros meses de iniciado el proyecto las actividades se presentan en quincenas para una mayor comprensión y desarrollo del equipo impulsor. Por otro lado, al haber cursos semestralizados las actividades planificadas con los estudiantes en marzo serán replicadas al inicio del siguiente semestre en agosto.

15.3 Fase III- Mecanismos para el seguimiento y sustentabilidad.

Con el fin de monitorear el desarrollo del plan y cumplimiento de los objetivos trazados, se genera un plan de sustentabilidad integrado por los dispositivos de seguimiento, de la gestión financiera, de la comunicación y del riesgo.

El dispositivo de seguimiento pretende evaluar el cumplimiento de los objetivos a través de la aplicación de instrumentos, el momento en que serán aplicados y el medio en que se verificará. Para el objetivo general a través de una lista de estudiantes por grupo, que se aplica en diciembre de 2022, se verificará la diferencia de los estudiantes que abandonaron en 2022 respecto al 2021.

Para los objetivos específicos el seguimiento se realizará a través de tres instrumentos:

- Planilla de verificación de actividades realizadas que será aplicada durante el desarrollo del PMO de febrero a diciembre.
- Un cuestionario a docentes con horas en el plan 94 Martha Averbug se aplicará en julio y diciembre. Se verificará a través de resultados, ya que se espera que un 90% conocen el medio de comunicación y 80% aplican estrategias de trabajo diseñadas.

- Un cuestionario a estudiantes que cursen el plan 94 Martha Averbug, se aplicará al finalizar cada semestre en julio y diciembre. Se verificará, al identificar sí aproximadamente un 90% de los estudiantes conocen las instancias de participación propuestas y un 30% asiste a ellas.

Para la aplicación de los instrumentos de seguimiento se elabora un protocolo que toma en cuenta el dispositivo, su presentación, el sentido, quién, cuándo y cómo se aplica y el proceder para el análisis de los resultados (véase Anexo 2, p. 200).

El dispositivo de gestión financiera establece los gastos que debe realizar el centro para el desarrollo del PMO. No se identifican gastos de inversión y dentro los gastos de operación se consideran 46 horas docentes y 100 impresiones, lo que totaliza \$101.762.

El dispositivo de gestión de la comunicación identifica tres estrategias que se implementarán para compartir la información más relevante del PMO, el momento de aplicación y sus destinatarios. La primera acción, consiste en la realización de una sala docente para la difusión del protocolo de comunicación y las estrategias de trabajo para el seguimiento de las trayectorias educativas. Se agenda en la segunda quincena de febrero de 2022 y esta destinado a los docentes. La segunda estrategia será difundir las pautas de comunicación y las propuestas de participación a los estudiantes en marzo y agosto al inicio de un nuevo semestre. Por último, la tercera estrategia de comunicación será publicar en cartelera y redes sociales del liceo las actividades de participación que se llevarán a cabo durante todo el año para los estudiantes.

El dispositivo de gestión de riesgos, identifica los acontecimientos que están por fuera del control del equipo impulsor, que de concretarse, puede afectar el desarrollo del plan. Se identifican los siguientes riesgos y sus respectivas alternativas:

- Docentes que son designados a partir de marzo, luego de la sala docente, no llegan a enterarse del protocolo de comunicación ni de las estrategias de seguimiento. Como alternativa, se considera que al momento de realizar la declaración jurada el personal de administración le entregue una copia del protocolo. Así mismo, para poner en conocimiento al docente de las actividades de mejora de las trayectorias educativas, se agendará una entrevista con la adscripta y el POITE.
- Se prevé una baja adhesión docente al uso la check list para controlar la asistencia de los estudiantes. Por tal motivo, como alternativa se considerará que dirección dialogue con el docente sobre la importancia de llevar adelante un registro de los estudiantes que asisten.
- De darse una baja asistencia de los estudiantes en las actividades de participación, se buscará identificar los motivos, para luego tomar decisiones con los datos obtenidos. Así mismo, se prevé republicar la información sobre las actividades de participación en las redes del liceo y pasar nuevamente por los grupos para recordar la información sobre las distintas actividades.
- La pandemia por COVID-19 provocó el pasaje de las actividades educativas presenciales a la virtualidad. Por distintos imprevistos, que requieran nuevamente el pasaje a la virtualidad de

las clases curriculares, resulta importante que al momento de crear y difundir el protocolo de comunicación y las estrategias de trabajo para el seguimiento de las trayectorias educativas, las mismas sean viables en entornos virtuales como Zoom, Conferences, CREA, etc.

En suma, el PMO busca revertir las dificultades respecto al seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el turno nocturno del plan 94 Martha Averbug. En acuerdo con el equipo impulsor del plan, se traza un objetivo general que busca fortalecer las trayectorias de los estudiantes matriculados en el nocturno del mencionado plan y dos objetivos específicos que apuntan al desarrollo de pautas de comunicación y la aplicación de un conjunto de estrategias de trabajo con los docentes, para el seguimiento de las trayectorias.

Los objetivos específicos, se concretan por medio de actividades que se calendarizan a través de un diagrama de Gantt. Se toman en cuenta las personas implicadas y los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades. Por último, para el monitoreo del plan se crea un plan de sustentabilidad integrado por los dispositivos de seguimiento, de la gestión financiera, de la comunicación y del riesgo.

CAPÍTULO 16. CONCLUSIONES

Las conclusiones en el presente capítulo surgen de integrar los principales hallazgos emanados del PIO y el PMO, relacionados a la luz de la teoría utilizada en el marco correspondiente.

16.1 Seguimiento de las trayectorias educativas para evitar el abandono

Las trayectorias educativas reales de los estudiantes, en el presente estudio de caso, no son ajenas a un modelo homogeneizador que pone el énfasis en los estudiantes al momento de identificar las causas del abandono. Al no ser capaces de adquirir los saberes necesarios, no aprender como se espera y tarde o temprano abandonar (Terigi, 2009a). Desde el centro se afirma que las causas del abandono son particulares de los estudiantes, por lo cual la capacidad de intervención a nivel interno es escasa.

En clave de análisis de la demanda institucional, por medio de las trayectorias educativas, emergen como señala (Nicastro, 2018) aspectos del funcionamiento y del formato de la organización. El seguimiento de las trayectorias desde el centro educativo no se realiza de forma sistemática. Por un lado, los docentes manifiestan comunicar cuando faltan los estudiantes, por otro, las adscriptas plantean que los profesores no completan las planillas para indicar la asistencia. Se suma la ausencia de espacios de participación para los estudiantes. En si, subyace en la cultura del centro, la idea de que a los estudiantes adultos no es necesario que se les haga seguimiento.

Desde el plano teórico, González (2015) advierte sobre la importancia de como son recibidos, apoyados y escuchados los estudiantes, al afectar directamente el vínculo con el centro y sus aprendizajes. Los aspectos mencionados, no son relevantes para el centro de estudio de referencia, lo que genera que los estudiantes no identifiquen a los actores institucionales y haya una baja percepción respecto al interés que tiene la institución sobre sus logros académicos. Esta baja percepción del interés por la trayectoria de los estudiantes, se evidencia cuando desde el centro se enteran que un estudiante abandonó cuando han pasado meses, al finalizar el semestre o el año lectivo.

Al diseñar la mejora, es relevante que el centro identifique, además de las causas externas del abandono, causas internas que son parte de la organización escolar y son posibles de modificar (De la Cruz & Matus, 2019). Por tal motivo, el PMO busca trabajar con los docentes estrategias para el seguimiento de las trayectorias que apunten, a decir de García (2018), en la promoción de espacios de escucha, participación y el acompañamiento. Se pretende una detección temprana del abandono por medio del control de la asistencia y de la actualización de los datos de contacto, a fin de evitar se enteren a fin de cursos, si un estudiante abandonó o quizás nunca empezó.

16.2 Organizar la comunicación en el centro

Al tomar la comunicación organizacional, como el proceso por el cual las personas intercambian información en la organización (Chiavenato, 2009), el centro educativo de estudio carece de una estructura clara en la gestión de la comunicación, que propicie ese intercambio de información entre los distintos actores que forman parte de ella. Posee un teléfono que suena durante todo el día, mayormente por con consultas de estudiantes de la noche, así como un blog que no tiene un responsable claro de su mantenimiento. Si bien un 60% de los estudiantes encuestados logran evacuar sus dudas, se desconoce qué sucede con el otro 40%.

Se han hecho avances en la incorporación de nuevas vías de comunicación, como el blog y un mail producto de la suspensión de clases por la pandemia de COVID-19. Aún así, la estrategia de comunicación digital es opuesta a lo que plantea Puertas et al. (2020), en la cual se debe generar una proximidad con el usuario. Por un lado, el análisis documental del blog evidenció consultas sin responder y por otro, el mail que no tuvo aceptación por parte de los estudiantes.

El centro educativo debe comunicarse adecuadamente con los distintos actores que lo integran, sea para reforzar los roles que desempeñan dentro de la organización, como para establecer nuevos lineamientos de trabajo (Chiavenato, 2009). Es de suma importancia en un centro educativo en cual se va a reforzar el seguimiento de las trayectorias educativas, remarcar los roles que cada uno de los actores debe desempeñar, tanto adscriptas, administrativos, docentes e integrantes del equipo de dirección. El papel de las adscriptas es relevante, por el rol articulador entre los estudiantes, docentes y dirección.

Por lo expuesto, el PMO pretende generar un documento por parte del equipo impulsor que organice la comunicación del centro al identificar canales de comunicación y responsables para su posterior difusión entre los docentes y estudiantes. Se apunta a promover las funciones de la comunicación que identifica Chiavenato (2009) a fin de generar un mayor control interno, motivar a los estudiantes, expresar emociones, aspiraciones y preocupaciones por parte de los estudiantes a sus referentes y sobre todo, mayor fluidez en la información (Chiavenato, 2009).

En suma, se busca una mejora en la gestión de la comunicación que redunde en una mejora del clima organizacional, al motivar y conectar a los integrantes de la comunidad educativa (Carnicero, 2015; Papic, 2018).

16.3 El liderazgo educativo que oriente el seguimiento de las trayectorias educativas

Cabe recordar que el liderazgo no fue tomado por el equipo impulsor del centro para ser abordado durante el PMO. Así mismo se destaca, que desde la etapa exploratoria se evidenció falta de

liderazgo en la conducción del turno nocturno, lo que repercute en la ausencia de pautas de trabajo para el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes y en el uso de los canales de comunicación

La rotación del personal de gestión en la noche genera incertidumbre, al desconocer el futuro de quien estará encargado del turno nocturno. Quien elija el cargo de subdirector de la noche puede estar mínimo un año, pero no hay certeza si al año siguiente seguirá la misma persona. Este aspecto que si bien no depende del centro, impacta en la falta de acuerdos a largo plazo y de trabajo en equipo evidenciado como carencia por los estudiantes, no así por los docentes.

Si el liderazgo es “un proceso de influencia que conduce a los objetivos deseados” (Bush & Glover, 2003), resulta difícil sostenerse la influencia en el tiempo si el personal rota y los acuerdos a los que se llega un año cambian al siguiente.

Frente a la realidad en la rotación del personal, al momento de identificar el equipo impulsor se potenció el rol de la adscripta al formar parte del equipo que lleva adelante el PMO en el centro. Existen actores que conocen la realidad institucional y las particularidades del centro desde hace años. Desde el liderazgo distribuido se entiende que no solo lidera el director formalmente designado, sino todos aquellos que poseen la capacidad y el conocimiento para llevar adelante el cambio (Spinalle & Ortiz, 2019).

16.4 Priorizar la bienvenida de nuevos estudiantes

La inducción estudiantil fue otro de los factores causales de la demanda institucional, junto con el liderazgo, que desde el centro se decidió no intervenir directamente en el plan de mejora.

Es relevante que el centro aborde aspectos del proceso de acogida estudiantil desde el momento de la inscripción. Como esta implementado actualmente, es un mero acto administrativo, sin un conocimiento y aproximación a la dinámica institucional que vivirá el estudiante cuando inicien las clases. Esto redundo en que un 60% de los estudiantes encuestados no identifica a los actores del centro ni que rol cumplen. Para Michavila (2015) se debe hacer referencia a la importancia de transmitir grandes expectativas a los estudiantes. Lo relevante para el autor es que el alumno entienda que no es un fenómeno frío y que sus problemas si le interesan alguien. Entiende el autor que hay una relación causa-efecto entre una buena inducción estudiantil y la mejora del rendimiento académico, con su posterior baja del abandono escolar (Michavila, 2015).

En estudiantes con trayectorias educativas frágiles resulta relevante implementar estrategias que los hagan sentir que ocupan un lugar relevante en el centro (Tiusabá et al., 2017). Es importante que también los estudiantes jóvenes y adultos reciban un proceso de inducción al centro, al identificar quienes serán sus docentes, los funcionarios, las características del programa, entre otras.

Si bien el PMO directamente no abordó la inducción estudiantil, el desarrollo de un protocolo de comunicación y las acciones para fomentar la participación, están vinculados a procesos de acogida estudiantil.

SECCIÓN V – REFLEXIONES FINALES

Se presentan a continuación las reflexiones finales integradas por los principales aportes del presente estudio a la comunidad científica, el proceso metacognitivo transitado y los nudos críticos y posibles estrategias vinculadas a procesos de gestión institucional.

Como aporte a la comunidad científica, el trabajo toma como estudio de caso las dificultades que se presentan en el centro para realizar el seguimiento de las trayectorias educativas, a los estudiantes jóvenes y adultos que asisten al turno nocturno. A lo largo del proceso de investigación se desentramó el problema para su análisis, comprensión y posterior diseño de acciones de intervención.

En la etapa inicial del diagnóstico, se identificaron factores externos que generan que los estudiantes abandonen al cursar en el nocturno. Así mismo, se evidenció que muchas veces desde el centro por acción o por omisión se deja que el estudiante abandone, lo que constituyen estos, factores internos.

El presente estudio pudo identificar que desde el centro se carece desde hace años de acciones sistemáticas para el seguimiento de las trayectorias educativas. Resulta difícil pensar que la pandemia fue la causa de la cantidad de estudiantes que abandonaron, ya que la evidencia advierte que se trata de una problemática de larga data.

Un aspecto relevante identificado en el presente estudio, es la importancia que se le debe tener a los estudiantes del nocturno como a cualquier otro estudiante, al cual se debe proteger su trayectoria educativa. Desde los actores institucionales que trabajan en el nocturno se descuida las alertas que se generan en la interrupción de las trayectorias, como la asistencia intermitente o la no realización de tareas. Se aduce que a los estudiantes adultos de la noche no es necesario realizarles seguimiento.

Los estudiantes jóvenes y adultos necesitan sentir que desde el centro se preocupan por su educación. Es importante que se depositen expectativas en ellos y estas se traduzcan en distintas acciones que les permitan identificar al alumno, que alguien desde el centro se preocupa por su educación y que no da lo mismo si abandona o sigue sus estudios.

La potencialidad radica en saber que desde los centros se pueden pensar estrategias para mitigar el abandono, más allá de pandemia o falta de recursos humanos. La ventaja está en el personal que trabaja en la institución y conoce las dinámicas particulares. Pero sin duda, para dinamizar ese potencial con el que cuenta el centro, es relevante contar con un liderazgo activo, participativo y distribuido en la gestión del centro.

Para el cumplimiento del rol de cada uno de los funcionarios y de sus potencialidades, el liderazgo en la gestión del centro es vital, al fomentar el trabajo conjunto, la tarea de planificación y ejecución de distintas estrategias de protección de las trayectorias educativas y de gestión de la comunicación.

La ausencia de este liderazgo, ha demostrado que se generan problemáticas entre quienes deben cumplir sus roles. La presencia de un líder con capacidad conciliadora y negociadora permite que el

equipo de trabajo se reúna y haga el ejercicio de preguntarse aspectos como, ¿cuál es el problema que tenemos y cómo podemos resolverlo?. Si no se generan ese tipo interrogantes es muy difícil que se identifique un problema y mucho menos se piensen soluciones.

Por su parte, la gestión de la comunicación ha surgido como un aspecto relevante a atender cuando se trabaja con estudiantes jóvenes y adultos, muchas veces descuidada desde la gestión de los centros educativos. La comunicación es un elemento que no puede liberarse a la buena voluntad o las decisiones particulares de los distintos funcionarios. Requiere una organización y una sistematización para que cumpla su fin.

Un hallazgo relevante refiere al plan 94 ya que, al no contar con horas de coordinación y los estudiantes asistir por asignatura, se dificulta el compromiso de los docentes al desarrollar su tarea desde un plano más individual y no tanto desde lo colectivo. Más allá que se lleve a cabo una sala a inicios de cursos sino existe un seguimiento efectivo de las distintas acciones que permita un ida y vuelta de trabajo con los docentes, en instituciones macro, la tarea docente se invisibiliza y las acciones de gestión que se lleven a cabo se pierden. Por ende, así como los espacios de coordinación e intercambio son relevantes en los demás planes que transitan estudiantes con trayectorias teóricas ideales, también se hace necesario para quienes presentan trayectorias educativas intermitentes.

La pandemia por COVID-19 y el pasaje de los cursos a la virtualidad, significó para muchos jóvenes y adultos la posibilidad de continuar sus estudios desde el hogar, sin la necesidad de trasladarse al centro luego de la jornada laboral o bien para quienes lo complementan con las responsabilidades típicas de la vida adulta. Esto abre una interrogante respecto a ¿qué modalidad de cursada es la mejor para estudiantes jóvenes y adultos que mayormente abandonan por motivos laborales o para afrontar tareas en el hogar?

El camino transitado en la investigación significó un constante proceso metacognitivo debido a:

- El ejercicio de ver la problemática como objeto de estudio, permitió entre otras, tomar la distancia requerida para diagnosticar como para generar acciones de mejora.
- La investigación en una etapa de pandemia por COVID-19, en la que los estudiantes y docentes no asistían al centro. Significó, una preparación complementaria al momento de entrar al campo de estudio.
- El rol de asesor técnico externo al centro al participar en el diseño de estrategias de mejora en conjunto con el equipo impulsor y considerar que es lo más adecuado para mitigar la problemática identificada.

Como nudos críticos y posibles estrategias vinculadas a procesos de gestión institucional, cabe recordar que el marco teórico hace mención a la interrogante que realiza Terigi (2020), respecto a qué permanece y qué se transforma luego de la pandemia por COVID-19. Al intentar responder a la misma, en educación para jóvenes y adultos considerar que aspectos se han transformado resulta relevante, no solo en lo referido a los estudiantes, ya que les significó la posibilidad de continuar sus

estudios desde el hogar, sino para los docentes. Debieron afrontar el desafío de desarrollar estrategias didácticas específicas a través de la utilización de recursos tecnológicos, que quizás como ellos, no eran habituados a la modalidad virtual. Desde la gestión de los centros educativos nocturnos significó la utilización de nuevas herramientas de comunicación con los estudiantes y docentes para reforzar los espacios de intercambio.

Un aspecto relevante, escasamente analizado desde la gestión de los centros educativos nocturnos que reciben jóvenes y adultos, es el proceso de inducción estudiantil. En alumnos con trayectorias educativas frágiles, resulta estratégico implementar asesorías en aspectos como el reglamento de evaluación y pasaje de grado, el manejo dentro del centro para ubicar los distintos espacios, la identificación de los distintos actores y qué rol cumplen, las vías de comunicación para estar en contacto con el centro, entre otras. El hecho de hacer conocer el centro educativo en el cual van a transitar, como mínimo un semestre, resulta relevante a fin de evitar más motivos que produzcan la ruptura de sus trayectorias educativas.

Por último, se plantea la interrogante desde la gestión de los centros educativos, respecto a las trayectorias de jóvenes y adultos que retoman los estudios en EMS con la propuesta del Plan 94 Martha Averbug y vuelven a abandonar. Si bien esta investigación no busca identificar las causas del abandono asociadas a dicho plan, Uruguay tiene una amplia abanico de propuestas para la culminación de EMB para jóvenes y adultos. En cambio, para EMS dónde hay menor porcentaje de egreso, la propuesta se reduce solamente al Plan 94 Martha Averbug. Cabe preguntarse es ¿el plan 94 Martha Averbug la mejor propuesta para la culminación de EMS para estudiantes jóvenes y adultos que transitan sus trayectorias educativas de forma intermitente?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria. Encuesta Docente*.
https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/agosto/200825/1598288296799_Informe%20Encuesta%20Docente%20ANEP%20-%2015%20de%20julio.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública. (2021). *Encuesta a las familias de la educación pública. Informe de resultados sobre la muestra representativa de las familias de la educación pública*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/octubre/211014/Encuesta%20de%20familias%20-%20presentacio%CC%81n%20versio%CC%81n%2026%2009%2021.pdf>
- Aldunate, E., & Córdoba, J. (2011). Formulación de programas con la metodología de marco lógico (Informe N.º 68). CEPAL.
- Ander Egg, E. (1993). *La planificación educativa*. Magisterio del Río de la Plata.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Arco, M., Godino, C., Montiel, M., & Montiveros, M. (2017). Los desafíos de la escuela media hoy: el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares desde las miradas de los docentes. *RIME*, 22(72), 159-177.
- Aristimuño, A. (2017). El abandono escolar, afinando el conocimiento sobre sus características y cómo superarlo. Un caso raro en América Latina. *Diálogos Pedagógicos*, 15(30), 37-59.
- Astor, R., Jacobson, L., Wrabel, S., & Benbenishity, R. (2017). *Welcoming Practices: Creating School that's supports students and families in transition*. Oxford University Press.
- Asún Inostroza, R. (2006). Construcción de cuestionarios y escalas: El proceso de la producción de la información cuantitativa. En M. Canales Cerón (Coord.), *Metodologías de Investigación Social* (pp. 62-113). LOM.
- Blackman, R. (2003). *Gestión del ciclo de proyectos*. Tearfund.
- Briscoli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las "trayectorias educativas". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo. Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 19-44). CEDLE.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership.

- Cabrera, C. (2017). ¿Cómo retener a los jóvenes y adultos en el sistema educativo público? Análisis de las estrategias desplegadas en tres liceos nocturnos de Uruguay. *Páginas de Educación*, 10(2), 57-78.
- Camors, J., Turnes, G., Rodríguez, E., & Cordano, N. (2020). De la “Educación de Adultos” a la “Educación para todos, a lo largo de toda la vida” en Uruguay. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (36), 69-95. DOI: 10.2436/20.3009.01.247
- Candamil, M., & López, M. (2004). *Los proyectos sociales, una Herramienta de la Gerencia Social*. Universidad de Caldas.
- Cantón, I., & García, A. (2012). La comunicación en los centros educativos un estudio de caso. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 107-130.
- Capocasale, A. (2000). *Las concepciones del rol docente de algunos profesores en los liceos nocturnos con bachillerato diversificado de enseñanza secundaria en Montevideo a finales del siglo XX* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Repositorio Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7684>
- Carbonell Sebarroja, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal de León (Coord.), *La innovación educativa* (pp. 11-26). Akal.
- Carnicero, P. (2005). *La comunicación y la gestión de la información en las instituciones educativas*. Wolter Kluwer Educación.
- Cea D'Ancona, M. A. (1998). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de Investigación Social. Síntesis.
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento Organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. Mc Graw Hill.
- Cicero, N. (2018). El primer día de clase. *Revista de educación y derecho*, 18(2018), 1-18. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i18.22927>
- Consejo de Educación Secundaria (2018, marzo 9). Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado Plan 94 Martha Averbug (Resolución N.º16, acta 3). https://www.ces.edu.uy/files/6159_17_y_agrs.pdf
- Crisol, E., & Romero, M. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 45-66.
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- De la Cruz, G., & Matus, D. (2019). ¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles Educativos*, XLI(165), 8-26.

- Di Virgilio, M. M., & Solano R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. CIPPEC; UNICEF.
- Dogan, S. (2019). The changing face organizational communication: School Whatsapp groups. *Research in Pedagogy*, 9(2), 231-244.
- Domingo Segovia, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2010), 65-83.
- Failache, E., Katzkowicz, N., & Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: el caso de Uruguay. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-9.
- Fernández, T., Cardozo, S., & Pereda, C. (2010). Desafiliación educativa y desprotección social. En Fernández Aguerre, T. (Coord.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 13-26). Universidad de la República.
- Filardo, V. (2016). Integralidad en el análisis de Trayectorias Educativas. *Educação & Realidade*, 41(1), 15-40.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca: Elementos para su gestión*. Troquel.
- Gairín, J., Feixas, M., Muñoz, J., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2008). La transición secundaria-universidad. La acogida a los estudiantes de primer curso. En M. Martínez & E. Añaños, (Coord.), *Experiencias docentes innovadoras de la UAB en ciencias sociales y en ciencias humanas* (pp. 123-135). UAB.
- Gairín, J., & Muñoz, J. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.
- García López, J. (2010). El agente de cambio organizacional: su rol y propósitos. *Contribuciones a la Economía*. <https://www.eumed.net/ce/2010a/jmgl3.htm>
- García, P. (2018). Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América Latina: la provisión de recursos como estrategia. *Revista Fuentes*, 20(2), 37-50.
- González, M. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 19(3), 158-176.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.º ed.) Edición). McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020* (Tomo 1). <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>

- Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En Leithwood, K (Eds.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 17-33). Fundación Chile.
- Lencina, R. (2019). Secundaria nocturna y jóvenes “adultizados. Procesos de “adopción” de políticas de inclusión educativa. *Espacios en Blanco*, 2(29), 253-267.
- Lizalde, M., Casanova, O., Serrano, R., & Escolano, E. (2018). Plan de orientación universitaria para los estudiantes de nuevo ingreso: Programación de acciones y elaboración de materiales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 41-54.
- López, R., & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61), 1-19.
- López Gómez, P., Gelpi, G., & Freitas, M. (2018). La brecha entre varones y mujeres en la interrupción de sus trayectorias educativas. Explicaciones recientes de un fenómeno que se acentúa. *Perfiles Educativos*, XL(161), 1-25.
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I., & Sabariego Puig, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2.º ed., pp. 329-366). La Muralla.
- Meza, A., & Carballada, P. (2020). *El diagnóstico organizacional: elementos, métodos y técnicas*. https://www.infosol.com.mx/espacio/Articulos/Desde_la_Investigacion/El-Diagnostico-Organizacional-elementos.html#
- Michavila, F. (2015). La acogida de nuevos estudiantes. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 37-51.
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Nicastro, S. (2018). Las trayectorias educativas: una cuestión institucional. *Trayectorias Universitarias*, 4(6), 37-42.
- Papic, K. (2018). La comunicación organizacional interna en la organización educativa. *Foro Educativo*, (30), 11-39.
- Papic, K. (2019). Los tipos de comunicación organizacional interna en establecimientos educacionales municipalizados en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 63-83.
- Patierno, N., Ayala, K., Rochetti, C., De Lucca, V., Perin, G., & Lanzillotta, P. (2021). Trayectorias educativas y egresos en tiempos de pandemia. *Revista EXT*, (14).
- Pereda, C. (2010). Estrategias de intervención para desincentivar la desafiliación educativa. En T. Fernández Aguerre, (Coord.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 41-49). Universidad de la República.

- Pérez Gómez, A. (1996). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristan & A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). Morata.
- Pérez Serrano, G. (2014). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos* (6.º ed.). La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2016). *Diseño de proyectos sociales: aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación*. Narcea.
- Pichardo Muñiz, A. (2008). *Planificación y programación social: bases para el diagnóstico y la formulación de programas y proyectos sociales*. Lumen.
- Plan Ceibal (s.f.). *Qué es Plan Ceibal*. <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>
- Plan Ceibal. (2020, marzo 18). *Recursos de Plan Ceibal ante llegada de Coronavirus a Uruguay* <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/recursos-de-plan-ceibal-ante-llegada-de-coronavirus-uruguay>
- Presidencia de la República Oriental del Uruguay (2020, julio 17). *Plataforma CREA aumentó de 15.000 a 700.000 usuarios nuevos en tiempos de pandemia*. <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/plataforma-crea-aumento-15000-700000-usuarios-nuevos-tiempos-pandemia>
- Puertas, R., Yaguache, J., & Altamirano, V. (2020). Nuevas tendencias en la comunicación organizacional. *Fonseca, Journal of Communication*, (20), 7-11.
- Ramírez, J., & Hidalgo, F. (2017). Satisfacción de estudiantes de secundaria nocturna y su incidencia en el abandono escolar. *Educare*, 22(1), 1-14.
- Ramos Duarte, S., Bouzó, A., & Santiviago, C. (2021). Estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 8(1), 35-44.
- Rodríguez Gómez, D., & Valldeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Roncal Caldas, K. (2017). La comunicación interna y la gestión educativa en la I.E. N.º 88227 "Pedro Pablo Atusparia", Nuevo Chimbote-2016. *In Crescendo*, 8(2), 241-252.
- Sabariégo Puig, M. (2009). La investigación educativa: Génesis evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2.º ed., pp. 51-87). La Muralla.
- Sabariégo Puig, M. (2009). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2.º ed., pp. 127-163). La Muralla.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia*, (16), 91-103.
- Schein, E. (1997). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.

- Schvarstein, L. (2007). Diseño de y en las organizaciones. En *Diseño de Organizaciones. Tensiones y paradojas* (pp. 1-45). Paidós.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diá-logos*, 14, 19-40.
- Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 163-174). UNIFE.
- Spillane, J., & Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169-181.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Trad. E. Zimmerman). Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terigi, F. (2009a). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de Argentina.
- Terigi, F. (2009b). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 23-39.
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *Revcom*, (11).
- Tiusabá, B., Buitrago, H., & Rodríguez, A. (2017). La acogida y la inclusión social como estrategia para el restablecimiento de derechos y oportunidades para la escuela. *Uni-pluri/versidad*, 17(2), 15-38.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- Instituto para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (s/f.). *Aprendizaje a lo largo de toda la vida*.
https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/Format_of_the_structure_of_the_glossary.pdf
- Uruguay. (1967). Constitución Política de la República.
<https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>
- Uruguay. (2009, enero 16). Ley N.º18437: Ley General de Educación.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay. (2020, julio 14). Ley N.º19889: Ley de Urgente Consideración.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E., & Questa-Tortero, M. (2021). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. *Educare*, 26(1), 1-21.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

- Weinstein, J. (2016). *Liderazgo educativo en las escuelas: nueve miradas*. CEDLE; Universidad Diego Portales.
- Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Yin, R. (2014). *Case study research: design and method*. (5.º ed.). SAGE.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

ANEXOS

Anexo 1: Proyecto de Investigación Organizacional

Universidad ORT Uruguay
Master en Gestión Educativa

Proyecto de Investigación Organizacional

Investigador: David Mandirola

1/09/2021

Índice

1. PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL	113
1.1 Presentación del Centro	113
1.2 Descripción de la demanda	114
1.3 Plan de Trabajo	115
1.4 Encuadre Teórico	115
2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	118
2.1 Fase Exploratoria	119
2.2 Fase comprensión de Problema.....	122
2.3 Análisis de la información.....	124
2.4 Niveles y lógicas en juego	127
3. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN	128
3.1 Aproximación diagnóstica.....	128
3.2 Referencias para Plan de Mejora	129
Referencias Bibliográficas	131
Anexo I Instrumentos de relevamiento de información	133
Anexo II Análisis de la información recabada	144
Anexo III Analizadores.....	174

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1 Plan de trabajo y cronograma propuesto	115
Tabla 2: Técnicas utilizadas en la fase exploratoria	119
Tabla 3: Características principales de las dimensiones institucionales.....	121
Tabla 4: Técnicas, instrumentos, informantes y cronograma de aplicación.....	123
Figura 1: Mapa conceptual	116
Figura 2: Modelo de análisis.....	122
Figura 3: Modelo Iceberg.....	128
Figura 4: Referencias para el Plan de Mejora	130

INTRODUCCIÓN

El presente informe da cuenta de una investigación organizacional realizada en un centro educativo de educación media de una ciudad costera cercana a la capital del país. Refiere a la fase diagnóstica de la investigación, con resultados que se utilizarán para acordar con la organización un plan de mejora organizacional.

El documento cuenta con tres apartados, relacionados con cada fase transitada siendo la primera la presentación de la organización y de la demanda institucional que incluye la presentación del centro, la descripción la demanda, la presentación del plan de trabajo y el encuadre teórico. La segunda fase del informe definida como desarrollo de la investigación, se subdivide en la fase exploratoria y la fase de comprensión del problema. Por último se arriba a las conclusiones y los acuerdos con la institución estableciendo referencias para el plan de mejora.

1. PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL

1.1 Presentación del Centro

La institución seleccionada es un centro educativo perteneciente a la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Es un liceo categoría 1 localizado en un balneario próximo a la capital del país, con categoría de ciudad, por lo que cuenta con los servicios básicos necesarios, lo que incluye transporte público fluido para estudiantes y docentes. Es un centro de referencia para la región tanto por su antigüedad en la zona, como por contar con todas las orientaciones en educación media superior (EMS), incluyendo quinto y sexto artístico, así como un turno nocturno. En este turno, en educación media básica (EMB) se desarrolla el plan 96 extraedad y en EMS el Plan 94 Martha Averbug con 2 grupos de 4to año, con asignaturas tanto de carácter semestral y anual; 3 grupos de 5to distribuidos en 1 humanístico, 1 biológico y 1 científico de carácter semestralizado; y finalmente 3 grupos de 6to año, integrados por 1 grupo de derecho, otro de medicina (ambos semestralizados) y un grupo de economía anual.

Para 2021 cuenta con alrededor de 1600 estudiantes inscritos, distribuidos entre el turno matutino, vespertino y nocturno. El presente estudio hará foco en el turno nocturno que inicia 20:00 y finaliza 23:45. Cuenta con 469 estudiantes aproximadamente, matriculados en 11 grupos. Al turno provienen estudiantes de un radio de 30 kilómetros, lo que genera que la población estudiantil sea muy diversa tanto en franja etaria como en localidades origen. Son jóvenes y adultos que dejaron sus estudios en el turno diurno principalmente por trabajo y compromisos familiares, que vuelven al nocturno para culminar sus estudios. Para la directora “*es un liceo que todos quieren estar*” (EED:1), ya que cuenta con una trayectoria en la formación de jóvenes y adultos reconocida. Esto genera que familias de localidades que cuentan con liceos más cercanos, prefieran enviar a sus hijos al liceo de referencia de esta investigación.

El equipo de trabajo en el nocturno se conforma por la directora del centro, efectiva, un subdirector con 30 horas interino designado por artículo 20 del Estatuto del Funcionario Docente (EFD), dos adscriptas efectivas. Una de ellas con mayor antigüedad en el centro, un Profesor orientador en informática y tecnología educativa (POITE), un preparador de laboratorio de Física, dos administrativos y dos auxiliares de limpieza.

Desde el punto de vista edilicio el liceo cuenta 20 salones, biblioteca, laboratorio de biología, física y química, sala de informática, salón de audiovisuales que usa educación visual y plástica y teatro. Por otra parte se cuenta con dos adscripciones, sala de administración, dirección y subdirección, dos pequeñas salas de profesores y tres baterías de baños. En el exterior cuenta con un invernáculo y un jardín japonés que diseñó 6to de arquitectura.

Este liceo, así como todas las instituciones educativas del país, han tenido que tomar decisiones y organizarse a partir de la emergencia sanitaria producida por el COVID-19. El turno nocturno del liceo seleccionado, ha trabajado en mantener los cursos desde la virtualidad utilizando varias plataformas y recursos educativos CREA, Zoom, Meet, WhatsApp, entre otros. Esto evidencia que no existe un criterio entre los docentes y el cuerpo de gestión en unificar la forma o las posibilidades dar continuidad a los cursos desde la virtualidad planificada.

1.2 Descripción de la demanda

La investigación se centrará en las dificultades que se tiene para realizar el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el nocturno del Plan 94 Martha Averbug y su relación con el liderazgo, la comunicación y la inducción estudiantil. Se ha optado por la propuesta de EMS ya que el liceo cuenta con una matrícula importante de estudiantes y orientaciones, además la EMS es donde existe mayores problemas para que los estudiantes culminen el ciclo educativo (Aristimuño, 2017).

En la fase inicial de la investigación se realizan entrevistas exploratorias (EE) a dos integrantes del equipo de dirección y al POITE. Se realiza el Análisis Documental del blog que tiene el liceo para el turno nocturno desde mediados de 2020.

La demanda surge a partir de la entrevista con la directora del centro que identifica la problemática del seguimiento de las trayectorias educativas. Esta problemática tiene uno de sus orígenes en la escasa información que se le proporciona al estudiante al momento de inscribirse. Se continúa durante el año escolar con dificultades en la comunicación entre el centro y los estudiantes, producto rotación de los subdirectores en el cargo.

Al momento de intentar rastrear la antigüedad del problema no se encuentra evidencia en el seguimiento de las trayectorias educativas en el nocturno. El abandono de estudiantes en la noche es algo naturalizado ya que data de muchos años. Lo descrito genera que las modalidades tradicionales de abordaje cuando un estudiante comienza a faltar sean a partir del interés en particular de un docente o

ya cuando el estudiante ha continuado sus estudios durante algunos años y de repente comienza a abandonar.

1.3 Plan de Trabajo

El trabajo fue realizado entre abril y setiembre del año 2021 (véase Tabla 1) desarrollando cada una de las distintas etapas que se detallan.

Tabla 1: Plan de trabajo y cronograma propuesto

Fases	Acciones	May 1-15	May 16-31	Jun 1-15	Jun 16-30	Jul 1-15	Jul 16-31	Ago 1-15	Ago 16-31	Set 1-15	Set 16-30
Fase I - Identificación de la demanda	Entrevista Exploratoria (EE) a directora	■									
	EE a Subdirector del nocturno	■									
	EE a POITE del nocturno	■									
	Análisis de Documentos	■	■	■	■						
	Análisis por dimensiones institucionales		■								
	Identificación de la demanda		■								
Fase II - Comprensión del problema	Encuadre teórico		■	■	■	■					
	Análisis de antecedentes		■	■							
	Relevamiento en profundidad			■	■	■					
	Sistematización de la información relevada				■	■	■				
Fase III- Conclusiones y acuerdos	Modelo Iceberg						■				
	Árbol de problema						■				
	Árbol de objetivos						■				
	Identificación de los involucrados en la mejora						■				
Fase IV- Redacción del informe	Presentación del informe							■	■	■	■

Elaboración propia

Al iniciar el trabajo se estableció contacto con la directora del centro que manifestó interés y apoyo en que se realice la investigación. A medida que las semanas avanzaban se fue completando la aplicación de distintas técnicas de recolección de datos, la identificación de la demanda y la comprensión del problema.

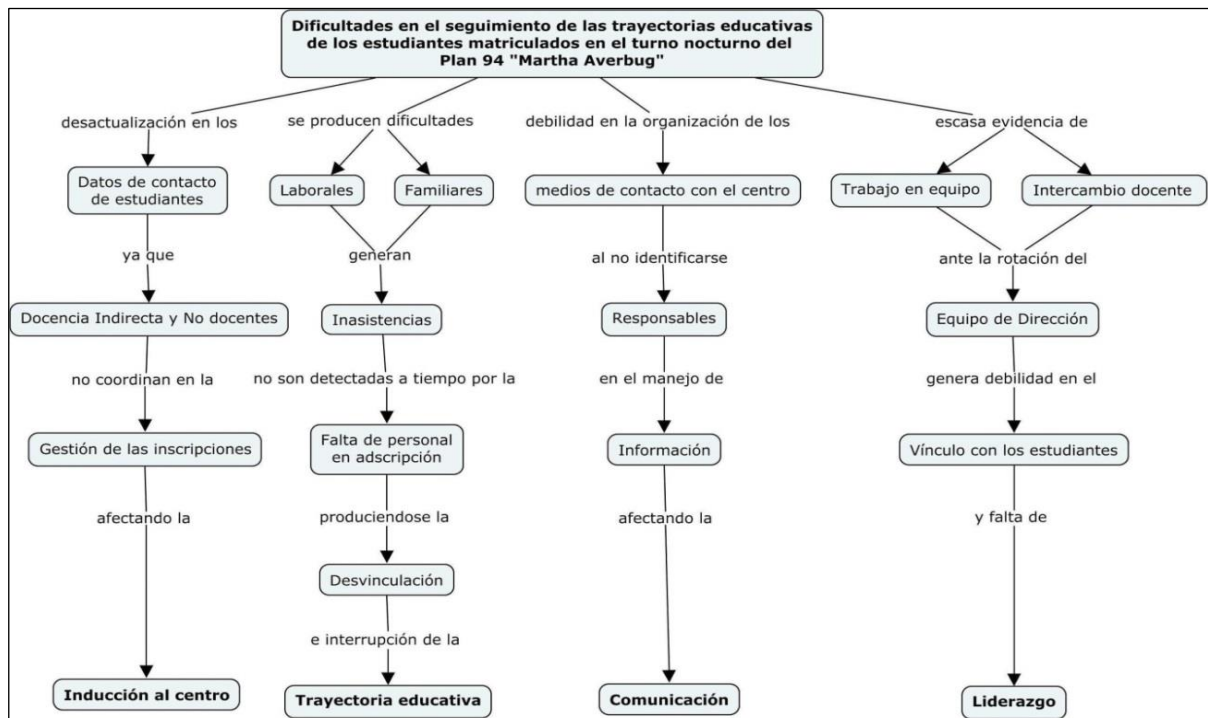
1.4 Encuadre Teórico

El presente trabajo toma como referencia en su marco teórico aspectos vinculados a la dificultad en el seguimiento de las trayectorias educativas y su relación con el abandono de estudiantes jóvenes y adultos. Un liderazgo educativo que se

invisibiliza en el turno nocturno generado por la intermitencia de los subdirectores en el cargo. Lo que trae como consecuencia dificultades en la comunicación con los estudiantes y falta de planificación en la inducción estudiantil.

De acuerdo a los datos recabados en la fase exploratoria, se realiza un mapa conceptual (véase Figura 1), que toma la demanda institucional y sus relación jerárquica, del cual surgen los conceptos teóricos principales.

Figura 1: Mapa conceptual



Elaboración propia

En primer lugar, la inducción al centro es uno de los conceptos que se identifica a partir de la desactualización de los datos de contacto de los estudiantes al no evidenciarse coordinación entre los funcionarios de docencia directa e indirecta en la gestión de las inscripciones. En segundo lugar, la trayectoria educativa surge a partir de las dificultades laborales y familiares de los estudiantes que generan las inasistencias que no son detectadas a tiempo por la falta de personal, produciendo desvinculación e interrupción de estas trayectorias. En tercer lugar, la comunicación se genera por la debilidad que se identifica en la gestión de los medios de contacto con el centro, ya que no se identifican responsables en el manejo de la información. Por último el liderazgo, a partir de la escasa evidencia en el trabajo de equipo e intercambio docente ante la rotación del equipo de dirección, lo que genera debilidad con el vínculo con los estudiantes.

1.4.1 Trayectorias Educativas

Se entienden como el recorrido o camino que realizan los estudiantes a lo largo de su vida de escolarización e incluye tanto la educación formal como no formal. Terigi (2009) plantea que las trayectorias se pueden interrumpir y volver a iniciar, cuando

un estudiante abandona sus estudios y los retoma. La autora hace una distinción entre Trayectorias Escolares Teóricas y Trayectorias Reales. Las primeras refieren a los “recorridos de los sujetos en el sistema, que siguen una progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p.19). Las segundas se definen por no seguir una linealidad estándar ya que gran parte de los niños y adolescentes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

En análisis de las trayectorias educativas tienen incidencia directa conceptos tales como ausentismo, abandono y desvinculación. Fernández, Cardozo & Pereda (2010) toman en cuenta estudios anglosajones que diferencian el abandono transitorio de un estudiante identificado como salida, a la desvinculación total. Se entiende que los estudiantes que comienzan a ausentarse han experimentado una ruptura de la “comunidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, en particular del vínculo con sus profesores, aunque no necesariamente una ruptura del vínculo con sus pares” (p.16). En este sentido, la comunicación fluida con los estudiantes es un aspecto a tener en cuenta para evitar la desvinculación.

1.4.2 Comunicación

La comunicación es el elemento básico de la sociedad, para Cantón & García (2012) es la primera experiencia de todo ser humano y una condición *sine qua non* en la vida humana (p.108). Para las autoras “la comunicación es un proceso intencional, voluntario y consciente. La comunicación requiere, emisores, canales, mensajes y receptores, y además todo aquello que conforma este proceso de enviar y recibir mensajes” (p.112). Plantean que “todo comportamiento humano es comunicación, por lo tanto no hay “no comunicación” (p. 112).

A nivel educativo Papic (2019) manifiesta a su vez, que la “falta de prácticas comunicativas internas entre directivos, docentes, y administrativos influye en la labor diaria, en su identidad y en el afianzamiento de los procesos académicos” (p. 66). Así mismo, Roncal Caldas (2017) considera que muchas organizaciones educativas fracasan, más allá de los equipos directivos posean una extraordinaria capacidad de gestión, al carecer de una adecuada comunicación interna. Papic (2018) agrega que en la “organización educativa tanto la estrategia como el proceso comunicativo están dirigidos a informar, motivar y conectar a todos los integrantes de la comunidad educativa” (p. 24).

1.4.3 Liderazgo

El liderazgo de la dirección del centro es sin duda un factor relevante para la concreción de los objetivos institucionales. Leithwood & Riehl (2009) definen liderazgo escolar “como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20). Para los autores los líderes “dirigirán su atención a asegurar que todos los componentes y acciones dentro del sistema educacional apoyen el aprendizaje de los estudiantes” (p. 19). Es fundamental para quienes desempeñan los roles de liderazgo, desarrollar los cambios institucionales necesarios ya que “se espera de los líderes escolares no solo que lideren la mejora de la enseñanza en sus escuelas sino también que

monitoreen y mantengan la calidad de la enseñanza a lo largo del tiempo” (Spillane & Ortiz, 2019, p.171).

Para Anderson (2010) los directores juegan un rol relevante en el “desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas” (p. 35). Ese impacto que genera el liderazgo directivo se ve reflejado en los aspectos organizacionales del centro. El ingreso de nuevos estudiantes al centro, de qué manera se los informa y se los prepara para el año lectivo es un proceso que el líder del centro debe tener en cuenta desde el punto de vista organizacional.

1.4.4 Inducción estudiantil

El proceso de inducción escolar son las distintas acciones que despliega el centro educativo para vincular a los nuevos estudiantes, a través de información sobre los cursos, medios de comunicación, actores institucionales, roles, entre otros. Constituye un elemento a tener en cuenta ya que el estudiante percibe el interés que ponen los otros en su presencia. El cómo es atendido, cuánto se demora en su atención, que información recibe respecto a su consulta, entre varios aspectos afectará la permanencia de ese estudiante a lo largo del año. Autores como Cicero (2018) apuntan a establecer lazos de confianza entre estudiantes y docentes cuando ya desde ese primer día, “se muestra sin rodeos, *como* será el curso, *cómo* se manejarán los docentes, y *qué* les pedirán a los alumno” (p.6). Para Michavila (2015), “hay una relación causa-efecto entre la buena acogida y la integración de los nuevos estudiantes y la mejora de su rendimiento académico con, una disminución del abandono escolar” (p.45).

2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se desarrolla según la estrategia metodológica del estudio de caso, por lo que analiza un hecho o fenómeno en el contexto de una compleja trama social. Se da un interés especial en el caso, ya que se basa en el estudio de la particularidad y la complejidad para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1999). El estudio de caso permite a los investigadores poner foco en un caso y desarrollar una perspectiva holística del mundo real, comprendiendo las condiciones contextuales pertinentes al caso. Se está ante una investigación por estudio de caso cuando se indaga un fenómeno actual en profundidad dentro de su contexto real y cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos (Yin, 2014).

Se desarrollaron dos fases en la colecta de datos. En la primera fase de carácter exploratorio se optó por aplicar las técnicas, entrevistas abiertas y análisis documental con sus pautas correspondientes. Las entrevistas de tipo abiertas se aplicaron a la directora del centro, el subdirector y al POITE y el análisis documental se aplicó al blog del liceo para el turno nocturno. En la segunda fase se aplicaron las técnicas entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y análisis de documentos. Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a las adscriptas, los administrativos y la referente territorial de la Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa (UCDIE). Los cuestionarios se aplicaron a los docentes y a los

estudiantes. Por último, el análisis de documentos se aplicó al Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado (REPAG) del Plan 94 “Martha Averbug” y se obtuvieron datos aportados por el Departamento de Estadística de la DGES sobre desvinculación interanual (estudiantes inscriptos en un año y al siguiente no registran inscripción) para el Plan 94 Martha de liceo para los años 2019-2020 y 2020-2021.

2.1 Fase Exploratoria

Para la fase exploratoria se utilizaron distintas técnicas y herramientas de recolección de datos (véase Tabla 2), cuya información relevada y analizada permitió posteriormente identificar la problemática a abordar.

Tabla 2: Técnicas utilizadas en la fase exploratoria

Técnicas	Herramienta	Actor/Fuente	Aplicación	Código
Entrevista	Pauta de entrevista	Directora	Abril	EED
		Subdirector del nocturno	Mayo	EF
		POITE	Mayo	EF
Análisis de Documentos	Pauta para análisis de Documento	Blog Liceal	Junio	ADB

Elaboración propia

2.1.2 Entrevistas

Las entrevistas abiertas buscaron indagar en aspectos generales del turno nocturno, conociendo a través de sus actores, las principales características y preocupaciones. Se diseñaron las tres pautas para las entrevistas abiertas (véase anexo I, p. 24) que fueron aplicadas entre abril y mayo tal como se muestra en la tabla 1.

Desde el punto de vista conceptual para Taylor y Bogdan (1994) las entrevistas cualitativas son un encuentro cara a cara entre quien entrevista y quien informa respecto a su vida y sus experiencias. Para los autores “siguen un modelo de conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (...), son flexibles y dinámicas (...) y han sido descritas como no directas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (p.101). Así mismo, se puede entender como un encuentro para conversar entre dos o más personas en base a un asunto (López & Deslauriers, 2011). Las entrevistas se pueden dividir en tres tipos, según el grado de libertad para introducir preguntas nuevas. La entrevista estructurada toma en cuenta una guía de preguntas preestablecidas, no existiendo la posibilidad de realizar preguntas adicionales o emergentes que el investigador identifique. La semiestructurada se basa en una guía y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas nuevas. Por último la entrevista abierta se basa en una guía general y el entrevistador tiene total libertad para manejarla (Hernández et al. 2014).

Para esta fase se opta por una entrevista abierta aplicada a dos integrantes del equipo de dirección y al POITE. Por el rol que desempeñan y la carga horaria que tienen permanecen más tiempo en el centro y conocer las distintas problemáticas del mismo. Lo que se busca en esta fase es explorar, indagar sobre qué hechos preocupan a los actores, por ende la exploración en la etapa es relevante para definir la demanda institucional y la entrevista abierta sin un guion que condicione a los entrevistados, es relevante para que se expresen en lo que ellos consideran problemáticas del centro.

2.1.3 Análisis de documentos

El blog que tiene el liceo para el nocturno fue analizado en el mes de junio cruzando la cantidad de ingresos de información desde el centro, la cantidad de consultas de los estudiantes respecto a esos ingresos y las repuestas que desde el centro se le daba a los estudiantes (véase anexo II, p.46).

Según Hernández et al. (2014), los documentos ayudan conocer el fenómeno central que estamos investigando. “Le permiten al investigador identificar los antecedentes del ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (p.315). Se incluyen dentro de los documentos cartas, diarios, fotografías, toda clase de expresiones artísticas y documentos escritos de cualquier tipo.

2.1.4 Análisis de la información

Para el análisis de los datos que surgen de las entrevistas exploratorias se tomó como referencias la dinámica del campo institucional subdividido en cuatro dimensiones de estudio: didáctico-pedagógica, administrativa, organizacional y comunitaria, realizando una tabla de análisis por dimensiones, temática y actores (véase anexo II, p.35). Las dinámicas escolares se desarrollan dentro del campo institucional entendido como “el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado...un campo siempre es dinámico, se reestructura y modifica permanentemente” (Frigerio et al., 1992, p.27). Dentro del campo institucional se identifican distintas dimensiones que si bien se presentan divididas para su análisis, están estrechamente ligadas entre sí por lo que, cualquier cambio en alguna de ellas, genera impacto en el resto. A continuación se presentan las características principales de las dimensiones para el análisis organizacional (véase Tabla 3).

Tabla 3: Características principales de las dimensiones institucionales

Organizacional	Administrativa	Didáctico-pedagógica	Comunitaria
<p>Determina un estilo de funcionamiento</p> <p>Toma en cuenta la distribución de las tareas, los organigramas y la división del trabajo</p> <p>Toma en cuenta la comunicación formal, el uso del tiempo y de los espacios</p> <p>Analiza el modo en que los actores "encarnan" las estructuras formales</p>	<p>Refiere a cuestiones de gobierno</p> <p>Considera a los RR.HH. , financieros y tiempos disponibles</p> <p>Control de las acciones y aplicación de las correcciones necesarias para la mejora</p> <p>Manejo de la información significativa que contribuya a la toma de decisiones</p>	<p>Identifica a las actividades que definen a la institución y la diferencia de otras</p> <p>Constituye los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos</p> <p>Refiere a los modelos de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje y los criterios de evaluación</p>	<p>Define a las actividades que promueven la participación de los distintos actores en el ámbito que está inserto</p> <p>Refiere al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe del entorno</p>

Elaboración propia en base a Frigerio et al. (1992)

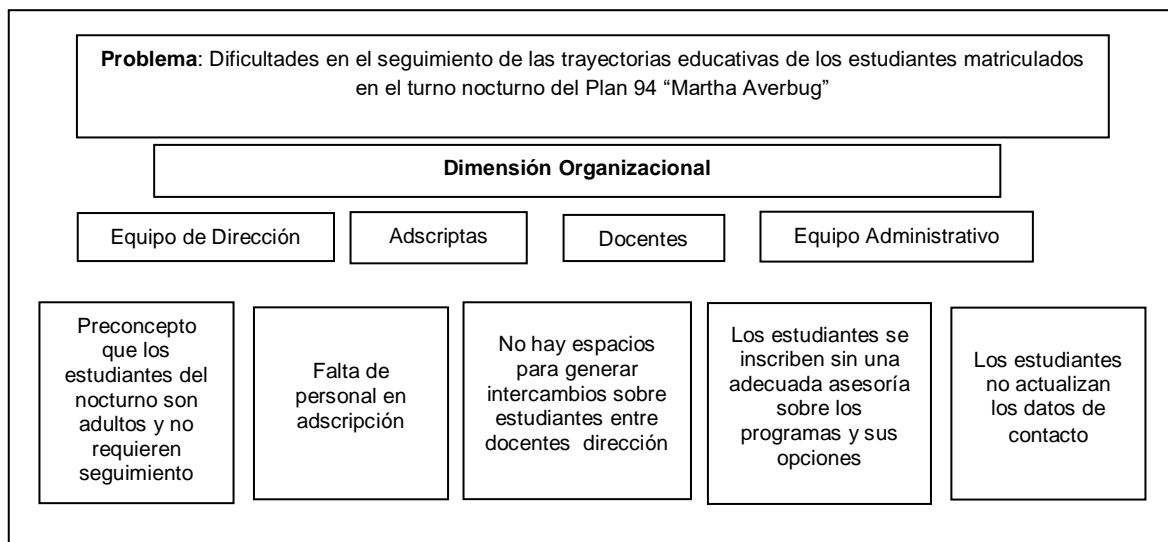
Del análisis de la colecta inicial de datos realizada a los integrantes del equipo de dirección y al POITE, se evidencia que existe un problema desde la dimensión organizacional asociada al seguimiento de las trayectorias educativas, que implica aspectos de la organización de las inscripciones y del contacto con los estudiantes *"como estaban implementadas las inscripciones, era la gente iba, los estudiantes se inscriben y bueno después no había un control, un seguimiento de la trayectoria educativa, verdad, entonces, ya llegaba mayo, junio con las primeras pruebas parciales y se iban los chiquilines, y después quedaba todo vacío el liceo, el turno"* (EED:1). Esta problemática tiene orígenes en aspectos vinculados al liderazgo *"me hace reflexionar sobre la importancia de la continuidad desde la gestión, ¿no?, de los cargos, de la gestión. Pero bueno, este, siempre por artículo 20, artículo 20, hubo renuncias por ejemplo, el año pasado hubo una renuncia del subdirector en la mitad del año"* (EED:1). Las consecuencias se evidencian en la falta de respuestas ante las dudas que plantean los estudiantes *"las adscriptas contestan a través del Blog, que también habían muchas preguntas que nadie las contestaba, (...) tenemos otro mail, de consultas, para todo el liceo y yo lo manejo y me he dado cuenta, todas las consultas eran del nocturno"* (EED:5).

Del análisis documental del blog se extrae que de todas las consultas relevadas entre agosto de 2020 a junio de 2021 se respondieron un 54 %. Es decir que un 46 % de preguntas no fueron contestadas. Cabe destacar que existen momentos del año y temas que se ingresan que producen mayor cantidad de interrogantes. El porcentaje de respuesta desde el centro ante las consultas de los estudiantes no es constante. Las respuestas las realizan varios actores del centro y uno solo de ellos se identifica con su rol al responder. Existen temas como inscripciones, reinscripciones, horarios y exámenes que generan más consultas por parte de los estudiantes.

2.1.5 Modelo de análisis

Luego de analizada la información, se realiza el modelo de análisis que identifica el problema principal, la dimensión del campo institucional implicada, los actores y las causas (véase figura 2). Los aspectos identificados que se deben profundizar, son las trayectorias educativas, de los estudiantes del nocturno. En un liceo que presenta aspectos a mejorar en la conducción, la comunicación con los estudiantes y el proceso de ingreso de nuevos estudiantes.

Figura 2: Modelo de análisis



Elaboración propia

2.2 Fase comprensión de Problema

Para la segunda colecta de datos se identificaron cinco grupos de informantes claves. El primero son las dos adscriptas consideradas relevantes por su rol, vínculo con los estudiantes, docentes y el nexo con el equipo de dirección. El segundo, los dos administrativos, son requeridos por los estudiantes y docentes por la información que manejan. El tercer grupo son los docentes que se vinculan con los estudiantes y forman parte importante de la demanda institucional analizada. El cuarto grupo son los estudiantes que se vinculan con el liceo, son los destinatarios y la razón de ser del centro. Por último, se tuvo en cuenta como actor externo al referente territorial de UCDIE que le corresponde al liceo como un informante que proporciona datos respecto al seguimiento de trayectorias y que, territorialmente lleva adelante las políticas educativas de integración de ANEP.

Las técnicas seleccionadas en esta segunda etapa de recolección de datos y los instrumentos diseñados, buscan indicios sobre las causas y consecuencias del problema identificado (véase tabla 4).

Tabla 4: Técnicas, instrumentos, informantes y cronograma de aplicación (fase II)

Técnica	Instrumento	Informantes calificados- Fuente	Momento del testeo	Momento de la aplicación	Código
Entrevista	Entrevista semiestructurada	Adscriptas	9/6	28 y 29/6	EF
		Administrativos	9/6	28/6	EF
		Referente territorial UCDIE	13/7	14/7	ERU
Encuesta	Cuestionario	Todos los estudiantes del turno nocturno que se encuentran matriculados en 2021 en el Plan 94 Martha Averbug	9/6	13/7	CE
		Todos los docentes que se encuentran con horas de docencia directa en el Plan 94 Martha Averbug	10/6	30/6	CD
Análisis de Documentos	Desvinculación interanual Plan 94	DGES Departamento de Estadística	-----	-----	ADD
	Pautas para el Análisis de Documentos	Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado Plan 94	9/6	11/6	ADR

Elaboración propia

2.2.1 Entrevista semiestructurada

Se opta por realizar entrevistas semiestructuradas a las dos adscriptas, los dos administrativos, así como al referente territorial de UCDIE para el liceo del caso. La entrevista semiestructurada como se definiera oportunamente se basa en un guion preestablecido al cual se le pueden incluir nuevas preguntas. En este caso, el guion se basa en los conceptos teóricos identificados.

Luego de realizada la colecta de datos, la información se organizó en un cuadro dimensiones y categorías de análisis, permitiendo organizar la evidencia empírica en base a las dimensiones de análisis identificadas, las categorías y subcategorías correspondientes, (véase anexo II, p. 41).

2.2.2 Encuesta

Tanto para la recolección de datos en base al problema identificado por parte estudiantes que se encuentran matriculados en el Plan 94, como para los docentes que trabajan en este plan, se optó desde la metodología cuantitativa por la encuesta a través de un cuestionario.

La encuesta para Cea D´Ancona (1998) es “la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información de una muestra amplia de sujetos” (p.240). La autora refiere a que la información que se quiere recabar se “limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario precodificado, diseñado al efecto” (p.240). Al momento de diseñar la herramienta se pueden utilizar preguntas cerradas que consisten en categorías u opciones de respuesta que han sido previamente

delimitadas. Pueden ser dicotómicas en su respuesta, es decir únicamente dos posibilidades, o con varias opciones de respuesta. Se puede optar, dentro de las preguntas cerradas, por la utilización de la escala de Likert para medir actitudes, entendida esta como “un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández et al., 2014, p. 238). Las preguntas abiertas en cambio no limitan la respuesta de antemano por ende las categorías de respuesta son muy altas (Hernández et al., 2014).

El cuestionario para los estudiantes se diseñó en dos partes, en primer lugar preguntas cerradas que buscan conocer los antecedentes escolares de los estudiantes, su trayectoria previa, así como los motivos por los cuales abandonó en el diurno y actualmente cursa en el nocturno. Una segunda parte a través de una escala Likert se indaga en base a los conceptos empíricos identificados en las entrevistas exploratorias. El método de muestreo fue censal al tomarse la totalidad de los estudiantes de EMS del liceo. Fue difundido a través del blog y Facebook del liceo. Respondieron 102 estudiantes de 469 aproximadamente.

Para el caso de los docentes el cuestionario se inicia con preguntas cerradas que buscan conocer la experiencia del docente respecto a la educación con jóvenes y adultos. La segunda etapa a través de una escala de Likert se busca recabar información respecto al rol que desempeñan los docentes en el seguimiento de las trayectorias, así como con los demás conceptos identificados. El cuestionario a los docentes utilizó un muestreo censal, enviándose por mail y por el grupo de difusión de WhatsApp a los 24 docentes, respondiendo 16.

2.2.3 Análisis de Documentos

Una tercera técnica de recolección de datos se utiliza en esta fase, es el Análisis de Documentos, definida ya en la fase exploratoria. Se realiza una pauta para el análisis de documentos (véase anexo I, p. 33) que contempla los conceptos teóricos identificados oportunamente que se utilizan para analizar el REPAG del Plan 94 “Martha Averbug”. Así mismo, se incluye en esta etapa los datos de desvinculación interanual 2019-2020 y 2020-2021 proporcionados por el Departamento de Estadística de la DGES (véase anexo II, p. 47).

2.3 Análisis de la información

Para el análisis de los datos, en el caso de las entrevistas se realiza una tabla de análisis de dimensiones y subcategorías a partir de la evidencia recogida (véase anexo II, p. 41). En la misma, se organiza la evidencia respecto a las distintas categorías de análisis, emergiendo subcategorías nuevas. En lo que respecta al análisis de los cuestionarios se toman los porcentajes de las respuestas que proporcionaron tanto docentes como estudiantes organizadas en gráficas (véase anexo II, p. 48). Se obtuvieron 16 respuestas en el cuestionario a docentes y 102 en el de estudiantes. La información, que evidencia tendencia, se analiza en base a las categorías identificadas oportunamente.

2.3.1 Trayectorias educativas

Se evidencia que existen dificultades en el seguimiento, ante la ausencia de sistematización, *“generalmente se le consulta al docente, que nos den información de alumnos que ellos estén viendo, no estén concurriendo”* (EF3:4). La modalidad de registro para detectar a los estudiantes ausentes se basa en *“Nosotros hacíamos una especie de planillita con la asistencia virtual de los alumnos y los profesores ponían, se comunica, no se comunica, se comunica poco”* (EF4:2). Este formato de registro a través de una planilla tuvo poca uso para EMS ya que *“justamente en bachillerato no la utilizamos como, porque fue, era muy poco los que nos pasaron los profes”* (EF4:2). Cuando se analiza el abandono y cuando se detecta, se encuentra que *“cuando estamos haciendo las últimas reuniones, nos damos cuenta si el alumno, capaz que arrancó y después dejó. Capaz directamente nunca arrancó”* (EF5:3).

Se indaga con los docentes para saber si la información que el centro ofrece, sobre la situación particular de las trayectorias de los estudiantes, es suficiente. Del total de respuestas un 43,8% está de acuerdo y un 6,3% totalmente de acuerdo. Los docentes están de acuerdo con que a los estudiantes del nocturno se les debe realizar un seguimiento cuando comienzan a faltar. La particularidad se genera cuando se indaga sobre los dispositivos disponibles como Portafolio o Tablet para el control de asistencia. Un 25 % está de acuerdo que estos dispositivos son poco útiles y un 37,5% totalmente de acuerdo. Así mismo, un 56,3% está de acuerdo con que avisa a las adscriptas cuando los estudiantes empiezan a faltar un 18,8% está totalmente de acuerdo que avisa.

Los datos del cuestionario a estudiantes, del total de respuesta, refleja como causa principal de abandono en el diurno fue haber conseguido trabajo en un 65%. Respecto al ausentismo, los estudiantes entienden que deben avisar cuando faltan y que desde el liceo se deben preocupar por ellos cuando no asisten, más allá que estudien en el nocturno y sean adultos. Cuando se consulta por el vínculo con la institución un 29,4% está de acuerdo que desde el centro se preocupan por que culminen sus estudios y un 17,6% totalmente de acuerdo. Esto refleja, aproximadamente, que más de un 50% está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo que desde el centro se preocupan por la culminación de sus estudios.

Desde el centro la promoción de actividades que fomenten la participación como estrategia para reforzar las trayectorias educativas y evitar el abandono, es escasa. Si bien el REPAG establece *“se habilitará la participación de los/las estudiantes, a través de reuniones periódicas, con el fin de recabar su opinión y aportes”* (ADR:30), en los hechos las actividades de participación, *“se realiza cuando se necesita, cuando es necesario”* (EF3:4). Así mismo, la participación de jóvenes y adultos se debe potenciar *“en la propia gestión del aprendizaje, en la propia forma y modalidad de que se traduce ese enseñaje”* ERU:7).

En relación a la participación, las actividades extracurriculares no se han desarrollado plenamente, *“generalmente se hacían una vez al año”* (EF3:5). Estas actividades no se continuaron realizando, inclusive antes de la pandemia. Al consultar a los docentes sobre este aspecto, un 50% está de acuerdo que realizar actividades extracurriculares disminuiría la desvinculación, 31,3% totalmente de

acuerdo y un 56,3% está totalmente de acuerdo en participar en ellas. Cuando se indaga con los estudiantes este aspecto, se manifiestan interesados en participar en reuniones con el equipo del centro para que sean escuchadas sus opiniones y aportes, un 29,4% está de acuerdo y un 23,5% totalmente de acuerdo. En lo que respecta a participar en actividades extracurriculares un 27,5% está de acuerdo y un 42,2% totalmente de acuerdo.

2.3.2 Liderazgo

El liderazgo tiene relación con las trayectorias educativas, ya que el líder debe fomentar, *“una instancia docente donde justamente ver la integralidad del gurí sin verlo en una ventana aislada de lo educativo”* (ERU:7) La dificultad se evidencia en la inestabilidad del personal que organice a los distintos actores, identificado este aspecto como una preocupación, *“porque hoy estoy yo y el mes que viene no estoy más, lo mismo con el F1, lo mismo con el subdirector, entonces al haber tanta movilidad también, si tenés un grupo estable que en las coincidencias o en los desencuentros vos más o menos puedas trabajar de una forma ir conociéndose, caminar, por una vía”* (EF6:2).

Al analizar la información de los cuestionarios, de los docentes que respondieron, un 68,8% entiende que los espacios de intercambio con adscripción y dirección son suficientes. Un 75,1% manifiesta que los trabajos en proyectos pueden resultar interesantes para exonerar las asignaturas y un 68,8% entiende que es viable trabajar en la modalidad proyectos en los cursos anuales. Cuando toma en cuenta la información emanada del cuestionario a los estudiantes, un 57,8% siente que hay trabajo de equipo entre los docentes y coherencia en las actividades que proponen. Resulta interesante que un 41,2% de los estudiantes identifica quien son los actores y que roles cumplen dentro del centro.

2.3.3 Comunicación

Los estudiantes que demandan información del centro utilizan los distintos medios de comunicación que el liceo le brinda, como el blog, el teléfono o el mail. Se evidencian dificultades en la gestión de esos medios ya que *“les pusimos un mail, un correo electrónico de la adscriptas que se comunicaran, pero nunca tuvo mucha aceptación”* (EF4:1). Respecto al blog, *“hay un blog, que es, como muy efectivo tratamos de tener todo muy al día y que esa justamente una vía de comunicación que funcione, que esté actualizado”* (EF6:1). Cuando se releva con los distintos actores el uso del blog, la evidencia no es unánime, *“no se usa mucho, el blog lo usan para las inscripción”* EF4:2, en cambio *“como que van adquiriendo la costumbre de entrar al blog del liceo”* (EF6:3).

Al tomar los datos del cuestionario a docentes un 81,3% está de acuerdo y totalmente de acuerdo que con los medios que usa el liceo para comunicarse, se enteran de la información relevante. Ese porcentaje baja al 50% cuando se le pregunta si los canales que usa el liceo para informar a los estudiantes son los más adecuados. En cambio los estudiantes, un 72,6% tiene claras cuáles son las vías de comunicación con el centro y un 61,7% manifiesta que han logrado resolver sus consultas cuando se ponen en contacto con el centro a través de los distintos medios de comunicación.

2.3.4 Inducción estudiantil

En lo que respecta al proceso de ingreso de nuevos estudiantes al centro, se han generado modificaciones producto de conflictos que se produjeron años atrás en las filas de espera, *“se hace una preinscripción en el Blog del liceo, el alumno se preinscribe”* (EF3:3). El proceso de inscripción se concreta cuando presencialmente, *“el alumno viene con la documentación, nos fijamos si hizo la preinscripción y después le hacemos, terminamos, digamos, la inscripción, completamos la ficha y le damos la copia al alumno”* (EF3:3). En este aspecto el REPAG establece *“la inscripción administrativa se realizará con posterioridad a una instancia obligatoria de información a los interesados/as sobre objetivos, estructura horaria, funcionamiento del Plan y Evaluación, con el propósito de asesorar y orientar a los/las estudiantes.”* (ADR: 2). Los estudiantes manifiestan en un 59,8% fueron informados previa inscripción de los horarios de los cursos, funcionamiento del Plan y de la evaluación.

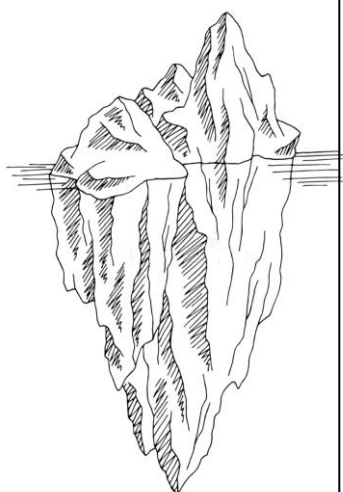
En suma, se concluye en la segunda fase de recolección de datos una escasa organización en el seguimiento de los estudiantes. Este aspecto se potencia ante la falta de liderazgos que se mantengan en el tiempo generando diferencias entre los actores ante el uso de los medios de comunicación, debilidad en el proceso de inducción estudiantil y las instancias de participación.

Los estudiantes que sienten que desde el centro se preocupan por su continuidad, no alcanzan al 50% y tampoco los que identifican a los actores que se desempeñan allí. Estos aspectos pueden identificarse como posibles causas a los datos de desvinculación interanual que posee el centro que supera la media del departamento y del país alcanzando en 2020-2021 a un 60. 13% en cuarto y un 59, 28% en quinto. Como fortaleza, a partir de los datos recabados, existen estudiantes y docentes interesantes en participar en el liceo y llevar adelante actividades extracurriculares.

2.4 Niveles y lógicas en juego

Es relevante conceptualizar en esta etapa cultura institucional, entendida como las características que surgen de la interacción entre la política y las prácticas de los miembros de una institución. El modo en que estos dos elementos interactúan da un marco de referencia para entender las situaciones cotidianas, lo cual orienta e influencia las decisiones y actividades de quienes actúan en ella (Frigerio et al., 1992). Como técnica para el análisis de la cultura institucional se utiliza el modelo Iceberg que caracteriza las lógicas que se ponen en juego, dividiéndose en tres niveles. En primer lugar se encuentra lo visible, lo que se ve, se oye, se hace, es lo identificable en primera instancia. Lo que se prioriza, son las decisiones que se toman regularmente en base a los aprendizajes previos que ha tenido la institución, identificados a través de creencias y valores. Lo que subyace, son las creencias, percepciones, pensamientos y sentimientos inconscientes que son tomados como hechos, (Schein, 1997).

Figura 3: Modelo Iceberg



Lo visible: Se busca tener un contacto estrecho con los estudiantes buscando soluciones a sus problemas (EF1: 5).
Los profesores avisan cuando un estudiante tiene débil vinculación o no se conecta (EF3:4).
A través de las redes se evacua las dudas de los estudiantes (EF1:9)
Lo importante es el estudiante para involucrarlos en el estudio y en su carrera (EF1: 5).
Se trabaja en equipo entre los funcionarios (EF1:3).

Lo Priorizado: Las consultas de los estudiantes se evacuan a demanda (EF1: 3).
El estudiante se comunica y plantea sus necesidades (EF2:2).
Resulta difícil realizar seguimiento a los estudiantes con el personal existente (EF1: 6).
La participación de los estudiantes en el centro es a demanda de la institución (EF3:4).

Lo subyacente: A los estudiantes adultos no es necesario realizar seguimiento (ED: 1).
Es difícil encontrar soluciones a los estudiantes que abandonan (ED:1)
Se carece de sistematización en el proceso de seguimiento a estudiantes (EF3:4).
Falta de acuerdos en el uso de los canales de comunicación con los estudiantes (EF4:2).
Los docentes no adoptan los procesos de seguimiento a estudiantes (EF4: 2).

Elaboración propia

Para el presente estudio de caso se organizan los datos recogidos en una tabla tomando los tres niveles mencionados previamente (véase anexo III, p. 65). Se exponen, para una mayor comprensión, los elementos identificados como visibles, priorizados y subyacentes (véase Figura 3) que permiten tomar conocimiento de la cultura institucional del centro y profundizar en la comprensión del problema.

3. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN

3.1 Aproximación diagnóstica

Se realiza un análisis a partir del árbol de problemas, entendido como un desglose analítico que en sí resulta un “modelo sistémico de las cadenas causa-efecto que explican la dinámica de una transformación” (Aldunate & Córdoba, 2011, p.14). Su aplicación consiste en llegar a solucionar un problema en base a reconocer causas inmediatas que lo determinan, así mismo estas causas son consecuencia de causas de segundo nivel jerárquico y así sucesivamente se irán incorporando los niveles de desglose que sean necesarios. Para Blackman (2003) “permite a las personas interesadas llegar a la raíz de su necesidad prioritaria e investigar los efectos del problema” (p.34).

El árbol de problema que se desarrolla para la presente investigación (véase anexo III, p. 66), identifica en el centro las dificultades en el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el turno nocturno del plan 94 “Martha Averbug”. En las causas del problema se encuentran las diferencias en el criterio de uso de los canales de comunicación entre los funcionarios, pocos vínculos con los estudiantes, ausencia de sistematización en el seguimiento y debilidad en el liderazgo en el turno. Así mismo estas causas, tienen cada una de ellas, causas de segundo orden. En el nivel superior del árbol se ubican los efectos que produce el problema, identificándose estudiantes que no reciben la información en tiempo y forma, estudiantes con escasa información sobre la modalidad de cursar, alumnos

que se anotan todos los años y luego abandonan. Por parte de los docentes se identifica como efecto que estos no completan las planillas de seguimiento.

Para poder identificar un área del centro a mejorar se desarrolla, a partir del árbol de problemas, el árbol de objetivos por el cual las causas que se identificaron en el problema se transforman en declaraciones positivas (Blackman, 2003). Para Aldunate y Córdoba (2011) se busca la manifestación contraria indicada en el árbol de problemas para el árbol de objetivos. Así nos dicen los autores que “si algo faltaba, ahora existirá, si un bien estaba deteriorado, ahora estará en buenas condiciones” (p.53). Al realizar los cambios los efectos negativos que generaba la existencia del problema, ahora pasarán a ser los fines perseguidos. Las causas se transformarán en medios con que contaremos para solucionar efectivamente el problema (véase anexo III, p. 67)

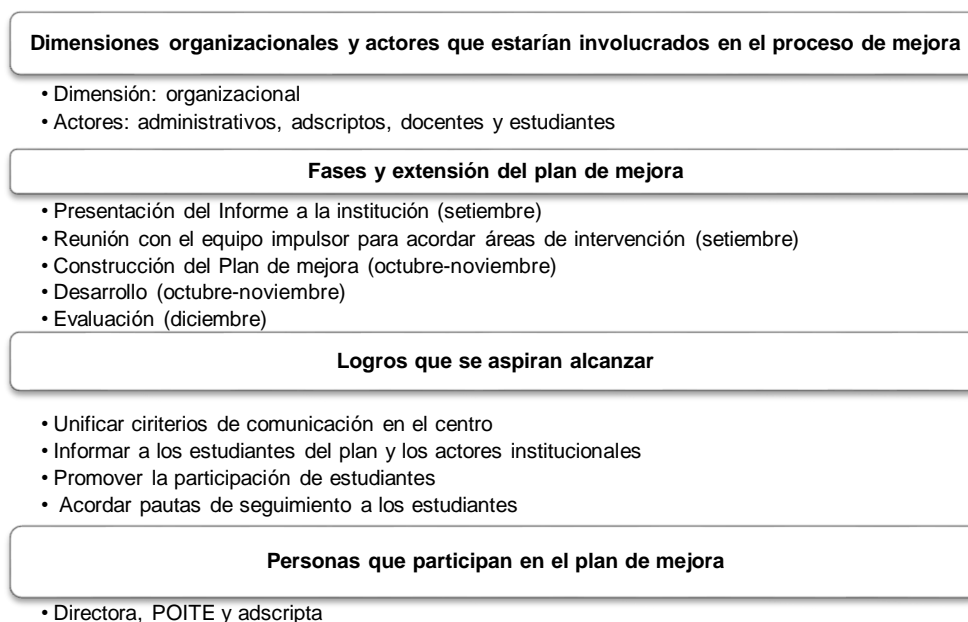
El árbol de objetivos del presente estudio de caso tiene como eje principal fortalecer el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el turno nocturno del Plan 94 “Martha Averbug”. Los medios para lograr el objetivo son unificar el criterio para el uso de los canales de comunicación, mejorar los vínculos con los estudiantes, sistematizar el seguimiento de los estudiantes y fortalecer el liderazgo educativo en el turno. Como fines se plantean, aumentar a un 90% que los estudiantes reciban información en tiempo y forma, que todos los estudiantes al momento de la inscripción reciban información del Plan, identificar qué estudiantes se han inscrito en más de dos oportunidades abandonando sin cursar. Se busca, con los docentes, que completen en mayor porcentaje el seguimiento que realice el centro.

A partir del análisis de la información se identifica como prioridades en la intervención aspectos vinculados a la dimensión organizacional, referido a las trayectorias educativas. Resulta relevante organizar el proceso de seguimiento de los estudiantes así como las inscripciones, la comunicación y el liderazgo del centro.

3.2 Referencias para Plan de Mejora

El plan de mejora que se desarrollará toma como referencia la demanda identificada en la fase II del presente informe (véase figura 4). Es importante destacar que las referencias generales presentadas constituyen elementos que pueden variar según las dinámicas internas y externas a la institución.

Figura 4: Referencias para el Plan de Mejora



Elaboración propia

Justificación del equipo impulsor

Para el equipo impulsor se identifica a la directora del liceo efectiva que ingresa en el presente año lectivo. El POITE del nocturno que se desempeñara como subdirector en el 2020 y una de las adscriptas efectivas. Esta elección se basa en que los dos administrativos tienen poca antigüedad, a lo que se suma que el secretario puede no ser renovado en la subrogación que desempeña, volviendo a su cargo original en el otro liceo y el becario en agosto finaliza su contrato. El cargo de subdirector en el nocturno ha rotado y en los últimos años se termina ofreciendo entre los docentes por el orden de antigüedad en el sistema, existiendo la posibilidad que el próximo año sea otro docente quien desempeñe el cargo. Por último, una de las dos adscriptas, una de ellas considera jubilarse a fin del presente año. Este aspecto acota al momento de tomar decisiones de quienes pueden ser impulsores de un plan de mejora para el turno nocturno.

Referencias Bibliográficas

- Aldunate, E., & Córdoba, J. (2011). Formulación de programas con la metodología de marco lógico. *Serie Manuales N° 68*. CEPAL. <http://hdl.handle.net/11362/5507>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52 DOI 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127
- Aristimuño, A. (2017). El abandono escolar, afinando el conocimiento sobre sus características y cómo superarlo. Un caso raro en América Latina. *Diálogos Pedagógicos*, 15(30), 37-59. DOI:10.22529/dp.2017.15(30)02
- Blackman, R. (2003). *Gestión del ciclo de proyectos*. Tearfund.
- Cantón, I. & García, A. (2012). La comunicación en los centros educativos un estudio de caso. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 107-130.
- Cea D'Ancona, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de Investigación Social*. Síntesis.
- Cicero, N. (2018). El primer día de clase. *Revista de educación y derecho*, 18(2018). <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i18.22927>
- Fernández, T., Cardozo, S. & Pereda, C. (2010). Desafiliación educativa y desprotección social. En Fernández Aguerre, T. (Coord.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp.13-26). Colección Art. 2, Universidad de la República.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca: Elementos para su gestión*. Troquel.
- Michavila, F. (2015). La acogida de nuevos estudiantes. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), pp-37-51. DOI:10.4995/redu.2015.5437
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta. Edición). McGraw Hill.
- López, R., & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61).
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?. En Leithwood, K (Eds.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas?. Aportes desde la investigación*, (pp. 17-33). Fundación Chile.
- Papic, K. (2018). La comunicación organizacional interna en la organización educativa. *Foro Educativo N°30*, 11-39 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669651>
- Papic, K. (2019). Los tipos de comunicación organizacional interna en establecimientos educacionales municipalizados en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 63-83. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.288>
- Roncal Caldas, K. (2017). La comunicación interna y la gestión educativa en la I.E. N° 88227 "Pedro Pablo Atusparia", Nuevo Chimbote-2016. *In Crescendo* 8(2), 241-252. DOI: <https://doi.org/10.21895/incres.2017.v8n2.06>
- Schein, E. (1997). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. & Ortiz M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169-181. DOI 10.14244/198271993070
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de Argentina

Yin, R. (2014). *Case study research: design and method*. (5th edition). SAGE

Anexo I Instrumentos de relevamiento de información

Pautas de entrevistas abiertas (fase exploratoria)

Entrevista exploratoria directora

- 1) ¿Qué características tiene el centro educativo?
- 2) ¿Qué características tiene el turno nocturno?
- 3) ¿Qué problemáticas identifica en el nocturno?

Entrevista exploratoria subdirector del nocturno.

- 1) ¿Qué características tiene el nocturno de este liceo?
- 2) ¿Qué problemáticas idéntica en el nocturno?

Entrevista exploratoria POITE del nocturno

- 1) ¿Cómo ha sido la experiencia de gestión en el nocturno?
- 2) ¿Qué problemáticas identificas en el nocturno?

Pauta de entrevista semiestructurada a adscriptas (fase comprensión del problema)

1. ¿Qué características tiene el nocturno de este liceo, respecto al Plan, los estudiantes, respecto a los demás turnos?
2. ¿Qué desafíos tiene trabajar con estudiantes del Plan 94?
3. ¿Qué medios utilizan para comunicarse con los estudiantes?
4. ¿Participan desde su rol en las inscripciones?
5. ¿Cómo detectan que un estudiante abandono y/o tiene asistencia intermitente?
6. Se han implementado la participación de los estudiantes a fin de recabar sus opiniones y aportes? (Plan 94 art. 63)
7. ¿Considera que es viable desarrollar actividades extracurriculares para reforzar el vínculo con los estudiantes?

Pauta entrevista semiestructurada administrativo (fase comprensión del problema)

1. ¿Qué características tiene el nocturno de liceo desde el punto de vista de los estudiantes, los docentes y el plan?
2. ¿Qué medios utilizan para comunicarse con los docentes y alumnos?
3. ¿Participan desde su rol en las inscripciones?
4. ¿Se logran acuerdos de trabajo entre los distintos actores del nocturno?
5. ¿A qué motivos atribuye la desvinculación?
6. ¿Cómo detectan que un estudiante abandono?
7. ¿Qué cambios se deberían generar para disminuir la desvinculación?

Pauta entrevista semiestructurada referente UCDIE (fase comprensión del problema)

1. ¿Qué particularidades tienen las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos?
2. ¿En qué se diferencia el seguimiento de la trayectoria de un estudiante del diurno con uno del nocturno?
3. ¿Qué nivel de uso tienen el Pasaje de Lista en la Tablet y el módulo de asistencia en los nocturnos?
4. ¿Qué desafío identifica para la concreción de las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos?
5. ¿En qué aspectos se debe trabajar para disminuir la desvinculación de estudiantes jóvenes y adultos?

Cuestionario a Estudiantes			
<p>Estudiante: El presente cuestionario se aplica en el marco de un trabajo para la Maestría en Gestión Educativa, por tal motivo quisiéramos pedir su ayuda para que conteste algunas preguntas que no tomaran mucho tiempo. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay preguntas delicadas. Las opiniones de todos los encuestados serán sumadas e incluidas al Informe profesional, pero nunca se comunicarán datos individuales. Le pedimos que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. ¡Muchas gracias por su colaboración!</p>			
1	Edad	de 15 y 18	entre 19 y 24
		entre 25 y 29	Más de 30
2	Distancia del liceo al hogar (en kms.)	Menos de 1	entre 1 a 5
		entre 6 a 10	Más de 10
3	Nivel en curso	4to	5to
		6to	
4	Modalidad	Semestral	Anual
5	Años que asiste al nocturno	Menos de un año	Segundo año
		Tercer año	Más de tres años
6	Motivos por los que estudia en el turno nocturno	Trabajo de día/busco trabajo	Compromisos familiares (ayudo en mi casa con distintas tareas)
		Compromisos de salud	Edad adulta para asistir de día
7	Número de años que había dejado de estudiar antes de retomar los estudios en el nocturno.	Menos de un año	Un año
		Dos años	Más de dos años
8	Si abandonó durante menos de dos años, rindió algún examen durante ese período?	Si	No
9	Motivos/os, por el cual abandono en el diurno (puede indicar más de uno)	Comencé a trabajar estable	Comencé a trabajar zafral
		Problemas de salud	Padre-madre adolescente
		Comencé a ayudar en las tareas del hogar	Me resultaba muy difícil el liceo
		El liceo me aburría	

22	Me resulta interesante que el liceo realice actividades como campeonatos de truco, ajedrez, futbol, etc. al volver la presencialidad				
23	Tengo interés en participar de reuniones con docentes, adscriptas y dirección para que se escuche mi opinión y aportes				
24	Siento que hay trabajo de equipo entre los docentes y coherencia en las actividades que nos proponen				
25	Identifico quienes son cada uno de los actores del liceo que funciones cumplen				
26	La forma de seguir la clase en la virtualidad que implementó el liceo siento que me permite estudiar mejor				

Cuestionario a docentes

Docente: El presente cuestionario se aplica en el marco de un trabajo para la Maestría en Gestión Educativa, por tal motivo quisiéramos pedir su ayuda para que conteste algunas preguntas que no tomaran mucho tiempo. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay preguntas delicadas. Las opiniones de todos los encuestados serán sumadas e incluidas al Informe profesional, pero nunca se comunicarán datos individuales. Le pedimos que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. ¡Muchas gracias por su colaboración!

1	Número de años en docencia directa en el sistema educativo	Menos de 5 años				
		Entre 5 y 15 años				
		Más de 15 años				
2	Número de años en docencia directa en el sistema educativo en el turno nocturno.	es mi primer año				
		Entre un año y 5 años				
		Más de 5 años				
3	Número de años en docencia directa en el turno nocturno del liceo [nombre del liceo]	es mi primer año				
		Entre un año y 5 años				
		Más de 5 años				
4	Medios que utiliza para vincularse con sus estudiantes en este período de virtualidad (Puede marcar más de una opción)	Zoom	Meet			
		WhatsApp	Blog docente			
		Fotocopia de materiales en el liceo	CREA (incluye Conferences)			
		Mail				

Por favor marque la opción que mayor grado refleja su punto de vista/opinión según la siguiente escala: (1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= De acuerdo, 4= Totalmente de acuerdo)

Pauta para Análisis Documental		
Reglamento de evaluación y pasaje de grado		
Dimensión	Categoría	Registro/Evidencia
Trayectorias Educativas	Registro del seguimiento	
	Participación de estudiantes	
	Abandono	
	Inasistencias	
Liderazgo	Coordinación docente	
	Trabajo en equipo	
	Pautas de trabajo	
Comunicación	Canales de comunicación	
	Responsables	
Inducción estudiantil	Preinscripciones	
	Inscripciones	

Anexo II Análisis de la información recabada

Tabla 1: Análisis por dimensiones, temáticas y actores

Aporte textual con códigos de referencia	Temática	Actores	Dimensión
"históricamente el turno nocturno de [liceo de estudio] se da, como todos los nocturnos, tiene una gran deserción" EED:1	Desvinculación	Directora	DP-DO
"como estaban implementadas las inscripciones, era la gente iba, los estudiantes se inscriben y bueno después no había un control, un seguimiento de la trayectoria educativa, verdad, entonces, ya llegaba mayo, junio con las primeras pruebas parciales y se iban los chiquilines, y después quedaba todo vacío el liceo, el turno ta." EED:1	Inscripciones. Evaluación. Programas	Equipo de dirección, adscripta y estudiantes	DP- DO
"me hace reflexionar sobre la importancia de la continuidad desde la gestión, ¿no?, de los cargos, de la gestión. Pero bueno, este, siempre por artículo 20, artículo 20, hubo renunciadas por ejemplo, el año pasado hubo una renuncia del subdirector en la mitad del año" EED:1	Rotación del personal	Equipo de dirección	DP-DA
"quien tomó, tomó una persona que tenía, es POITE, entonces este, le dio todo un cambio al todo el proceso de inscripciones que me parece que bueno, si bien se bajó la cantidad de alumnos ahora estamos viendo si ese mecanismo se sostiene en el tiempo para no perder a los estudiantes" EED:1	Sistema de Inscripciones- Descenso de la matrícula	Directora - Ex subdirector, actual POITE	DP-DO
"este me parece que es mi opinión, no existía en el turno nocturno, una, un seguimiento de los estudiantes con la excusa de que son adultos" EED:1	Seguimiento de las Trayectorias educativas	Directora y adscriptos	DO
"Me reuní con las adscriptas y le pedí que ellas tienen que seguir un seguimiento, o sea, hacerle un seguimiento a los estudiantes por mas que sean adultos, una llamadita hace la diferencia muchas veces."EED:2	Seguimiento de las Trayectorias educativas- Organización del trabajo-Pautas de dirección	Directora, Adscriptas	DO
"la información es impresionante, yo que estoy de mañana y de tarde la cantidad de llamados que tenemos de estudiantes del turno nocturno a cualquier hora. Entonces claro, eso es angustiante para ellos porque nadie los, les sabe dar información concreta en la mañana y en la tarde, porque cada uno tiene la información de su turno."EED:2"	Canales de comunicación con los estudiantes	Directora, Estudiantes	DO

"a los docentes, les dije, si dos o tres veces ya ven que un estudiante no está, avisen a la adscripta o ellos comunicarse, por ejemplo ahora mandarles un mensaje, dentro de Crea o lo que sea." EED:2"	Seguimiento de las Trayectorias educativas	Directora y Docentes	DO
"otro desafío que les plantee a los docentes en esas salas iniciales es si realmente los planes que nosotros tenemos, en plan 96 extra edad y 94 para bachillerato semestral, anual, si realmente son los planes que necesitamos". EED:2	Programas- Necesidades de los estudiantes	Directora y Docentes	DP
"Las adscriptas contestan a través del Blog, que también habían muchas preguntas que nadie las contestaba, porque quien contestaba el Blog hasta el 28 de febrero era el subdirector anterior, que era el POITE, entonces cuando empezó, ellos se acostumbraron a preguntar, igual tenemos otro mail, de consultas, para todo el liceo y yo lo manejo y me he dado cuenta, todas las consultas eran del nocturno" EED:5"	Consultas de estudiantes_ Canales de comunicación	Directora. Adscriptas y POITE	DO
"108 estudiantes menos en nocturno, comparado 2020 a 2021 no se si fue ese mecanismo o fue que realmente se respetaron los cupos que tiene el liceo" EED:7	Sistema de Inscripciones - Descenso de la matrícula	Directora y estudiantes	DO
"Tenemos una población muy, muy, muy grande y tenemos el tema más importante es el nivel de deserción, tenemos muchísimos inscriptos pero a fin de año terminamos con una población muy baja de que termina cursando, ronda si te digo el 10%" EF1:1	Sistema de inscripción- Desvinculación	Subdirector y estudiantes	DP
"Entonces tenemos que tener algún plan que fuera como, el ciclo básico de que es un año y medio que pudiéramos con ese tipo de plan satisfacer las necesidades de que aquellos que están, requiriendo una inserción o en UTU o en el mercado laboral con la aprobación certificado" EF1:1	Programas - Necesidades de los estudiantes	Subdirector	DP-DO
"en Ciclo Básico se inscriben más a todo el curso, a todas las asignaturas del curso, entonces, ahí notas que generalmente no hacen una opción por cursar una o dos materias, abandonan y abandonan todo el curso"EF1:1	Sistema de inscripciones	Subdirector, Adscriptas y estudiantes	DP-DO

<p>"Lo que pasa que al ser una zona este, a veces acá lo que sucede es que, en octubre, noviembre comienza la temporada, entonces, todo aquel que de repente, que está sin trabajo, en ese momento, lo que son las cadenas de supermercados y los supermercados y los comercios, comienzan a tomar personal para la temporada." EF1:2</p>	<p>Causas de la desvinculación</p>	<p>Estudiantes</p>	<p>DC</p>
<p>"a mi lo que me ha pasado es que yo les insisto mucho que me vengan a plantear, que no esperen que yo descubra nada, sino que me vengan a hablar." EF1:2</p>	<p>Seguimiento a las trayectorias educativas</p>	<p>Estudiantes, Profesores, Subdirector</p>	<p>DO</p>
<p>"ellos ya ahí si sabían que le faltaba algún profesor, veían la posibilidad de bueno, cuantas horas tienen y como, en nocturno se trata de que tengan la mayor cantidad de horas posibles, con la menor frecuencia semanal posible, a veces entran a primera y el profesor tiene todo el turno con él, ya saben que bueno vienen y se pegan la vuelta porque no va estar el profesor"EF1:3</p>	<p>Ausentismo docente, comunicación de las inasistencias- Organización de los horarios de clase</p>	<p>Estudiantes, adscriptos</p>	<p>DO</p>
<p>"después este la comunicación ellos en general, la adscripción siempre está abierta a los estudiantes a que puedan preguntar" EF1:3</p>	<p>Vínculo con el estudiante</p>	<p>Estudiantes y adscriptos</p>	<p>DO</p>
<p>"ofrecemos la posibilidad de que si tienen exámenes para dar los preparan, tenemos profesores de laboratorio, este, año ha funcionado muy bien física preparando exámenes a alumnos, entonces eso motiva muchísimo, porque capaz que no cursan las asignaturas pero puede venir a preparar un examen y ya como que se pone en ritmo para el estudio ya cuando en el segundo semestre, esto, espero que sea así, en el segundo semestre esa persona ya esta como que habituada al estudio" EF1:4</p>	<p>Estrategias de vinculación al centro- Clases de apoyo</p>	<p>Estudiantes, adscriptos, docentes</p>	<p>DO-DP</p>
<p>"a veces, en algunos estudiantes, cuando que sabemos que son estudiantes que cursaron bien un año y que al siguiente capaz, más por el lado de los profesores, yo como subdirector no he tenido tiempo ninguno, pero como profesor siempre uno estaba manteniendo el contacto en el pasillo, en el salón con exalumnos y siempre estás preguntando cómo les va, que están haciendo que piensan hacer, bueno no aflojes, siempre a la disposición del estudiante para tratar de involucrarlos más en el estudio y en su carrera." EF1:5</p>	<p>Estrategias de seguimiento a los estudiantes</p>	<p>Estudiantes y docentes</p>	<p>DO</p>

<p>"dos semanas al lado de la estufa, después tenés que tener unas ganas para decir voy a meterme en uno de estos salones fríos toda la noche, este y muchos tienen hijos, esas dos semanas estas con tus hijos, estas con tu pareja, haces una vida de familia y después tener que desprenderte de eso para volver a estudiar al sacrificio para que venga una persona que te está tratando de meter algo, que difícil, es muy complicado" EF1:5</p>	<p>Causas de la desvinculación</p>	<p>Estudiantes</p>	<p>DO-DP</p>
<p>"las reuniones de ciclo básico ahora en junio que es la primer reunión, si el estudiante dejó de asistir y tiene un límite de faltas, excede el límite de faltas ya se le da de baja en la libreta, después en bachillerato ya es diferente porque como las faltas son por asignatura, en todos son por asignatura." EF1:6</p>	<p>Estrategias de seguimiento a los estudiantes</p>	<p>Docentes, adscriptos, subdirección</p>	<p>DO</p>
<p>"vos no tenés la capacidad como darte cuenta bien pero después en mayo, junio, cuando ya los tenés bien identificados y está familiarizado con los estudiantes ahí este empezas si a notar cuando falta alguno y haces preguntas." EF1:6</p>	<p>Estrategias de seguimiento a los estudiantes</p>	<p>Estudiantes, adscriptos y docentes</p>	<p>DO</p>
<p>"se crea como micro grupos y esos se van alentando y van juntando, sumando gente y ahí ya se potencia mucho porque es una forma, viste ellos se controlan la asistencia." EF1:6</p>	<p>Estrategias de seguimiento a los estudiantes - Vínculo entre estudiantes</p>	<p>Estudiantes, adscriptos y docentes</p>	<p>DO</p>
<p>"La comunicación a través de las redes sociales, es muy importante pero en esto vos tenés personas que son muy grandes a veces las redes sociales no las manejan tan bien, entonces seguimos dependiendo mucho del estar al lado y que los trámites son engorrosos." EF1:8</p>	<p>Estrategias de seguimiento a los estudiantes - Vínculo con el estudiante</p>	<p>Estudiantes, adscriptos y docentes</p>	<p>DO</p>
<p>"tendrías que filtrar un poco las inscripciones. A veces hay alumnos que no se el motivo, que son reincidentes en el abandono." EF1:8</p>	<p>Características de la desvinculación</p>	<p>Estudiantes</p>	<p>DO</p>
<p>"se cambian constantemente porque a veces llamas y "no vive más acá, no me importa..." es como muy complicado y es exponerlas a veces a que piensen que vos estas persiguiéndolos por algo." EF1:9</p>	<p>Dificultades en el seguimiento</p>	<p>Estudiantes y adscriptas</p>	<p>DO</p>

"Que tengan un proceso de reinserción paulatino al estudio y para evitar también la frustración estudiar 10 materias y estudiar 4 no es lo mismo." EF1:9	Estrategias de vinculación al centro-Sistema de inscripciones	Estudiantes	DO
"los veo que los tipos pierden el día y que hacen, van a la noche, se inscriben en la noche." EF1:9	Características de los alumnos del nocturno-Dinámica interna de vinculación	Estudiantes, adscriptas,, dirección.	DO
"Si yo te tengo que dar examen igual, vaya no vaya, voy a dar examen, entonces el tema que ahí me desengancho y después me perdí el curso, no doy en el examen y ya quedé por fuera, el tema de evaluación genera desvinculación." EF2:"	Causas de la desvinculación-Evaluación-Programas	Estudiantes, docentes y equipo de gestión	DO-DA
"No hay más allá de las salas que hay a principio de año, donde se plantean los programas, algunas cuestiones generales de funcionamiento después no hay instancias para poder acordar cuestiones más pedagógicas." EF2:2	Espacios de participación docente	Docentes	DO
"Yo creo hay que tener un vínculo bastante más cercano porque a veces piensa "son adultos" entonces no hay que estar tan arriba de ellos, porque el adulto hace su vida, pero creo que si la intención es que no se desvinculen hay que estar, hay que tener un contacto fluidísimo y permanente con los estudiantes." EF2:2	Estrategias de seguimiento a los estudiantes	Estudiantes, adscriptos, equipo de seguimiento	DO
"por ahí también los estudiantes hacían muchas consultas, publicaban los exámenes, información que la institución que quería brindar el blog funcionó como forma de comunicación pero no tiene la cercanía esa que debería tener el vínculo con un estudiante, pero funcionó." EF2:3	Canales de comunicación con los estudiantes-Dificultades para establecer el vínculo con los estudiantes	Estudiantes, adscriptos, subdirección	DO
"con los estudiantes que ahí hubo problemas no todos, pero por lo menos, 4 o 5 profes tuvieron problemas, usaban grupos de WhatsApp para comunicarse mucho, algunos no porque algún profe más veterano maneja herramientas de ningún tipo no quiere, entonces no usaba nada o algún mail." EF2:4	Dificultades en el seguimiento. Vínculo con los estudiantes - Causas de la desvinculación	Estudiantes, docentes y equipo de gestión	DO

<p>"algunos espacios donde los estudiantes pudieran trabajar en alguna otra cosa que no está prevista, como forma de acercarlos, la gente grande tiene eso, de que si se puede armar, bueno ahora no se puede, pero si se puede juntar en alguna parte para hacer alguna actividad aunque sea jugar a las cartas, se suman." EF2:5</p>	<p>Estrategias de vinculación al centro</p>	<p>Estudiantes, docentes, adscritos, POITE, equipo de dirección</p>	<p>DO</p>
<p>"yo trabajé en Plan Ceibal y en Plan Ceibal, hacíamos reuniones de equipo y estaban buenas, todo el mundo ahí aportaba. Entonces hacíamos las reuniones de equipo y todo el mundo se sentía parte, sobre todo la gente de servicio, que muchas veces queda por fuera e iba la compañera del nocturno se ofrecía a hacer esto a hacer lo otro, dio una mano en las inscripciones, atendía el teléfono, atendía gente, era una mano no porque uno le pidiera, sino porque surgía, de los compañeros dar una mano." EF2:5</p>	<p>Estrategia de gestión- Organización del trabajo</p>	<p>Equipo de gestión del nocturno</p>	<p>DO</p>
<p>"los que no se presentaban depurar, en general no se depuran. Quedan inscriptos y quedan ahí y es un tema, después los contas como queda que abandonaron, se inscribieron y nunca fueron. En los números es un abandono". EF2:6</p>	<p>Sistema de inscripción- Seguimiento de las trayectorias educativas</p>	<p>Adscritos, Docentes y Administrativos</p>	<p>DO</p>

Elaboración propia

Tabla 2: Dimensiones y categorías de análisis

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Evidencia
1. Trayectorias educativas	1.1 Seguimiento a los estudiantes	1.1.1 Responsables	"Generalmente se le consulta al docente, que nos de información de alumnos que ellos estén viendo no estén concurriendo" EADS1:4
		1.1.2 Modalidad de registro	"Nosotros hacíamos una especie de planillita con las asistencia virtual de los alumnos y los profesores ponían "se comunica, no se comunica, se comunica poco" EF4:2 "el pasaje de lista en el nocturno en el módulo no, ya te lo comenté y en el caso de pasaje de lista, me parece que no, no se ha, no lo sé" ERU:2
		1.1.3 Cumplimiento del registro	"lo completaron bastante sobre todo, no tanto en bachillerato, en ciclo básico sí y en bachillerato algo." EF4:2 "justamente en bachillerato no la utilizamos como, porque fue, era muy poco lo que nos pasaron los profes." EF4:2
		1.1.4 Contacto con los estudiantes	la adscripta llama a ver si le pasa algo (...) "¿pero vas a dejar ahora"?, "estamos en mayo, hace un esfuerquito más, son dos meses, "el profesor me dijo que venías bien" Cosas así" EF6:4
		1.1.5 Depuración de listas	"(...) pero no se hasta dónde, no se porque se les da de baja y ta. ETR: ¿Cuándo le dan de baja? F6: Depende porque, el tema esto de la pandemia, de la no presencialidad como que, tenés muchos más aspectos a atender antes de eso que depurar una lista, para ver quienes están y quienes no" EF6:3
	1.2 Ruptura del vínculo estudiante-centro educativo	1.2.1 Identificación del abandono	"(...) cuando estamos haciendo las últimas reuniones, nos damos cuenta si el alumno, capaz que arrancó y después dejó. Capaz que directamente nunca arrancó" EF5:3
		1.2.2 Causas internas al centro	"He visto que, alumnos que dejan de concurrir por el tema de que no se llevan bien con el profesor" EF5:3 "Capaz que en el transcurso que ellos están cursando, capaz incentivarlo y no generar un tipo de abandono con el alumno ir apoyándolo" EF5:4 "no están realmente convencidos, como ¡ta me anoto!, me anoto todos los años, "a lo mejor este año tengo suerte" EF6:3
		1.2.3 Causas externas al centro	"la gran mayoría es por trabajo, después puede ser por problemas familiares o que tengan algún hijo, tengan que cuidar al hijo, que la pareja trabaje, que no pueda quedarse con los hijos, pero generalmente son temas, así, no es un tema con el liceo, sino que es un tema, personales." EF3:4

	1.3 Estrategias para evitar el abandono	1.3.1 Participación de estudiantes	"cuando comienza el año, ahora no porque estamos en la virtualidad, en la presencialidad se elige un delegado de clase cada grupo tiene su delegado y los alumnos cada tanto se reúnen con dirección y plantean sus problemas." EF3:4 "ETR: ¿la participación de jóvenes? RU: de jóvenes y adultos en este caso en su, en la propia de gestión del aprendizaje, en la propia forma y modalidad de que se traducen ese enseñaje" ERU:7
		1.3.2 Frecuencia de reuniones con estudiantes	"Se realiza cuando se necesita, cuando es necesario" EF3:4
		1.3.3 Dificultades para la participación	"No se si se ha dado este año, con lo de la pandemia, acá no han venido a reunirse. No se si lo han hecho de forma virtual, eso ni idea." EF4:2
		1.3.4 Experiencias de actividades extracurriculares	"Esas salidas, que hicimos al teatro habían alumnos que nunca había ido a Montevideo, había alumnos que nunca había ido a un teatro entonces son salidas, que se hicieron de noche" EF3:5
		1.3.5 Frecuencia de las actividades extracurriculares	"generalmente se hacía una vez al año, los grupos, los Humanísticos generalmente, Humanístico y Derecho iban" EF3:5
		1.3.6 Trabajo en redes	"como clave te diría, bueno en el territorio, ni siquiera en el centro, en el territorio cuáles son las fortalezas para poder sostener la continuidad de los gurises o de los jóvenes o de los adultos. ¿Quiénes están?, ¿cómo están?, ¿qué puede ofrecer cada uno? ¿no?, una mirada más de comunidad educativa" ERU:6
1.4 Contención desde el centro	1.4.1 Estrategia de contención a estudiantes.	"Muchas veces, vienen también con problemas personales, y uno hace de psicóloga y tiene que hablar con ellos y darles consejos" EF3:2 "hay trayectorias vitales que en el mundo joven y adulto obviamente que inciden directamente en su proceso que eso hay que conocerlo entablar diálogo con eso ¿no? si está en pareja, si tiene hijos, si está con trabajo, si vive dónde vive, por qué está haciendo de noche ¿no? me parece que ahí hay otros factores que está bueno dialogar con eso" ERU:4	
	1.5 Características de las Trayectorias Educativas	"generalmente el que ingresa al nocturno tiene una realidad o bien de rezago y que, y que tiene también ahí como un periodo que le resulta desventajoso a la hora de acompañar en el proceso de aprendizaje que no son tan lineales ERU:2	
2. Liderazgo	2.1 Pautas de trabajo	2.1.1 Estrategias de trabajo de los funcionarios	"El POITE tenía eso de hacer algunas reuniones así. El se había planteado una vez por mes, a veces es demasiado, para ir planificando a corto plazo" EF6:2

		2.1.2 Estrategia de trabajo con docentes	¿por qué no una instancia de equipo? de instancia docente donde justamente ver la integralidad del gurí sin verlo en una ventana aislada de lo educativo" ERU:3 "hay una gran cuota en la gestión de la dirección se juega la habilitación o no, de la posibilidad creadora y creativa de empujar novedad y proyectos que sean de índole colectivo" ERU:7
		2.1.2 Elementos que afectan el cumplimiento de las pautas a largo plazo	"porque hoy estoy yo y el mes que viene no estoy más, lo mismo con el F1, entonces al haber tanta movilidad también, si tenés un grupo estable que en las coincidencias o en los desencuentros vos más o menos puedas trabajar de una forma ir conociéndose, caminar, por una vía." EF6:2
3. Comunicación	3.1 Canales de comunicación con los estudiantes	3.1.1 Presencialidad	"ellos vienen acá al liceo, nosotros hablamos en la adscripción hablamos con ellos o ellos llaman por teléfono ya sea la adscripción o la administración o la dirección." EF3:2
		3.1.2 Ventajas identificadas con los canales utilizados en virtualidad	"Hay un blog (...) que es, como muy efectivo tratamos de tener todo muy al día y que sea justamente una vía de comunicación que funcione que esté actualizado" EF6:1 "Tenemos un Blog también, tenemos un correo electrónico de las adscriptas exclusivo, que los alumnos cuando necesitan hacer una consulta relacionada con exámenes, inscripciones y todo eso" EF3:3
		3.1.3 Receptividad de los canales utilizados en virtualidad	"les pusimos un mail, un correo electrónico de las adscriptas que se comunicaran, pero nunca tuvo mucha aceptación" EF4:1 "como que van adquiriendo la costumbre de entrar al blog del liceo. Se trata de ser puntual y formal, ser claros y concretos, en el blog, para evitar que tengan que venir o llamar." EF6:3 "ETR ¿se usa el blog? F4: No, no por eso, no se usa mucho, el blog lo usan para la inscripción porque nosotros le mandamos todos los links para inscribirse para exámenes para recursar ahora el próximo semestre, para eso si lo usan. F4:2
	3.2 Canales de comunicación con los docentes	3.2.1 Medios utilizados en virtualidad	"hay grupos de "WhatsApp", más bien hay uno que hicimos ahora que es difusión, solamente podemos publicar desde el liceo y se publica información directa a los profes." EF6:1 "También usamos mail, hay un profesor que por ejemplo no usa redes sociales" EF5:2
4. Inducción estudiantil	4.1 Preinscripciones	4.1.1 Modalidad de preinscripción	"se hace una preinscripción en el Blog del liceo, el alumno se preinscribe" EF3: 3
	4.2 Inscripciones	4.1.2 Confirmación de inscripciones	"el alumno viene con la documentación, nos fijamos si hizo la preinscripción y después le hacemos terminamos, digamos, la inscripción, completamos la ficha y le damos la copia al alumno se va con la inscripción completa." EF3:3

		4.1.3 Actores institucionales involucrados	"administración lo que hace la parte de preinscripción, administración nos da a nosotros a las adscriptas el listado con todos los alumnos preinscriptos." EF3:3
--	--	--	--

Elaboración propia

Tabla 3: Análisis Documental reglamento de evaluación y pasaje de grado plan 94 “Martha Averbug”

Dimensión	Categoría	Evidencia
Trayectorias educativas	1.1 Estrategias para evitar el abandono	Art. 11. (...) Para la organización horaria de cada asignatura se seguirá un criterio de mayor concentración y la menor frecuencia semanal posible". p.9 Art. 59. 5.c. "Coordinar actividades de carácter extracurricular tendientes a reforzar la Institución como centro cultural, más allá de los saberes disciplinares". p. 29
	1.2 Contención desde el centro	Art. 12 .b. "Horas de apoyo. Son horas en las que resulta imprescindible que el/la docente realice un cambio en la metodología que tienda a la optimización de los logros del aprendizaje, según una concepción propia de la educación para adultos. Se trabajará en forma personalizada atendiendo las demandas y requerimientos de los/las estudiantes, fortaleciendo especialmente las habilidades comunicativas y cognitivas, y planificando para ellos actividades específicas". p.10
	1.4 Participación de los estudiantes	Art. 63. "(...) se habilitará la participación de los/las estudiantes, a través de reuniones periódicas, con el fin de recabar su opinión y aportes. Esta información será volcada en las Salas Generales de Docentes y las propuestas que emanen de los estudiantes se tomarán especialmente en cuenta, en la medida que son los destinatarios de los actores pedagógicos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de este Plan de Educación de Adultos" p. 30
2. Liderazgo	2.1 Pautas de trabajo	Art. 59 Los/las docentes y el Equipo de Dirección de cada establecimiento se reunirán obligatoriamente en Salas Generales y/o por asignatura, como mínimo en las siguientes instancias..."p.28 Art. 60 Se deberá procurar la participación en las Salas Generales de los funcionarios del Centro, con la finalidad de involucrar a todos los actores en la tarea educativa". p.30.
3. Inducción estudiantil	4.1 Preinscripciones	Art. 3 " La inscripción administrativa se realizará con posterioridad a una instancia obligatoria de información a los interesados/as sobre objetivos, estructura horaria, funcionamiento del Plan y Evaluación, con el propósito de asesorar y orientar a los/las estudiantes." p. 2
	4.2 Inscripciones	Art. 6 "Los estudiantes que se inscriban en forma parcial en uno o dos cursos simultáneamente, pueden, con horarios a la vista, elegir los grupos - asignaturas que mejor se adecuen a sus intereses y necesidades".p3
	Estrategias de nivelación	Art. 13 " Durante dos semanas al comienzo de los cursos presenciales anuales y una semana al comienzo de los cursos presenciales semestrales, todos los/las docentes del Plan trabajarán, desde su asignatura, en la implementación de cursos de Introducción para fortalecer herramientas cognitivas, necesarias para el desarrollo de aprendizajes, el razonamiento lógico, la comprensión y producción de textos y las habilidades comunicacionales. Se estimulará la reflexión metacognitiva del estudiante acerca de sus aptitudes, conocimientos y destrezas como instrumento eficaz para el aprendizaje en el proceso que inicia." p.10

Elaboración propia

Tabla 4: Cantidad de información en blog, consultas de estudiantes y respuestas

Mes	Ingreso de información desde el centro	Consultas de estudiantes	Respuestas desde el centro	% de respuestas dadas a consultas
Jul-20	1	0	0	0
Ago-20	10	46	34	74
Set-20	1	0	0	0
Dic-20	2	27	26	96
Ene-21	2	17	10	58
Feb-21	2	80	33	41
Mar-21	11	41	11	29
Abr-21	1	1	0	0
May-21	1	0	0	0
Jun-21	3	15	10	66
Total	34	227	124	54

Elaboración propia

**Desvinculación interanual plan 1994
Años 2020 – 2021**

Porcentaje de estudiantes que en el año 2020 se encontraban inscritos en un liceo en el plan 1994 y en el año 2021 no figura inscripción en secundaria ni en UTU ni en un liceo habilitado.

Departamento	Plan	Centro	4to en el 2020 sin inscripción en el 2021	5to en el 2020 y sin inscripción en el 2021
C	Plan 1994 Martha Averbu		60,13	59,28

Departamento	Plan		4to en el 2020 sin inscripción en el 2021	5to en el 2020 y sin inscripción en el 2021
	Plan 1994 Martha Averbu	Total Depto	56.76	53.71
Total País	Plan 1994 Martha Averbu	Total país	54.55	51.36

**Desvinculación interanual plan 1994
Años 2019 – 2020**

Porcentaje de estudiantes que en el año 2019 se encontraban inscritos en un liceo en el plan 1994 y en el año 2020 no figura inscripción en secundaria ni en UTU ni en un liceo habilitado.

Departamento	Plan	Centro	4to en el 2019 sin inscripción en el 2020	5to en el 2019 y sin inscripción en el 2020
	Plan 1994 Martha Averbu		54,94	61,42

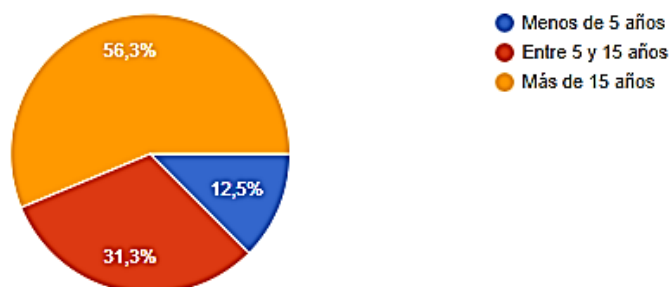
Departamento	Plan		4to en el 2019 sin inscripción en el 2020	5to en el 2019 y sin inscripción en el 2020
	Plan 1994 Martha Averbu	Total Depto	54.07	52.21
Total País	Plan 1994 Martha Averbu	Total país	54.11	50.11

Respuestas cuestionario docente

Antigüedad docente

1) Número de años en docencia directa en el sistema educativo

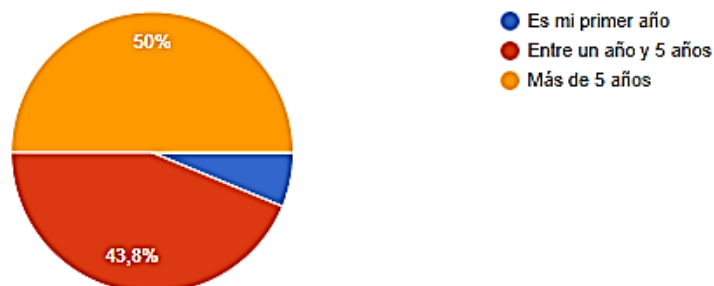
16 respuestas



Antigüedad en turno nocturno

2) Número de años en docencia directa en el sistema educativo en el turno nocturno.

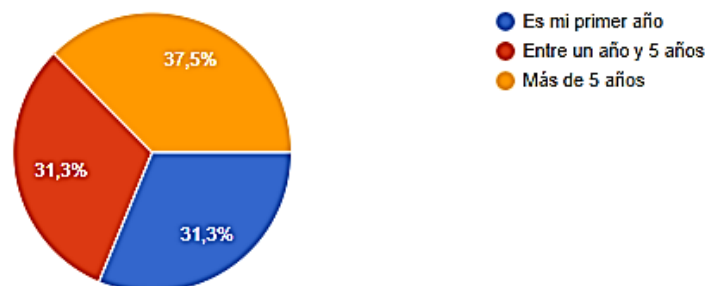
16 respuestas



Antigüedad en el centro

3) Número de años en docencia directa en el turno nocturno del liceo

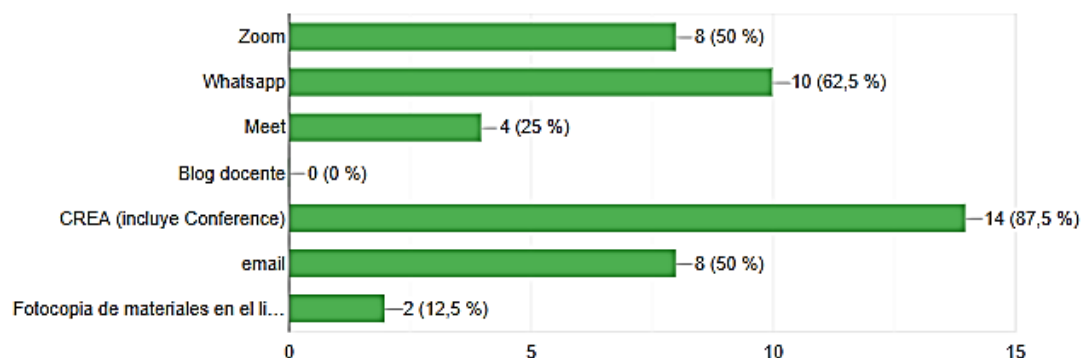
16 respuestas



Contacto con estudiantes

4) Medios que utiliza para vincularse con sus estudiantes en este periodo de virtualidad
(Puede marcar más de una opción)

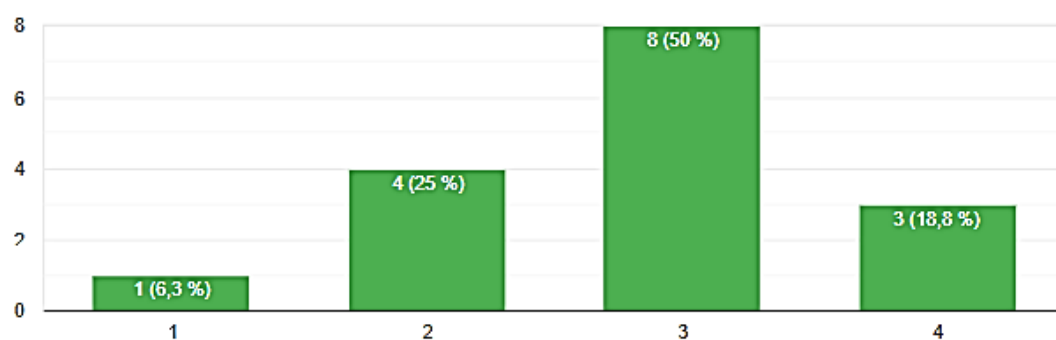
16 respuestas



Por favor marque la opción que mayor grado refleja su punto de vista/opinión según la siguiente escala: (1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= De acuerdo, 4= Totalmente de acuerdo)

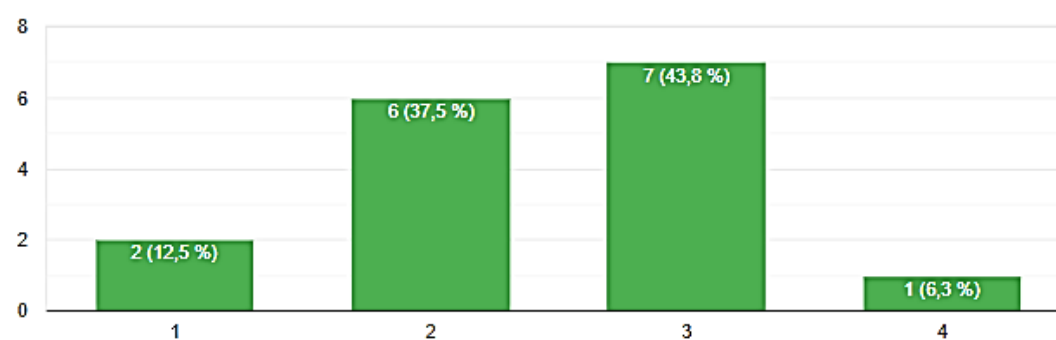
5) Los espacios de intercambio (presenciales-virtuales) entre docentes, adscripción y dirección son suficientes

16 respuestas



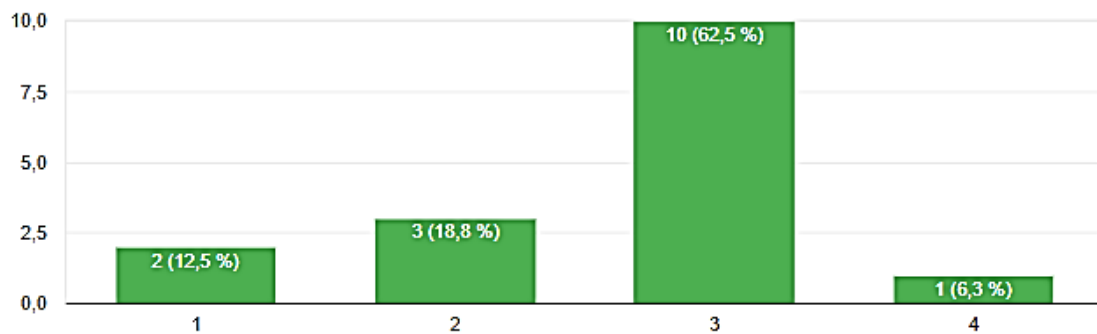
6) Desde el liceo me informan la situación particular de los estudiantes y de que manera puede afectar su trayectoria

16 respuestas



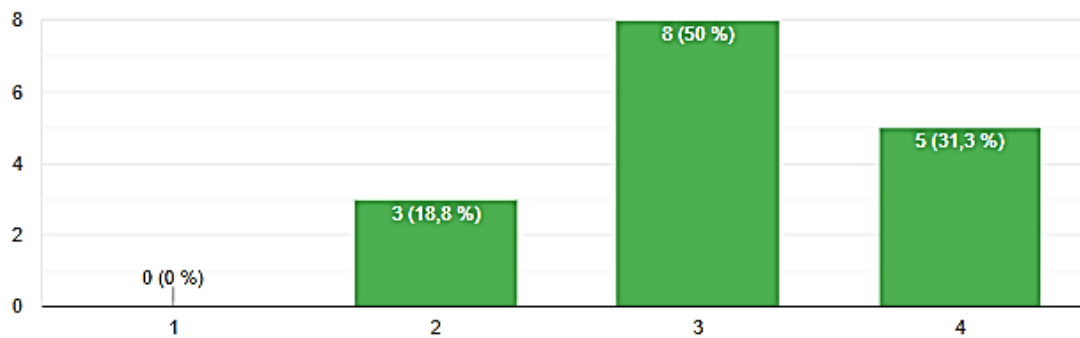
7) El liceo cuenta con espacios para que los estudiantes planteen sus necesidades y opiniones

16 respuestas



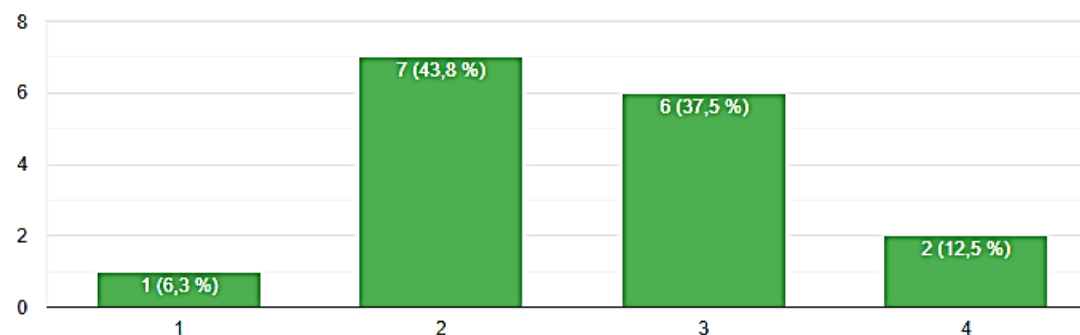
8) A través canales de comunicación que se utilizan en el nocturno, me informo de lo relevante para mi tarea docente

16 respuestas



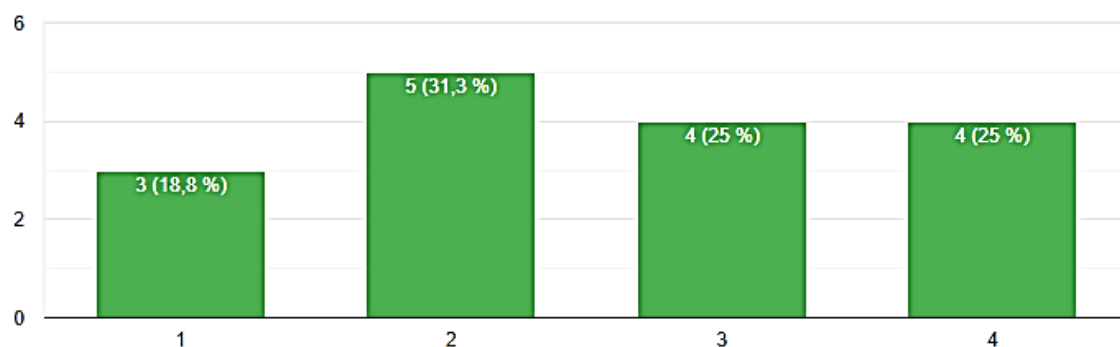
9) Los canales de comunicación para informar a los estudiantes desde el liceo, son las más adecuados

16 respuestas



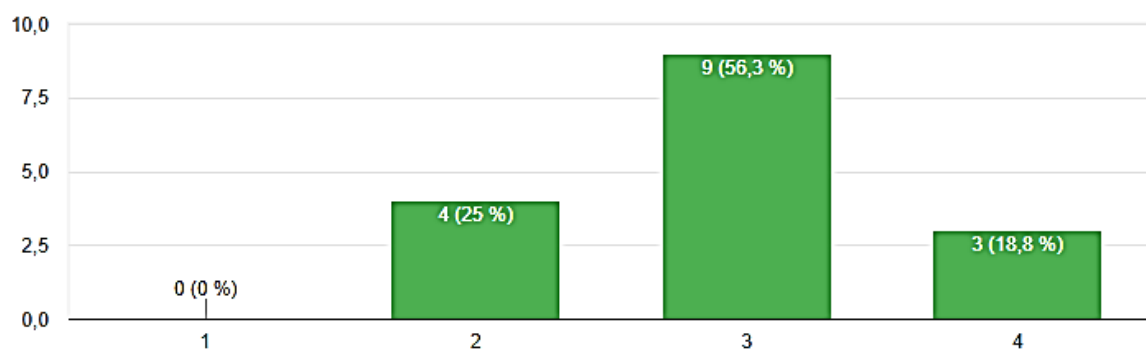
10) Que el curso no sea totalmente exonerable afecta la vinculación de los estudiantes (5to y 6to)

16 respuestas



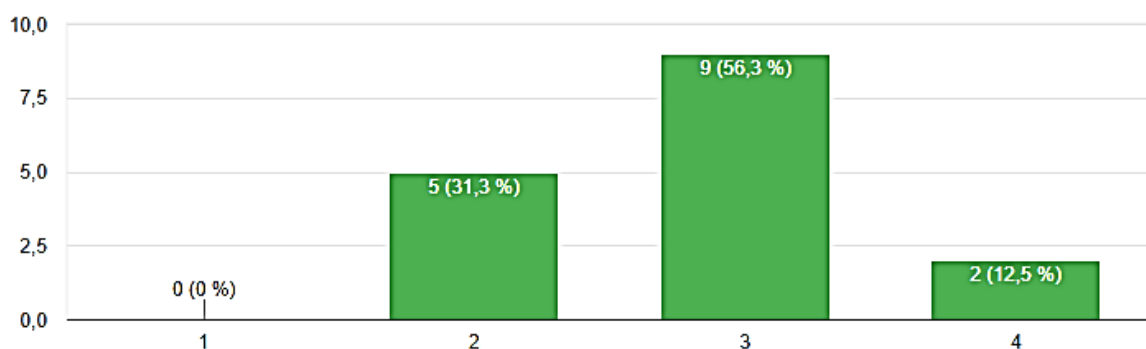
11) El trabajo en proyectos puede resultar motivador para exonerar (5to y 6to)

16 respuestas



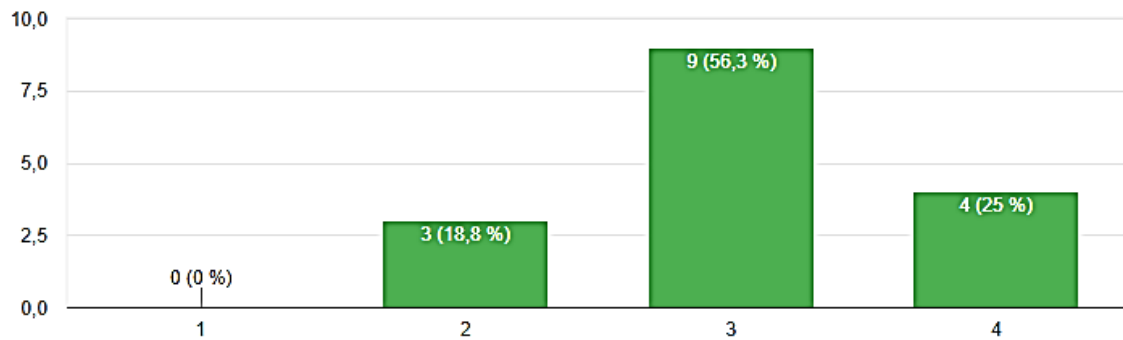
12) Es viable trabajar en proyectos con otros docentes en la modalidad anual

16 respuestas



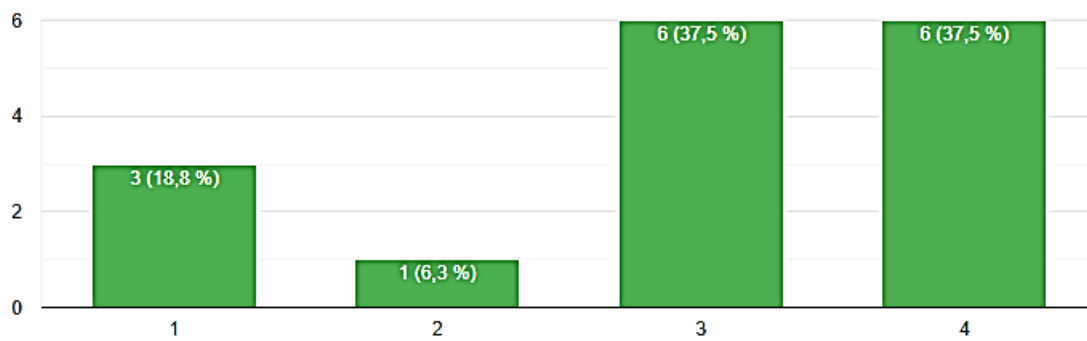
13) Es común que los estudiantes del nocturno falten o no realicen las tareas virtuales y no avisen los motivos

16 respuestas



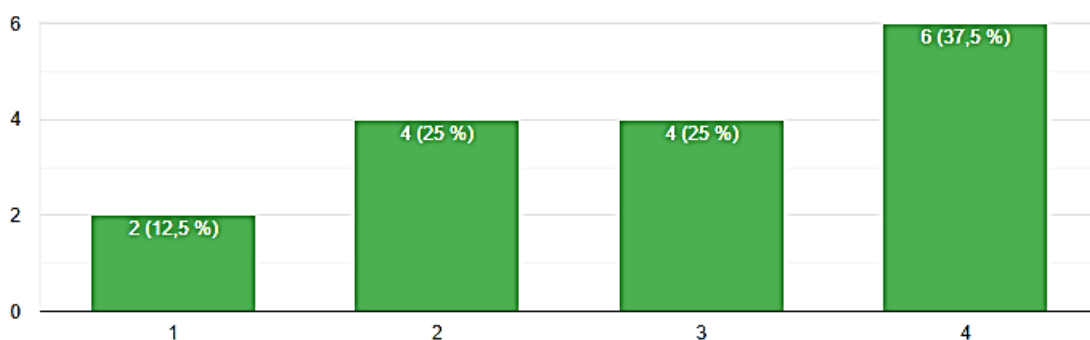
14) A los estudiantes del nocturno se les debe realizar seguimiento cuando comienzan a faltar

16 respuestas



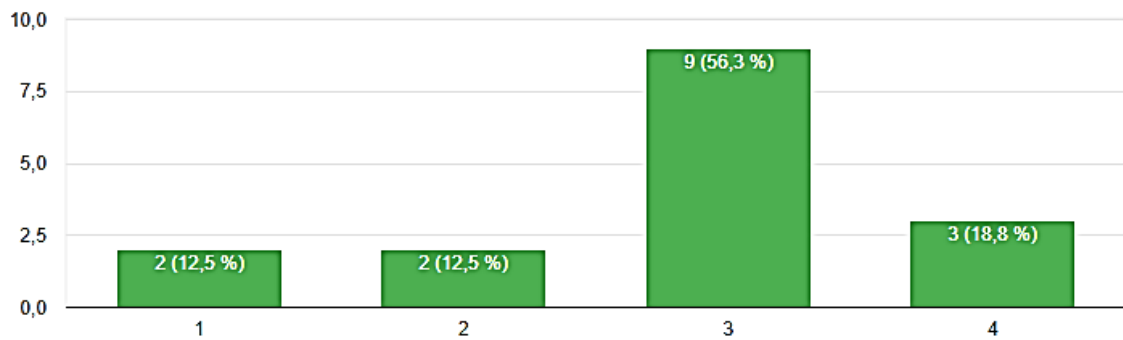
15) En presencialidad, el pasaje de lista en el Sistema (Portafolio-Tablet) es un herramienta poco útil para el nocturno


16 respuestas



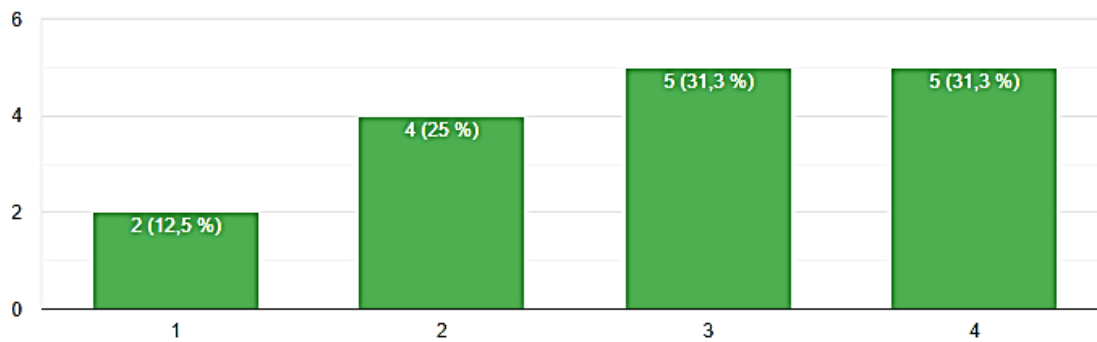
16) Aviso siempre al equipo de adscriptas cuando un estudiantes comienza a faltar

16 respuestas



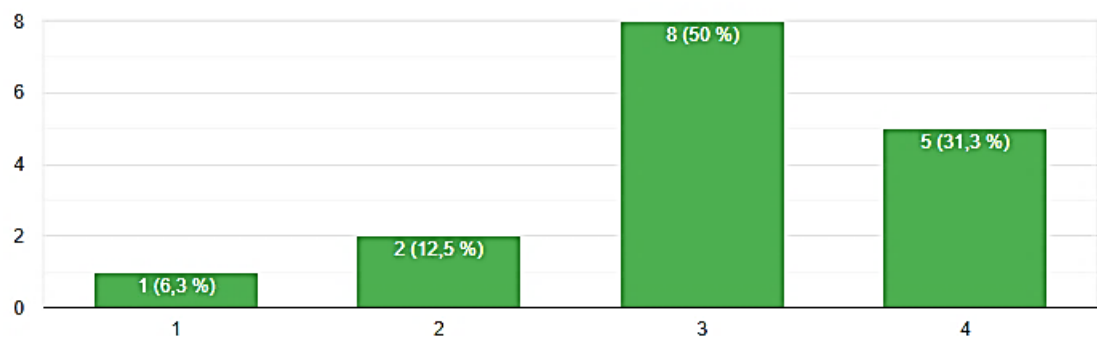
17) Conozco las pautas de acción para el seguimiento de los estudiantes por parte del Liceo. 

16 respuestas



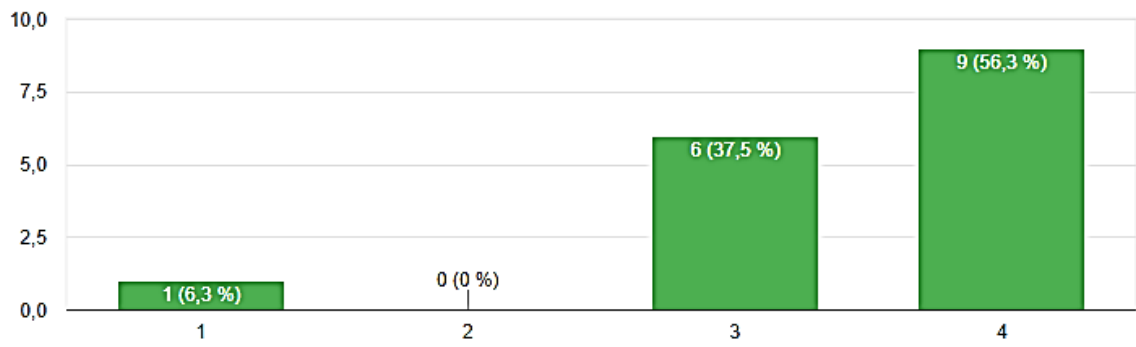
18) Realizar actividades extracurriculares, dentro y fuera del turno nocturno, disminuiría la desvinculación (campeonato de truco, fútbol, coro, participación en proyectos educativos, etc.)

16 respuestas

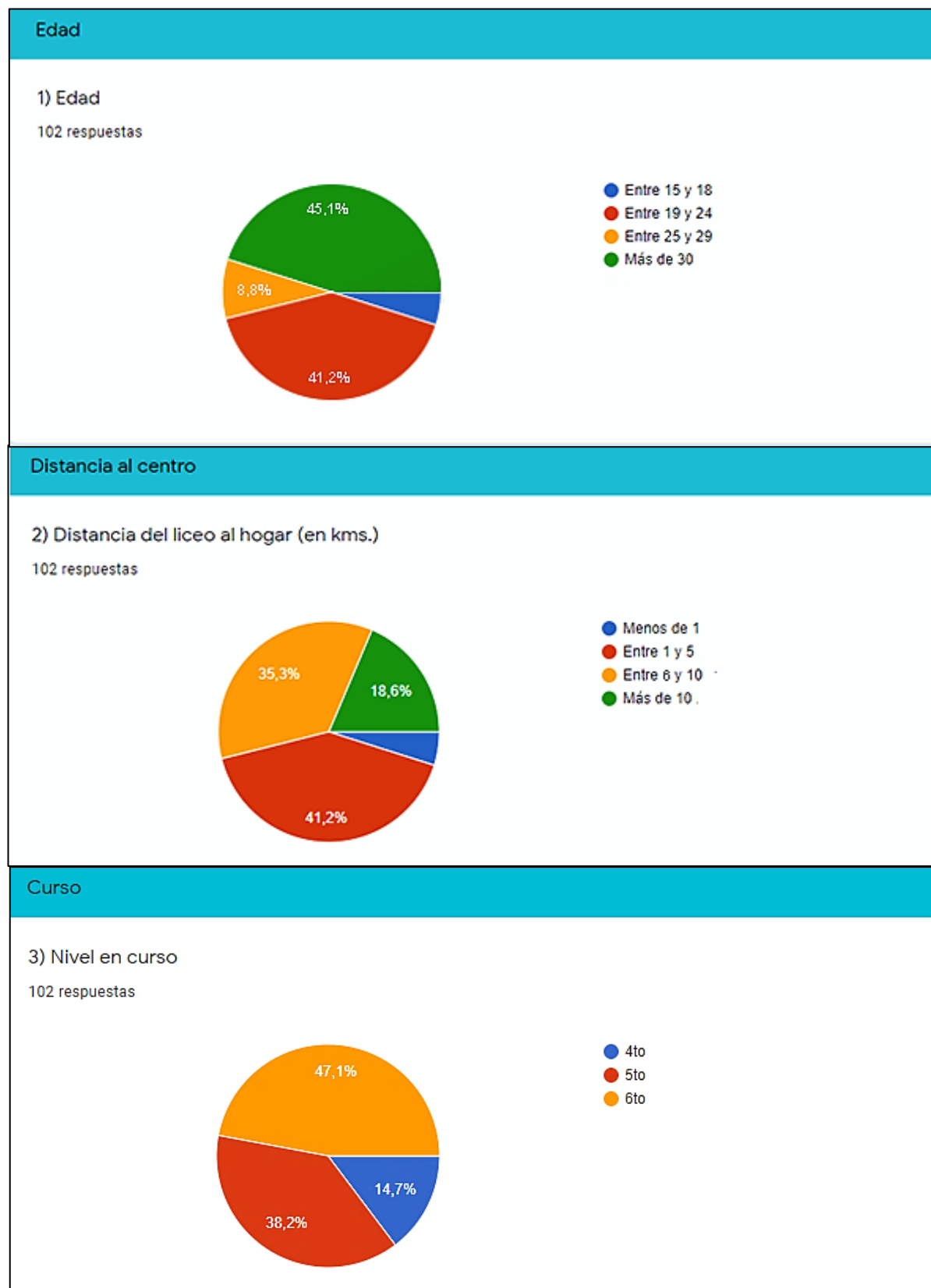


19) Estoy dispuesto/a a participar en actividades extracurriculares que se convoquen

16 respuestas



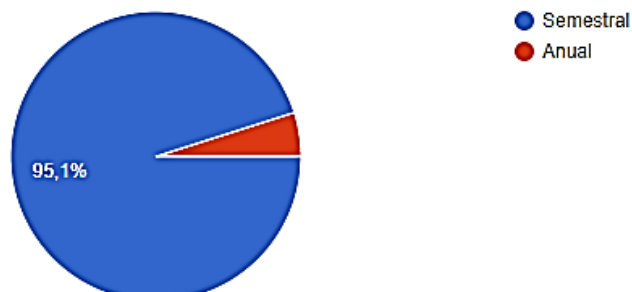
Respuestas cuestionario a estudiantes.



Modalidad del curso

4) Modalidad

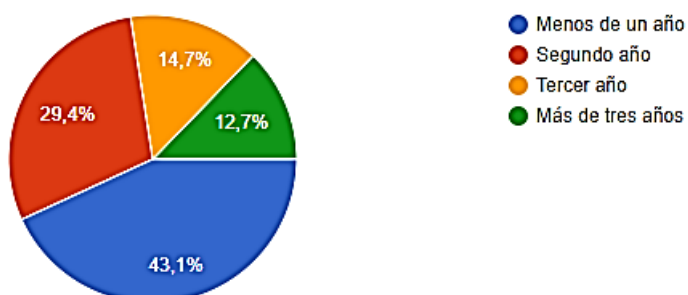
102 respuestas



Antigüedad en el turno nocturno

5) Años que asiste al nocturno

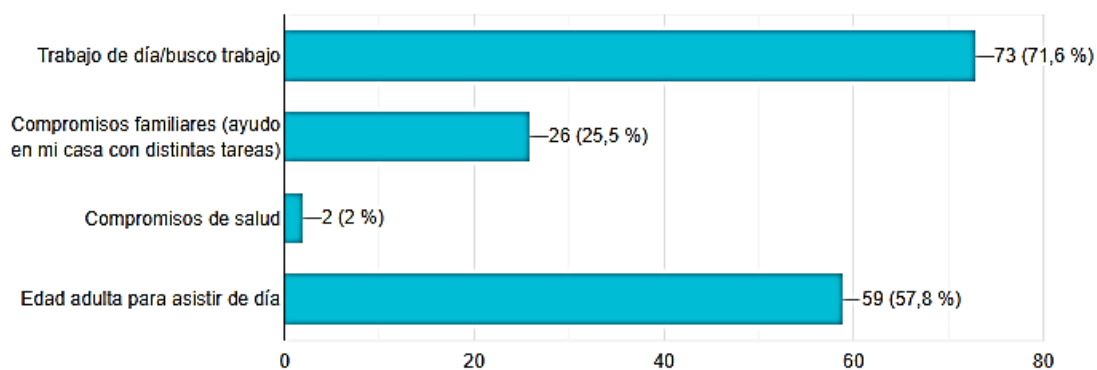
102 respuestas



Motivos para estudiar en el turno nocturno

6) Motivos por los que estudia en el turno nocturno (puede elegir más de uno)

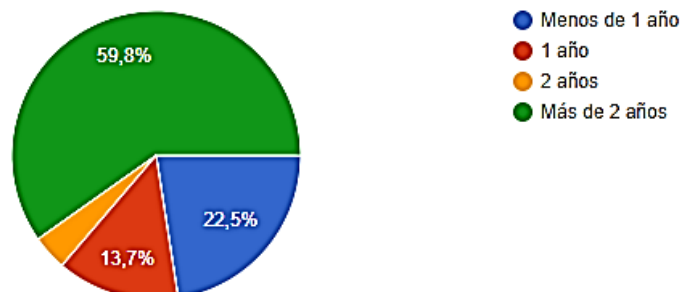
102 respuestas



Años sin estudiar

7) Número de años que había dejado de estudiar antes de retomar los estudios en el nocturno

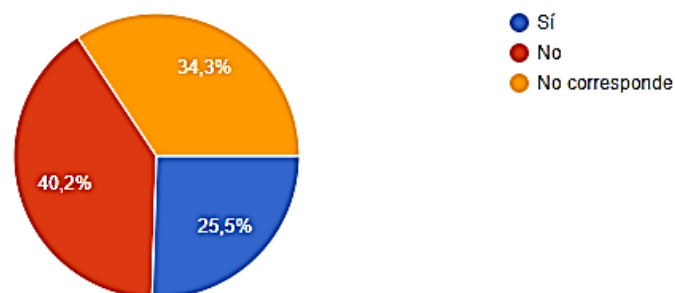
102 respuestas



Abandono menos de dos años

8) Si abandonó durante menos de 2 años, ¿rindió algún examen durante ese período?

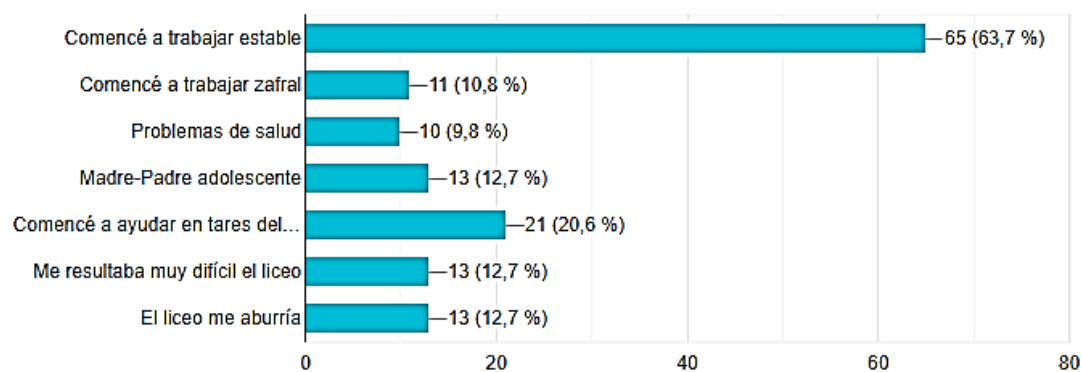
102 respuestas



Motivos del abandono en el diurno

9) Motivo/os por lo cuál abandonó en el diurno (pude indicar más de uno)

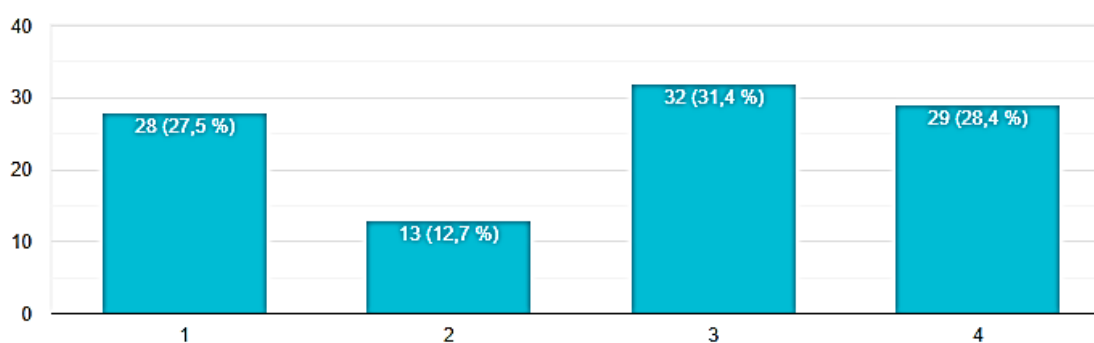
102 respuestas



Por favor marque la opción que mayor grado refleja su punto de vista/opinión según la siguiente escala: (1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= De acuerdo, 4= Totalmente de acuerdo)

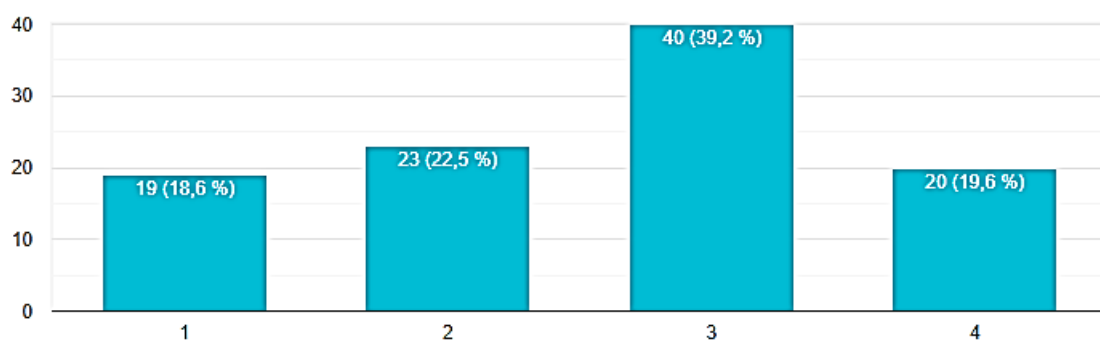
10) Previo a la inscripción al turno nocturno me informaron sobre los horarios del curso, funcionamiento del Plan y evaluación.

102 respuestas



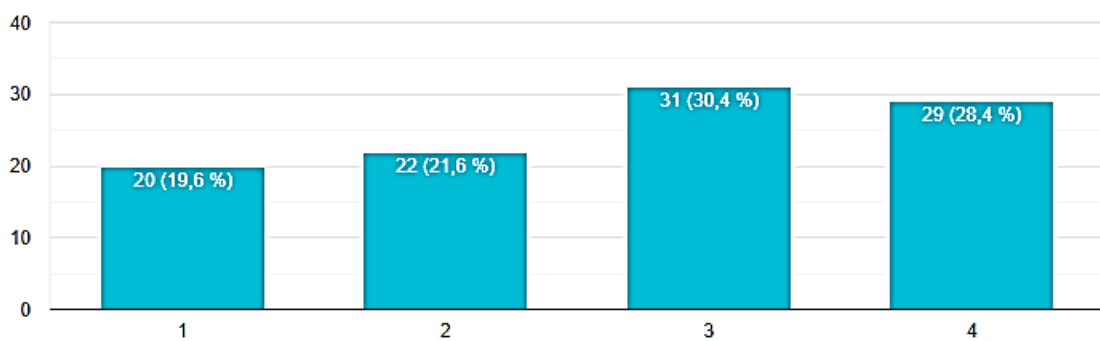
11) Luego de la inscripción tenía claro el funcionamiento de curso, las asignaturas, horarios

102 respuestas



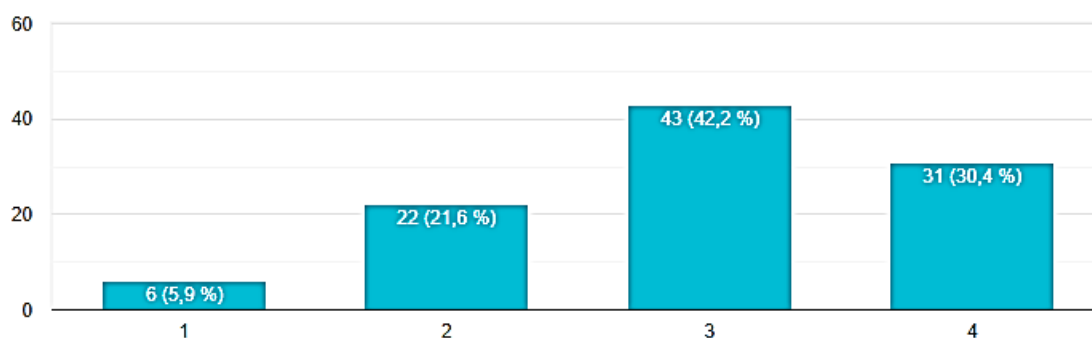
12) Luego de la inscripción tenía claro las formas de comunicarme con el liceo para distintas consultas

102 respuestas



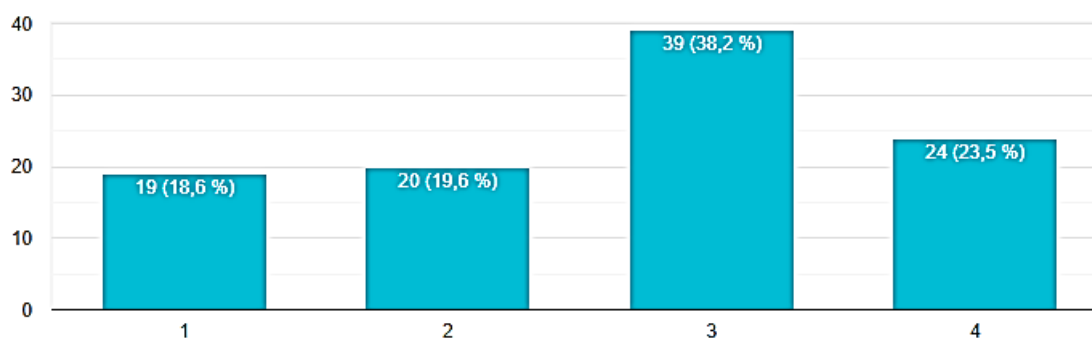
13) Tengo claras cuáles son las vías de comunicación con el liceo

102 respuestas



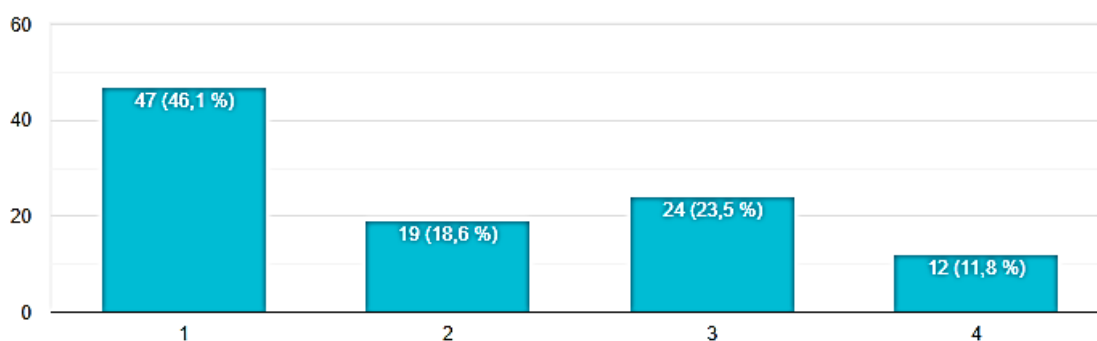
14) Cuando me pongo en contacto con el liceo a través del (blog, mail, teléfono) he logrado atender mis consultas.

102 respuestas



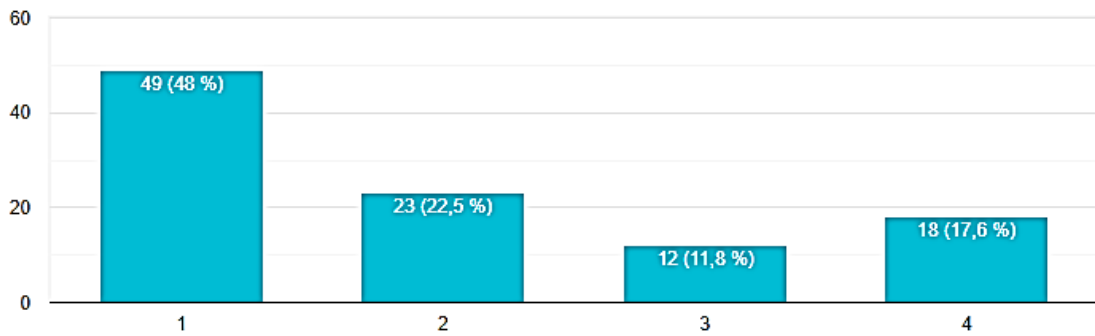
15) Durante la presencialidad, he faltado en varias ocasiones y no tuve necesidad de avisar al liceo.

102 respuestas



16) Al asistir al nocturno no es necesario que desde el liceo se preocupen por si faltó o no estoy haciendo las tareas.

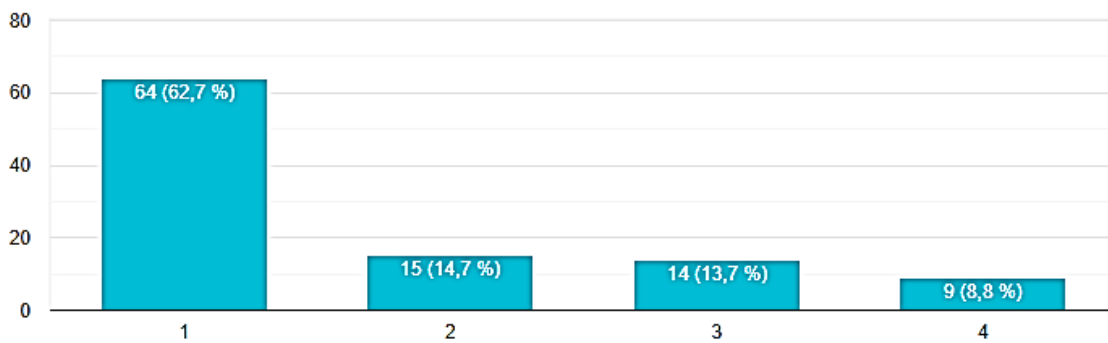
102 respuestas



17) Durante los últimos tres meses he pensando en dejar de estudiar

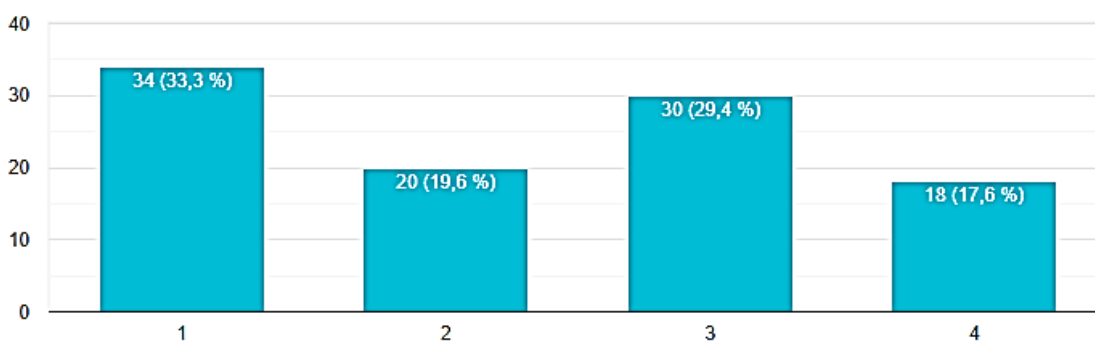


102 respuestas



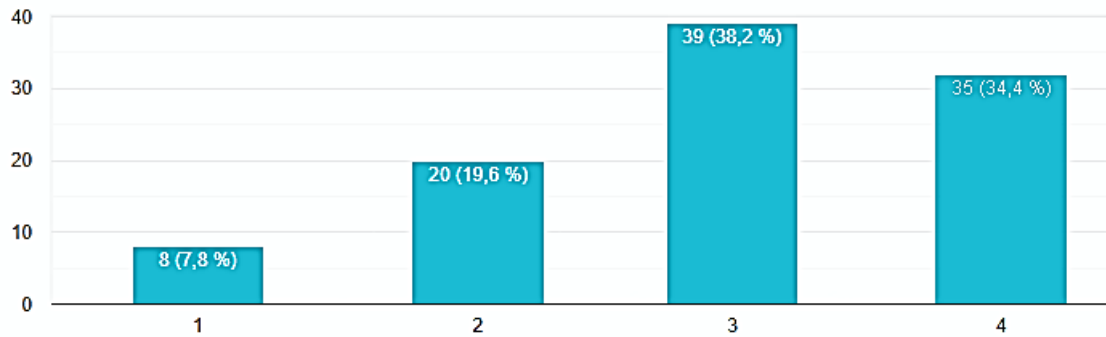
18) Siento que desde el liceo se preocupan para que continúe mis estudios

102 respuestas



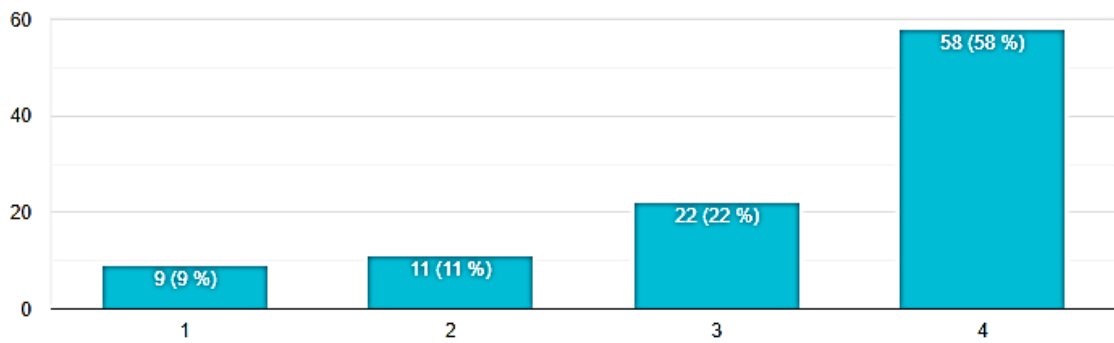
19) En las horas de apoyo con los docentes me siento acompañado y logro evacuar las dudas que tengo para los exámenes y/o parciales

102 respuestas



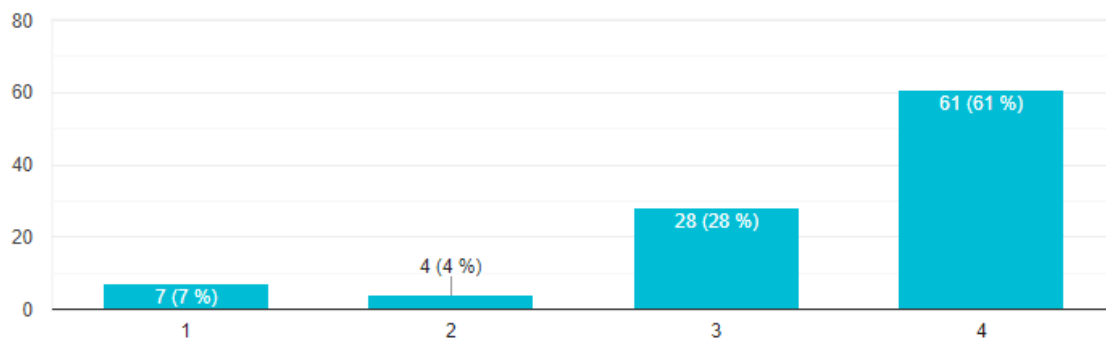
20) Me sentiría más motivado si todo el curso fuese exonerable (incluyendo el segundo semestre para 5to y 6to)

100 respuestas



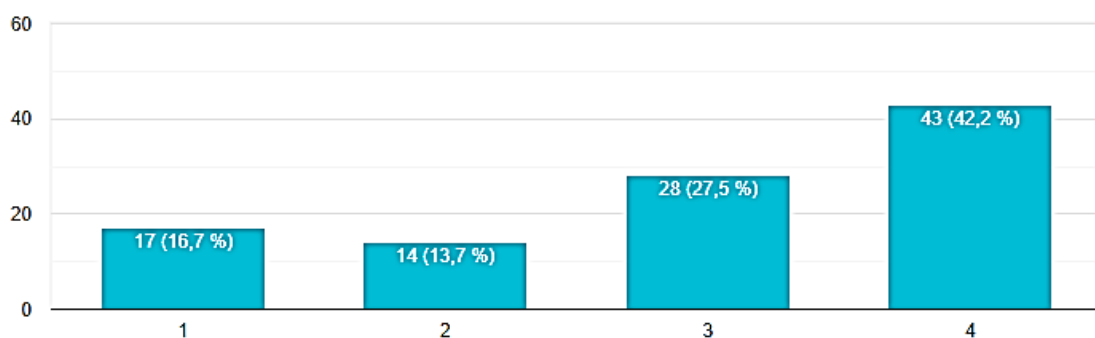
21) Considero importante que la biblioteca este abierta por la noche

100 respuestas



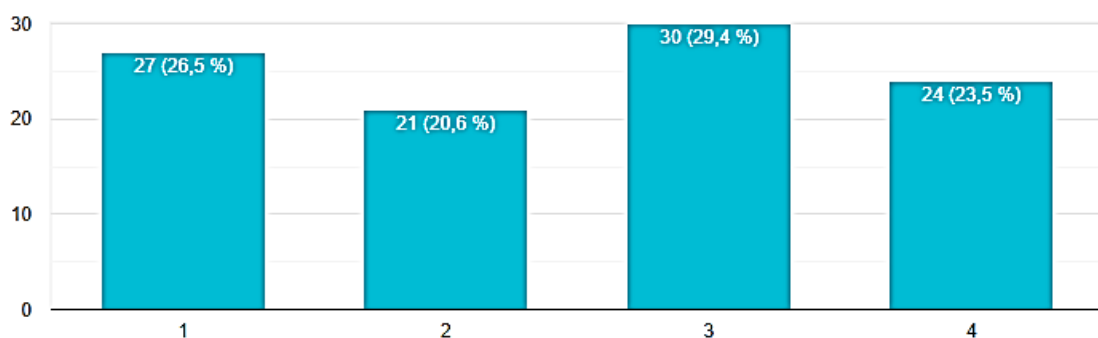
22) Me resulta interesante que el liceo realice actividades como campeonatos de truco, ajedrez, fútbol, etc., al volver la presencialidad

102 respuestas



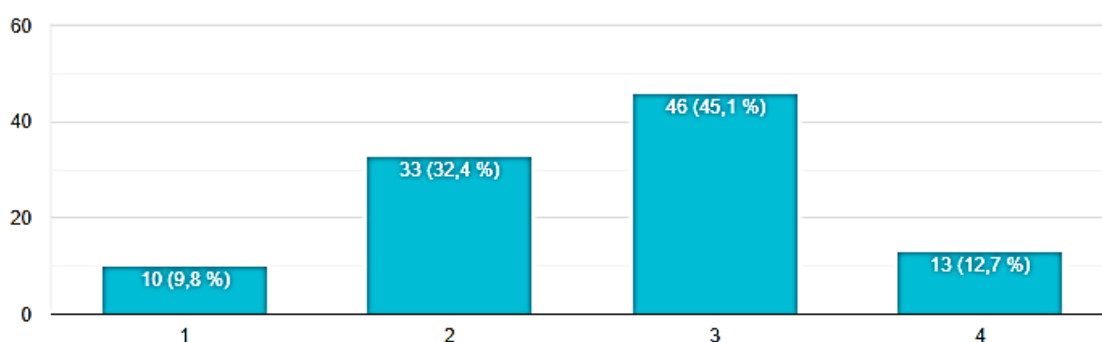
23) Tengo interés en participar de reuniones con docentes, adscriptas y dirección para que se escuche mi opinión y aportes

102 respuestas



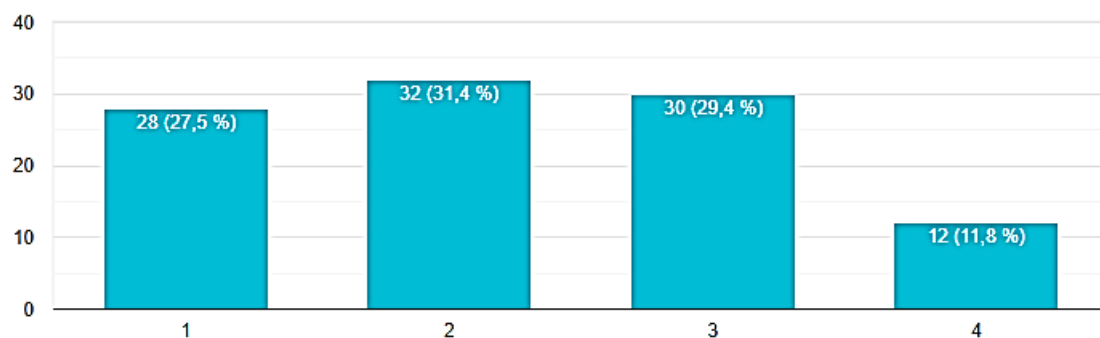
24) Siento que hay trabajo de equipo entre los docentes y coherencia en las actividades que nos proponen

102 respuestas



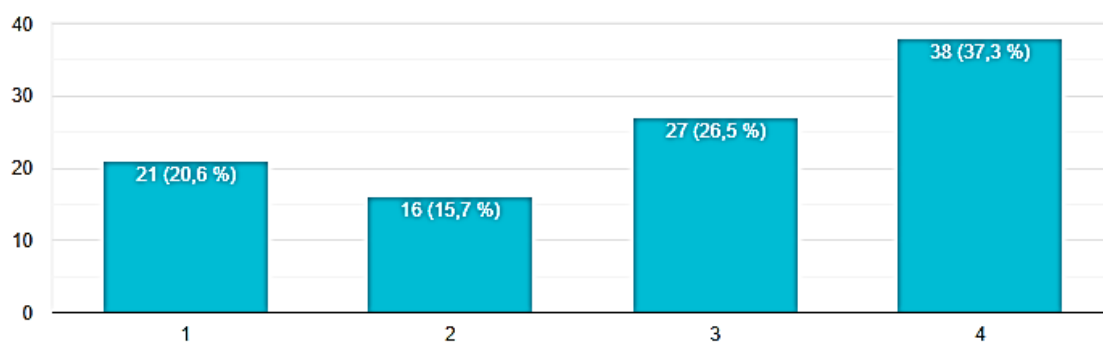
25) Identifico quienes son cada uno de los actores del liceo y que funciones cumplen

102 respuestas



26) La forma de seguir la clase en la virtualidad que implementó el liceo siento me permite estudiar mejor.

102 respuestas



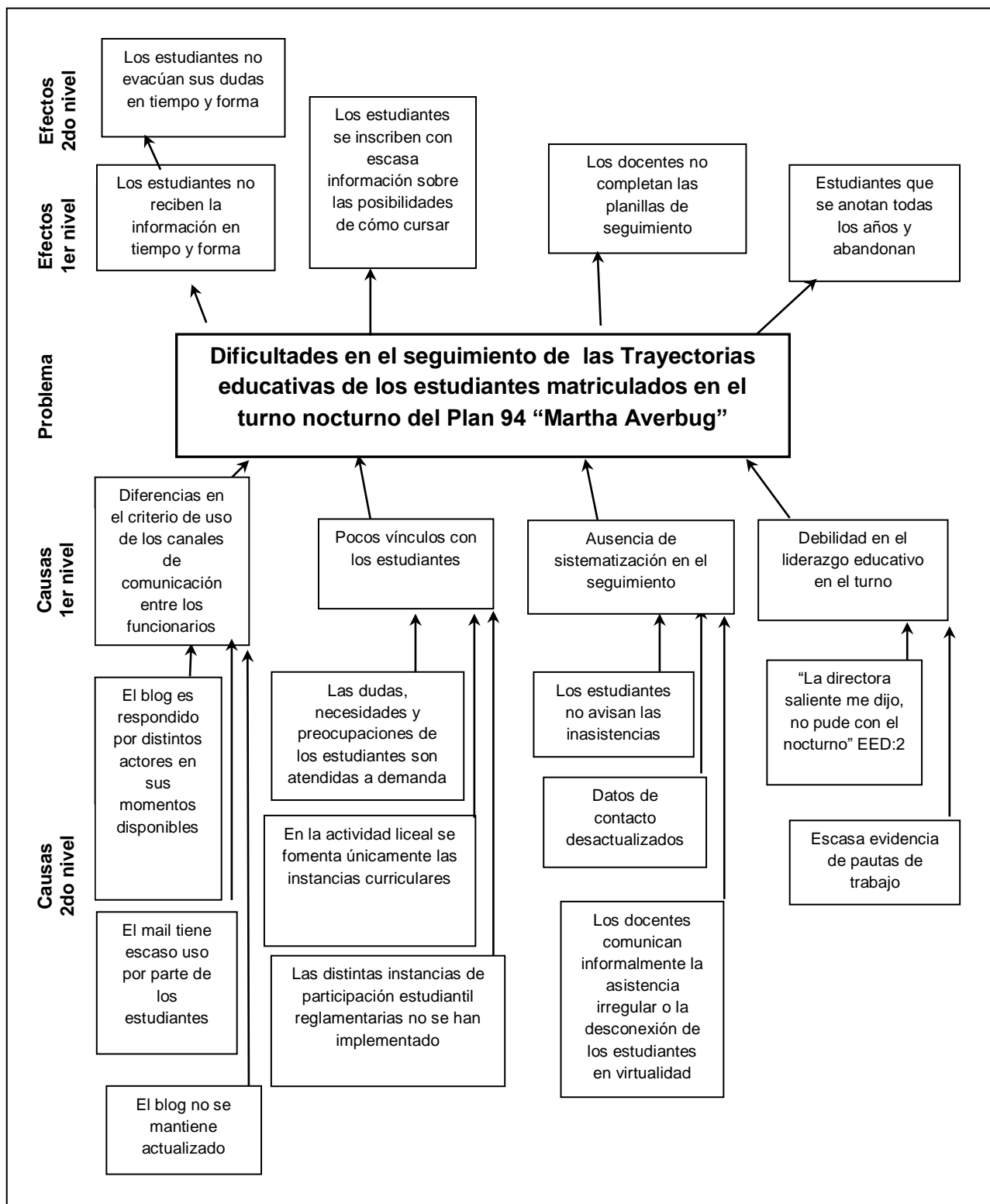
Anexo III Analizadores

Tabla 1: Evidencia para el Modelo Iceberg

Lo visible	Lo priorizado	Lo subyacente
<p>"la idea es conversar, buscar soluciones en todo lo posible" EF1:5</p>	<p>"yo les insisto mucho que me vengan a plantear, que no esperen que yo descubra nada, sino que me vengan a hablar" EF1:3</p>	<p>"con los alumnos, nosotras las adscriptas la comunicación es alguno que viene acá de vez en cuando a preguntar algo, llama alguno por teléfono y les decimos lo que quieren saber y ta" EF4:2</p>
<p>"siempre a la disposición del estudiante para tratar de involucrarlos más en el estudio y en su carrera" EF1:5</p>	<p>"como seguimiento a los estudiantes, esto es más complejo ya te digo, con dos adscriptas para casi 500, 600 estudiantes o más difícilmente se le pueda hacer un seguimiento" EF1:5 "Nosotros hacíamos una especie de planillita con las asistencia virtual de los alumnos y los profesores ponían "se comunica, no se comunica, se comunica poco (..) justamente en bachillerato no la utilizamos como, porque fue, era muy poco lo que nos pasaron los profes" EF4:2</p>	<p>"Presencialmente nosotros utilizamos, ellos vienen acá al liceo, nosotros hablamos en la adscripción hablamos con ellos o ellos llaman por teléfono ya sea la adscripción o la administración o la dirección. Ahora en la virtualidad, nosotros nos manejamos con los docentes, tenemos grupos de WhatsApp" EF3:2</p>
<p>"La comunicación a través de las redes sociales, es muy importante" EF1:9 "El teléfono de línea del liceo está constantemente sonando, vos respondes, tratás de que en ese vínculo también generar, sobre todo una comunicación positiva" EF1:9</p>	<p>"ETR: ¿se usa el blog? F4: No, no por eso, no se usa mucho, el blog lo usan para la inscripción" EF4:2</p>	<p>"les pusimos un mail, un correo electrónico de las adscriptas que se comunicaran, pero nunca tuvo mucha aceptación" EF4:1</p>
<p>"Buscar las soluciones en equipo" EF1:3</p>	<p>"No se si se ha dado este año, con lo de la pandemia, acá no han venido a reunirse. No se si lo han hecho de forma virtual, eso ni idea" EF4:3</p>	<p>" Se realiza cuando se necesita, cuando es necesario" EF3:5</p>

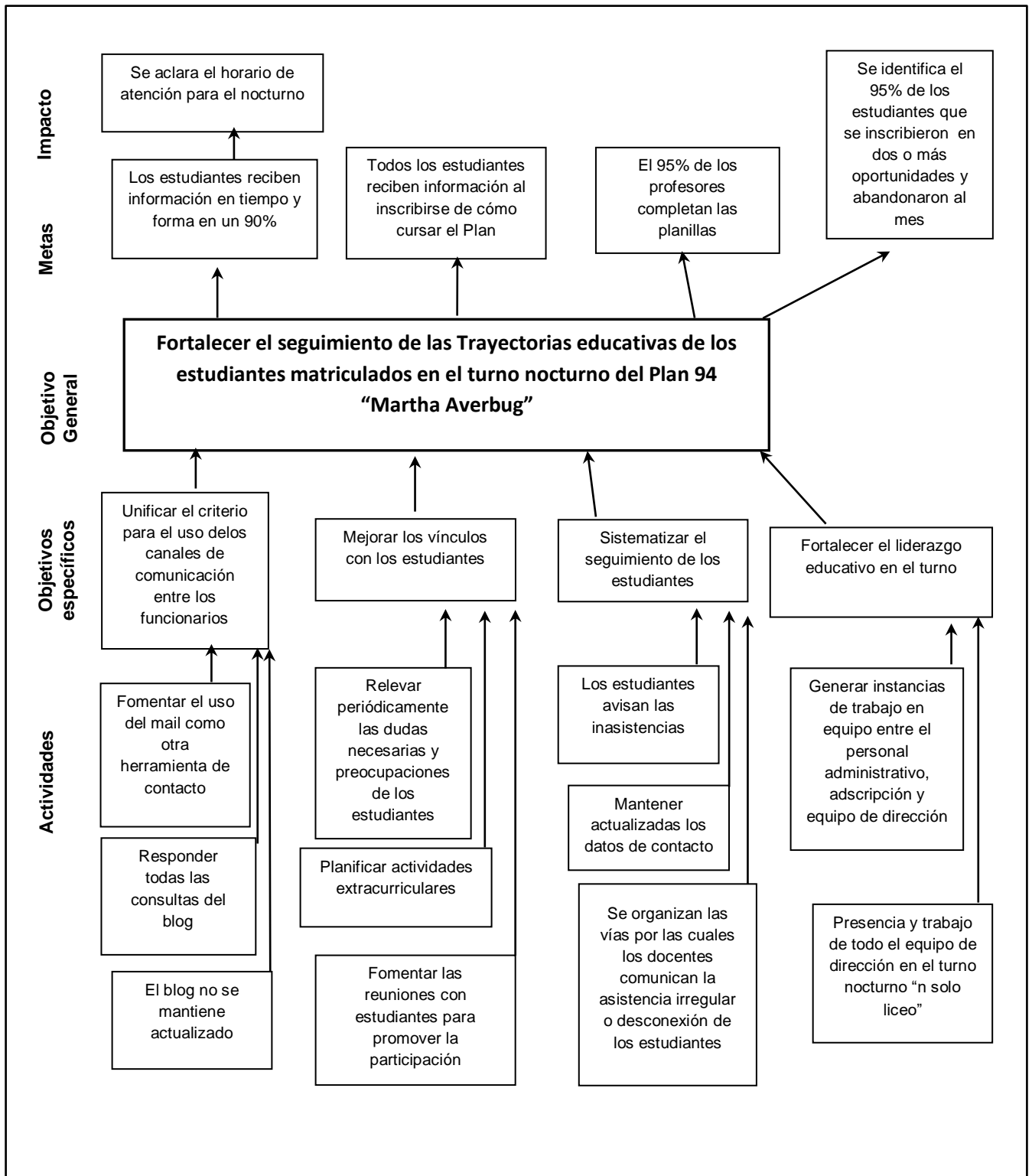
Elaboración propia

Figura 1: Árbol de problema



Elaboración propia

Figura 2: Árbol de objetivos



Elaboración propia

Anexo 2: Plan de Mejora Organizacional

**Universidad ORT Uruguay
Master en Gestión Educativa**

Plan de Mejora Organizacional

**Investigador: David Mandirola
Fecha: 25 de noviembre de 2021**

Índice

I – ANTECEDENTES.....	180
1.1 Aproximación diagnóstica.....	180
1.2 Identificación de la problemática seleccionada para trabajar	180
1.3 Dimensión Organizacional comprometida	181
1.4 Actores institucionales involucrados.....	181
1.5 Acuerdos establecidos con la organización.....	181
1.6 Justificación del estudio.....	181
1.7 Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan	182
1.8 Fases y extensión del diseño de Plan de Mejora	182
II – PLAN DE MEJORA	183
2.1 Objetivos	183
2.2 Logros proyectados.....	183
2.3 Líneas de actividad	184
2.4 Personas implicadas en el Plan de Mejora.....	185
2.5 Recursos	185
2.6 Cronograma	185
2.7 Planilla Integradora	186
III – BIBLIOGRAFÍA.....	190
ANEXOS.....	191

Índice de Tablas

Tabla 1: Fases del diseño del Plan de Mejora	182
Tabla 2: Identificación y descripción de las actividades.....	184
Tabla 3: Recursos necesarios para el plan de mejora.....	185
Tabla 4: Cronograma de actividades	186
Tabla 5: Esquema de trabajo.....	187
Tabla 6: Dispositivo de gestión financiera	188
Tabla 7: Dispositivo de seguimiento	188
Tabla 8: Dispositivo de gestión de la comunicación	189
Tabla 9: Dispositivo de gestión de riesgos	189

I – ANTECEDENTES

El presente informe da cuenta de un plan de mejora que considera los problemas detectados en el proyecto de investigación organizacional realizado en el centro educativo de referencia.

Dicho centro pertenece a la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Se trata de un liceo de primera categoría por la cantidad de estudiantes, aproximadamente 1600 y por contar con todas las orientaciones en bachillerato. Así mismo, se encuentra ubicado en un balneario con categoría de ciudad próximo a la capital del país por lo cual posee fluida capacidad de transporte para estudiantes y docentes.

La investigación hizo foco en el turno nocturno del Plan 94 Marta Averbug que cuenta con dos grupos de 4to año semestral y anual, 3 grupos de 5to distribuidos en humanístico, 1 biológico y 1 científico de carácter semestralizado finalmente de 6to año, integrados por 1 grupo de derecho, otro de medicina (ambos semestralizados) y un grupo de economía anual. Estos grupos los constituyen jóvenes y adultos de un radio de 30 km que dejaron sus estudios en el diurno principalmente por trabajo y compromisos familiares, que vuelven al nocturno para culminar sus estudios.

1.1 Aproximación diagnóstica

El desarrollo de la investigación contó con una fase exploratoria en la cual se aplicaron las técnicas de entrevistas abiertas a la directora, el subdirector del nocturno y el Profesor Orientador en Informática y Tecnología Educativa (POITE) y se realiza el análisis al blog liceal como documento. Ya en la fase de comprensión del problema, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las adscriptas, administrativos y a la referente territorial de la Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa (UCDIE). Se aplicaron cuestionarios a estudiantes y docentes y por último se analizaron los documentos Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado (REPAG) Plan 94 y los datos del Departamento de Estadísticas de la DGES de desvinculación interanual.

Desde el punto de vista metodológico se trató de un estudio de caso entendido como el análisis de un hecho o fenómeno en el contexto de una compleja trama social (Stake, 1999).

1.2 Identificación de la problemática seleccionada para trabajar

La demanda que surge del procesamiento de la información, refiere a las **dificultades en el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el turno nocturno del plan 94 “Martha Averbug”**.

El informe entregado a la institución a fines de setiembre de 2021 da cuenta de las dificultades que existe en el turno nocturno para llevar adelante un adecuado seguimiento de las trayectorias educativas (Terigi, 2009). Estas dificultades tienen su origen, en la falta de acuerdos en lo que respecta a la gestión de la comunicación (Cantón & García 2008; Papic, 2018, 2019), el liderazgo (Leithwood & Riehl, 2009) y la ausencia de estrategias de inducción estudiantil (Cicero, 2018).

El presente documento toma en cuenta las líneas de acción planteadas anteriormente para el desarrollo de un plan de mejora organizacional (PMO) en acuerdo con un equipo impulsor del centro.

1.3 Dimensión Organizacional comprometida

De acuerdo con el modelo de análisis elaborado a partir de la información recogida, la dimensión que se ve comprometida en el presente estudio es la organizacional.

Al decir de Friguerio et al. (1992) la dimensión organizacional se entiende por el “conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinado un estilo de funcionamiento” (p. 27). Distintos elementos como la comunicación, ingreso de nuevos alumnos y el seguimiento de estudiantes en riesgo de abandono son problemáticas que se identificaron en el centro desde el punto de vista organizacional.

1.4 Actores institucionales involucrados

Distintos actores estuvieron involucrados en el proceso de desarrollo de la investigación. En la etapa exploratoria se consultó a la directora, el subdirector y al POITE, a través de entrevistas exploratorias, permitiendo identificar la demanda institucional. Ya en la fase de comprensión del problema, los actores consultados fueron los administrativos, las adscriptas, los docentes con horas de clase en el Plan 94 “Martha Averbug” y los estudiantes matriculados en el mencionado plan.

1.5 Acuerdos establecidos con la organización

Una vez finalizado el proyecto de investigación organizacional se envió copia del mismo a la directora del centro, reuniéndose en una primera instancia para intercambiar apreciaciones y evacuar dudas.

En la primera reunión, desde la dirección, se muestra interés en abordar dos conceptos plasmados en el mapa conceptual, que se señalan como factores causales de las dificultades en el seguimiento de las trayectorias educativas. Estos son la comunicación y las trayectorias educativas, priorizados para llevar adelante un plan de mejora en 2022 (véase anexo I, p. 15).

En la segunda y tercera reunión con el equipo impulsor completo se acordó el objetivo general, los dos objetivos específicos, las actividades y las mateas, así como la calendarización de las actividades (véase anexos II y III, pp. 16-17).

1.6 Justificación del estudio

El estudio se basa en la necesidad de generar estrategias conjuntas con la organización a fin de fortalecer las trayectorias educativas con los estudiantes del turno nocturno del plan 94 “Martha Averbug”. Se toma como eje de trabajo dos problemáticas identificadas en el PIO como la dificultad para establecer canales de comunicación entre la institución y los estudiantes y el seguimiento de sus trayectorias, a fin de evitar su desafiliación.

1.7 Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan

Se acordó que el equipo impulsor estuviera integrado por la directora del centro efectiva en el liceo desde 2021, la adscripta efectiva más antigua y el POITE que se desempeñó en el 2020 como subdirector en el turno nocturno.

Se justifica la elección del equipo impulsor en la poca antigüedad del resto del personal o la posibilidad de que para el próximo año no estén desempeñándose en el centro educativo.

El equipo tendrá la responsabilidad de implementar el PMO. Su tarea de liderazgo en el desarrollo del proyecto será apoyar el proceso de aprendizaje colectivo, fomentando la participación con otros para generar acuerdos, orientar acciones, evaluar, realizar nuevas propuestas y de supervisar el cumplimiento de las distintas actividades (Gutiérrez - Vallejo et al., 2016).

1.8 Fases y extensión del diseño de Plan de Mejora

El plan de mejora organizacional se elabora en tres fases (véase tabla 1). En la primera fase, de diseño del plan, se llevan a cabo dos reuniones en el centro. En la primera de ellas se le entrega el Informe del PIO a la directora y se analiza la viabilidad del equipo impulsor. En una segunda reunión realizada con el equipo impulsor se diseña planilla integradora trabajando colaborativamente en los elementos que constituyen el PMO. El ajuste del plan que constituye la segunda fase, se realiza en la tercera reunión con el equipo impulsor concretándose los objetivos específicos, metas, actividades y la calendarización de las mismas. Para cada actividad se definen los recursos e involucrados. En la tercera fase se definen y diseñan los mecanismos de seguimiento y sustentabilidad, se redacta el plan de mejora y se le entrega a la institución.

Tabla 1: Fases del diseño del Plan de Mejora

Fase	Descripción	Cronograma
I. Diseño del Plan	<ul style="list-style-type: none">Entrega del informe PIO al centroDefinición de las áreas a abordarAnálisis de viabilidad del equipo impulsorAnálisis de los posibles objetivos específicos, metas y actividades	Octubre 2021
II. Ajustes del Plan	<ul style="list-style-type: none">Definición de los objetivos específicos, metas y actividades.Calendarización de las actividades.Definición de los recursos e involucrados para cada actividad.	Octubre 2021
III. Mecanismos para el seguimiento y sustentabilidad	<ul style="list-style-type: none">Definición y diseño de mecanismos de seguimiento y sustentabilidadRedacción del informeEntrega del informe al centro	Noviembre – Diciembre 2021

Elaboración propia

II – PLAN DE MEJORA

En esta etapa del informe se presentan los elementos que constituyen el plan de mejora como el objetivo general y los específicos, los logros proyectados, las líneas de actividad, las personas implicadas, los recursos, el cronograma y la planilla integradora.

2.1 Objetivos

La información obtenida en la investigación se utiliza como insumo para diseñar el objetivo general y dos objetivos específicos que se llevarán a cabo durante la implementación del plan de mejora.

El objetivo general busca fortalecer el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el turno nocturno del plan 94 “Martha Averbug”. Este objetivo surge de la problemática identificada en la etapa de diagnóstico.

Los objetivos específicos, acordados con el equipo impulsor, hacen referencia al cómo reforzar las trayectorias educativas de los estudiantes para minimizar el abandono.

- El primer objetivo específico (O.E.1) apunta a unificar pautas de comunicación desde el centro, a partir de la creación de un protocolo que posteriormente será difundido a docentes y estudiantes. Se entiende necesario que haya acuerdos en lo que respecta a la gestión de la comunicación ya que solamente 50%, de los docentes que contestaron la encuesta, manifiesta que los medios de comunicación que utiliza el liceo para contactarse con los estudiantes son adecuados.
- El segundo objetivo específico (O.E.2) busca diseñar estrategias concretas de trabajo para el seguimiento de las trayectorias educativas. Se entiende necesario desarrollar acciones que apunten a un correcto seguimiento por parte los distintos actores docentes del centro.

2.2 Logros proyectados

A partir de los objetivos trazados, se definen metas e indicadores para su medición que permitirán evaluar los logros alcanzados al finalizar el plan.

Respecto al objetivo general, se estableció como meta disminuir en un 10% el abandono de los estudiantes para 2022, respecto a 2021.

Con respecto al primer objetivo específico se espera que al menos un 90% de los funcionarios docentes de la institución de referencia, conozcan el protocolo de comunicación al tercer mes de iniciado el proyecto. Para el segundo objetivo específico se espera que al menos un 80% de los docentes del turno nocturno del centro de referencia aplique las estrategias de trabajo para el seguimiento de las trayectorias educativas al finalizar el proyecto.

2.3 Líneas de actividad

Para alcanzar las metas propuestas se plantean distintas actividades que se comenzarán a llevar a cabo en febrero de 2022, al inicio de la planificación del año lectivo (véase tabla 2). Las actividades se agrupan, por un lado las referidas al desarrollo y difusión de un protocolo de comunicación. Por otro lado en la aplicación de estrategias concretas en el seguimiento de las trayectorias educativas.

La actividad de reunión con delegados planteada en el acta de reunión N°3 (véase anexo III, p. 17) se incluye dentro de la actividad 2.6 ya que la difusión se realizará a todos los estudiantes.

Tabla 2: Identificación y descripción de las actividades

Actividad		Descripción
1.1	Reunión en la primera quincena de febrero para acordar un protocolo de comunicación para la gestión de la información interna y externa.	Se reunirá el equipo impulsor para definir cuáles son los canales oficiales de comunicación, responsables y qué información se brindará.
1.2	Redacción en la primera quincena de febrero del protocolo de comunicación.	Se escribirá el protocolo de comunicación, con pautas para docentes (docencia directa e indirecta) y para estudiantes.
1.3	Difusión del protocolo y de las pautas de comunicación a los docentes en la segunda quincena de febrero.	En la sala previa al inicio de los cursos se difundirá el protocolo de comunicación para los docentes y las respectivas pautas.
1.4	Difusión del protocolo y de las pautas de comunicación a los estudiantes durante el mes de marzo y agosto.	Las adscriptas al inicio de cada semestre, difundirán el protocolo de comunicación y las pautas de comunicación para los estudiantes.
2.1	2.1 Construcción, en la primera quincena de febrero, de una planilla docente para el control de asistencia de estudiantes (check list)	Se diseñará una planilla de asistencia de estudiantes para que los docentes indiquen quienes asisten en su asignatura.
2.2	Creación de una ficha de datos personales on line para la preinscripción, en la primera quincena de febrero.	Se diseñará una ficha on line para que los estudiantes completen antes de inscribirse, con datos de contacto e información relevante.
2.3	Identificación de la información relevante de los estudiantes, durante la primera quincena de marzo y agosto, para colectivizar a los docentes.	De las fichas de los estudiantes se identificará la información relevante que pueda afectar la trayectoria de los estudiantes y que deben tener en cuenta los docentes
2.4	Colectivización de la información de los estudiantes en el Portafolio Docente durante los meses de marzo y abril.	La información identificada se incluirá en el Portafolio Docente para el acceso por parte de los profesores.
2.5	Planificación de espacios pedagógicos para la participación de los estudiantes (café literario, salidas, etc.) en la segunda quincena de febrero.	Se pensarán y organizarán distintas propuestas de participación para los estudiantes por parte de los docentes para ser implementadas a lo largo del año.
2.6	Difusión a los estudiantes de los espacios pedagógicos de participación desde el segundo mes de iniciado el proyecto hasta la finalización.	Las distintas propuestas de participación serán difundidas a través de los distintos canales de comunicación, como en carteleras, redes sociales y en cada grupo.
2.7	Difusión a los docentes, en la segunda quincena de febrero, de las estrategias que llevarán a cabo para el seguimiento de las trayectorias educativas durante el 2022	En la sala previa al inicio de los cursos serán comunicadas las distintas estrategias que se desarrollan en el centro

Elaboración propia

2.4 Personas implicadas en el Plan de Mejora

Los responsables en llevar a cabo el plan son los integrantes del equipo impulsor, integrado por el POITE, la directora y la adscripta. Se identifican otras personas que serán necesarias como apoyo para la ejecución de las distintas actividades como la otra adscripta y docentes

2.5 Recursos

A continuación se detallan los recursos necesarios para la implementación del plan de mejora (véase tabla 3). Se destaca que el centro educativo cuenta con los recursos humanos necesarios quienes desarrollarán las tareas del presente plan dentro del desempeño sus funciones habituales. Dentro de los recursos financieros no se identifican gastos de inversión nuevos ya que el centro cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo del plan.

Tabla 3: Recursos necesarios para el plan de mejora

Recursos	Descripción
Humanos	Directora del liceo, subdirector, POITE, adscriptas, docentes, funcionarios de Gestión y Servicios
Infraestructura	Sala de reuniones, Televisión, computadora e internet
Materiales	Cartelera
Temporales	46 horas docentes
Fungibles	100 Impresiones

Elaboración propia

2.6 Cronograma

El plan se desarrollará entre febrero de 2022 hasta diciembre de 2022 (véase tabla 4). Las actividades previstas para el cumplimiento de los objetivos se presentan en un diagrama de Gantt, así como las instancias de seguimiento. A partir de la dinámica organizacional del centro educativo, principalmente en los dos primeros meses de iniciado el proyecto, las actividades se plantean en quincenas para una mayor comprensión y desarrollo del equipo impulsor.

Al haber cursos semestralizados, las actividades previstas con los estudiantes para marzo, serán replicadas al inicio del siguiente semestre en agosto.

Tabla 4: Cronograma de actividades

Objetivos específicos/ Actividades	Período del proyecto en meses o semanas											
	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic	
O.E.1												
Actividad 1.1	■											
Actividad 1.2	■											
Actividad 1.3		■										
Actividad 1.4			■	■				■	■			
Seguimiento	■	■	■	■			■	■			■	■
O.E.2												
Actividad 2.1	■											
Actividad 2.2	■											
Actividad 2.3		■						■				
Actividad 2.4			■	■				■				
Actividad 2.5		■										
Actividad 2.6			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Actividad 2.7		■										
Seguimiento	■	■	■	■			■	■			■	■

Elaboración propia

2.7 Planilla Integradora

Se presenta la información sistematizada en la planilla organizadora, integrada por el Esquema de trabajo (véase Tabla 5) y el Plan de sustentabilidad. Este plan, monitorea el plan de mejora y se integra por los dispositivos de gestión financiera (véase tabla 6), de seguimiento (véase tabla 7), de gestión de la comunicación (véase tabla 8) y de gestión de riesgo (véase tabla 9).

El monitoreo cobra relevancia a través del seguimiento que se realiza a las políticas, programas o proyectos. Permite revisar de forma periódica aspectos relevantes del plan con el fin de optimizar sus procesos, resultados e impactos. Durante el monitoreo del plan se obtiene información sobre la ejecución de las actividades planificadas, los resultados alcanzados a través de la realización de las actividades, las respuestas obtenidas, para corroborar el avance y revisar, el plan de trabajo y los logros de los objetivos (Di Virgilio & Solano, 2012).

Tabla 5: Esquema de trabajo

Objetivo General: Fortalecer el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el turno nocturno del plan 94 “Martha Averbug”.				
Meta: Disminuir en un 10% el abandono de los estudiantes para 2022, respecto a 2021.				
OBJ. ESPECIF.	METAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
<p>Objetivo Específico 1</p> <p>Unificar criterios de comunicación en el centro a través del desarrollo de un protocolo al primer mes de iniciado el proyecto</p>	<p>Que al menos un 90% de los funcionarios docentes conozcan el protocolo de comunicación al tercer mes de iniciado el proyecto</p>	<p>1.1 Reunión en la primera quincena de febrero para acordar un protocolo de comunicación interna y externa.</p> <p>1.2 Redacción en la primera quincena de febrero del protocolo de comunicación.</p> <p>1.3 Difusión de las pautas de comunicación a los docentes en la segunda quincena de febrero.</p> <p>1.4 Difusión de las pautas de comunicación a los estudiantes durante los meses de marzo y agosto.</p>	<p>- Horas de docentes: Equipo impulsor 10 Adscriptas 8 Profesores 2</p> <p>- Sala de reuniones -Computadora, - Televisión, - internet - Cartelera - Impresiones</p>	<p>1.1. Equipo impulsor</p> <p>1.2. Equipo de dirección</p> <p>1.3 Equipo impulsor</p> <p>1.4 Adscriptas</p>
<p>Objetivo Específico 2</p> <p>Aplicar estrategias de trabajo con los docentes, para el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes del turno nocturno, al segundo mes de iniciado el PMO</p>	<p>Que al menos un 80% de los docentes apliquen las estrategias de trabajo para el seguimiento de las trayectorias educativas al finalizar el proyecto</p>	<p>2.1 Construcción, en la primera quincena de febrero, de una planilla docente para el control de asistencia de estudiantes (check list)</p> <p>2.2 Creación de fichas de datos personales on line para las inscripciones en la primera quincena de febrero.</p> <p>2.3 Identificación de la información relevante de los estudiantes, durante la primera quincena de marzo y de agosto, para colectivizar a los docentes.</p> <p>2.4 Colectivización de la información de los estudiantes en el Portafolio Docente durante los meses de marzo y agosto</p> <p>2.5 Planificación de espacios pedagógicos para la participación de los estudiantes (café literario, salidas, etc.) en la segunda quincena de febrero.</p> <p>2.6 Difusión a los estudiantes de los espacios pedagógicos de participación desde el segundo mes de iniciado el proyecto hasta la finalización.</p> <p>2.7 Difusión a los docentes en la segunda quincena de febrero las estrategias que llevaran a cabo para el seguimiento de las trayectorias educativas durante el 2022</p>	<p>-Horas docentes: Equipo impulsor 2 Adscriptas: 18 POITE 4 Docentes 2</p> <p>- Sala de reuniones -Computadora, - Televisión, - internet - Cartelera - Impresiones</p>	<p>2.1 POITE y adscriptas</p> <p>2.2 POITE y adscriptas</p> <p>2.3 Adscriptas</p> <p>2.4 Adscriptas</p> <p>2.5 Equipo impulsor, adscriptas y docentes</p> <p>2.6 Adscriptas</p> <p>2.7 Equipo impulsor y adscriptas.</p>

Elaboración propia

El dispositivo de gestión financiera presenta los gastos que se deben realizar para ejecutar el plan de mejora. Se dividen en gastos de inversión y operación (véase tabla 6).

Tabla 6: Dispositivo de gestión financiera

Tipo de Gasto	Concepto	Monto unitario en pesos uruguayos	Subtotal en pesos uruguayos
Inversión	No se identifica	0	0
Operación	46 horas docentes	2.147	98.762
	100 impresiones	3	3.000
Total			101.762

Nota: Hora docente al 4to grado de la DGES. Elaboración propia

El dispositivo de seguimiento presenta los instrumentos que serán aplicados para verificar la concreción del objetivo general y los objetivos específicos, el momento de la aplicación y el medio de verificación (véase tabla 7).

Tabla 7: Dispositivo de seguimiento

Instrumento		Momento de la aplicación'	Medio de verificación
Asociado al O.G.	Lista de estudiantes por grupo	Diciembre 2022	Diferencia de estudiantes que abandonaron en 2022 respecto al 2021
Asociado a los O.E.	Planilla de verificación de las actividades realizadas	Durante el desarrollo del PMO febrero a diciembre	Cantidad de actividades realizadas según el cronograma
	Cuestionario a docentes	Julio y diciembre	90% Conocen el medio de comunicación y 80% aplican estrategias de trabajo
	Cuestionario a estudiantes	Al finalizar cada semestre (julio y diciembre)	90% de los estudiantes conocen las instancias de participación y un 30% asiste

Elaboración propia

El dispositivo de gestión de la comunicación muestra las distintas estrategias que se llevarán a cabo para colectivizar la información relevante del plan de mejora, el momento de la aplicación y sus destinatarios (véase tabla 8).

Tabla 8: Dispositivo de gestión de la comunicación

Estrategia para socializar la información	Momento de difusión	Destinatarios
Realización de sala para difusión del protocolo de comunicación y estrategias de trabajo para el seguimiento de las trayectorias educativas	2da quincena de febrero 2022	Docentes
Reunión con los grupos para difusión de las pautas de comunicación y las propuestas de participación	Marzo y agosto	Estudiantes
Publicación en cartelera y redes sociales del liceo de las actividades de participación	Durante la ejecución del proyecto	Estudiantes

Elaboración propia

El dispositivo de gestión de riesgo identifica los acontecimientos o sucesos que están fuera del control del equipo impulsor, que de concretarse pueden afectar el desarrollo del plan (véase tabla 9).

Tabla 9: Dispositivo de gestión de riesgos

Identificación del riesgo	Identificación de la alternativa
Docentes que toman horas durante el año no se enteran del protocolo de comunicación ni de las estrategias de trabajo para el seguimiento de las trayectorias	Al momento de realizar la declaración jurada de horas, el personal de Administración le entregará una copia del protocolo de comunicación. Se tendrá una entrevista con la adscripta y el POITE para la comunicación de las actividades de mejora de las trayectorias educativas
Los docentes no utilizan la check list para controlar la asistencia de los estudiantes.	La dirección del liceo o a quien delegue, recordará al docente la importancia de llevar un registro de los estudiantes que asisten
Baja asistencia de los estudiantes en las actividades de participación	Evaluar las causas de la baja participación y tomar decisiones con los datos obtenidos. Volver a publicar la información sobre las actividades de participación en las redes del liceo. Pasar nuevamente por los grupos invitando a los estudiantes.
Suspensión de las actividades educativas presenciales, pasando a la virtualidad	Tener en cuenta al momento de crear y difundir el protocolo de comunicación y las estrategias de trabajo para el seguimiento de las trayectorias educativas, que las mismas sean viables en entornos virtuales (Zoom, Conferences, CREA, etc.)

Elaboración propia

III – BIBLIOGRAFÍA

- Cantón, I., & García, A. (2012). La comunicación en los centros educativos un estudio de caso. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 107-130.
- Di Virgilio, M.M., & Solano R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Fundación CIPPEC. UNICEF
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca: Elementos para su gestión*. Troquel
- Gutiérrez-Vallejo, E., Gracia-Chancay, J., & Quiñonez-Mosquera, J. (2016). Liderazgo y gerencia de proyectos educativos sociales. *Revista Científica Dominio de las ciencias*, 2(4), 274-283.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?. En Leithwood, K (Eds.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas?. Aportes desde la investigación*, (pp. 17-33). Fundación Chile.
- Papic, K. (2018). La comunicación organizacional interna en la organización educativa. *Foro Educativo N°30*, 11-39.
- Papic, K. (2019). Los tipos de comunicación organizacional interna en establecimientos educacionales municipalizados en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 63-83.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de Argentina

ANEXOS

Anexo I

ACTA DE REUNIÓN 1

Fecha: 5/10/21

Participan: Directora e investigador

1. Objetivos del encuentro:

- Intercambiar distintos aspectos del PIO y evacuar las dudas que surjan.
- Explicitar el equipo impulsor y la justificación de su elección. Analizar su viabilidad.
- Mencionar las características del PMO, las posibles líneas de acción y los documentos que se utilizaran (planilla organizadora y acta de reunión).

2. Principales temáticas trabajadas:

- Viabilidad del equipo impulsor
- Mapa conceptual
- Árbol de problema

3. Acuerdos establecidos:

- El equipo impulsor estará integrado por el POITE, adscripta y directora
- Se hace referencia al mapa conceptual y a las líneas de abordaje (comunicación y trayectorias educativas)

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Trabajar en base a la planilla organizadora de los elementos del PMO con el equipo impulsor

5. Fecha de próxima reunión:

- Martes 12 de octubre

Otros comentarios:

Firma directora

(Firma suprimidas)

Firma investigador

(Firma suprimidas)

Anexo II

ACTA DE REUNIÓN 2

Fecha: 12/10/21

Participan: Directora, POITE, adscripta e investigador

6. Objetivos del encuentro:

- Trabajar en base a la planilla integradora (objetivo general, objetivos específicos, actividades y metas).

7. Principales temáticas trabajadas:

- Presentación al equipo impulsor de las líneas de trabajo (trayectorias y comunicación) y de los objetivos.
- Dificultades que se generan en el turno respecto a las líneas de trabajo.
- Desarrollo de actividades para la implementación de los objetivos específicos.

8. Acuerdos establecidos:

- Se acuerdan distintas actividades para desarrollar los objetivos específicos

9. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

- Presentación de la planilla integradora definit

10. Fecha de próxima reunión:

Martes 19 de octubre

Otros comentarios:

Directora POITE
(Firma Suprimidas)

Adscripta
(Firma Suprimidas)

Investigador
(Firma Suprimidas)

Anexo III

ACTA DE REUNIÓN 3

Fecha: 19 de octubre

Participan: Directora, POITE, Adscripta e investigador

11. Objetivos del encuentro:

- Concretar los objetivos específicos y actividades de PMO.
- Acordar la calendarización de las actividades y metas

12. Principales temáticas trabajadas:

- Planilla organizadora
- Metas, actividades y calendarización

13. Acuerdos establecidos:

- Se acuerdan las fechas de las distintas actividades.
- Incluir en la planilla de preinscripción datos de salud y dificultades de aprendizaje,
- Se suman nuevas actividades (reunión de delegados e informar sobre el sitio web del diurno.)
- Se acuerdan las metas.

14. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

No corresponde

15. Fecha de próxima reunión:

No corresponde

Otros comentarios:

Directora

POITE

Adscripta

Investigador

(Firma Suprimidas)

(Firma Suprimidas)

(Firma Suprimidas)

(Firma Suprimida)

Anexo IV

Dispositivos para el seguimiento

La planilla se aplicará para cada una de las actividades agendadas por parte del equipo impulsor. Se completará la fecha de realizada cada actividad, los responsables, si se llevó a cabo o no, observaciones y comentarios relevantes que realice el equipo impulsor deben quedar registradas como insumo para su posterior análisis.

La misma puede ser completada en formato papel o compartida por Drive.

1) Planilla de verificación de las actividades realizadas

Actividad	Fecha	Responsables	SI	NO	Observaciones/ comentarios
1.1					
1.2					
1.3					
1.4					
2.1					
2.2					
2.3					
2.4					
2.5					
2.6					
2.7					

Anexo V

2) Cuestionario a docentes

El cuestionario a los docentes con horas en turno nocturno del plan 94 “Martha Averbug”, será aplicado por el equipo impulsor en los meses de julio y diciembre, en la semana previa a la finalización de cada semestre. Se realizará de forma digital a través de un formulario de Google que se enviará por mail y como link a través de grupo de difusión de Whatsapp. Se analizará comparando ambos resultados. El equipo impulsor dispondrá del formulario de Google en formato editable.

Cuestionario a docentes con horas en el Plan 94 Martha Averbug

El presente cuestionario se aplica en el marco del plan de mejora organizacional que desarrolla el liceo . Por tal motivo quisiéramos pedir su ayuda para que conteste algunas preguntas que no tomaran mucho tiempo. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. Le pedimos que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. ¡Muchas gracias por su colaboración!

1. Estoy en conocimiento del protocolo de comunicación del liceo para el turno nocturno

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

2. Estoy en conocimiento de las distintas estrategias de trabajo que realiza el liceo para el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes del turno nocturno

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

A continuación marque la opción que mayor grado refleja su punto de vista/opinión

3. *Marca solo un óvalo por fila.*

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
3.1 Identifico cuáles son los distintos medios de comunicación del liceo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2 He logrado ponerme en contacto con el liceo cuando he querido evacuar una duda de funcionamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3 Cada vez que los estudiantes han intentado ponerse en contacto con el liceo lo han logrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4 Me he enterado de la información relevante por los distintos medios de comunicación del liceo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5 Controlo la asistencia de los estudiantes a través de la check list	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.6 Tomo en cuenta la información relevante que las adscriptas incluyeron en el Portafolio para el seguimiento de las trayectorias educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.7 He colaborado en el diseño de actividades de participación para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.8 He participado en las distintas actividades para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.9 Las estrategias de trabajo que se están implementando en el liceo para el seguimiento de las trayectorias educativas son acertadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo VI

3) Cuestionario a estudiantes

El cuestionario a los estudiantes que estén cursando el plan 94 “Martha Averbug”, será aplicado en dos instancias ya que los cursos al ser semestrales, los estudiantes varían de un período al otro.

Se aplicará en la última semana de finalización del semestre por parte del equipo impulsor y se difundirá en la página web de liceo y en el Facebook.

El equipo impulsor dispondrá del formulario de Google en formato editable.

Cuestionario a estudiantes que cursan Plan 94 Martha Averbug

El presente cuestionario se aplica en el marco del plan de mejora organizacional que desarrolla el liceo . Por tal motivo quisiéramos pedir su ayuda para que conteste algunas preguntas que no tomaran mucho tiempo. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. Le pedimos que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible.

¡Muchas gracias por su colaboración!

1. Conozco cuáles son las distintas formas de ponerse en contacto con el liceo

Marca solo un óvalo.

Sí

No

A continuación marque la opción que mayor grado refleja su punto de vista/opinión

2. *Marca solo un óvalo por fila.*

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
2.1 Entro habitualmente a la página web del liceo y su facebook para enterarme de distintas novedades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2 En la página web del liceo encuentro información importante como inscripciones, períodos de exámenes, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3 Cuando llamo por teléfono al liceo he logrado evacuar mis dudas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4 Conozco cuáles son las distintas actividades de participación que ofrece el liceo para los estudiantes del turno nocturno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5 Me resultan interesante las distintas actividades de participación del liceo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6 Asisto regularmente a las actividades de participación que propone el liceo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.7 Siento que desde el liceo se preocupan para que termine mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.8 Conozco quienes son los distintos actores del liceo y que función cumplen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo VII

Protocolo de aplicación de los instrumentos de seguimiento

Dispositivo	Lista de estudiantes por grupo	Planilla de verificación de las actividades realizadas	Cuestionario a docentes	Cuestionario a estudiantes
Presentación	Se identificará en la reunión final por cada grupo, la cantidad de estudiantes que abandonaron en 2022 en comparación con 2021	Se trata de una planilla que se utilizará para registrar el cumplimiento de las actividades programadas	Es un cuestionario destinado a los docentes en formato digital. Indaga sobre el cumplimiento del OE1 y OE2. De respuesta anónima	Cuestionario destinados a los estudiantes, diseñado en formato digital. Indaga sobre el cumplimiento del OE1 y OE2. De respuesta anónima
Sentido de la aplicación	Identificar la disminución, aumento o estancamiento del abandono. Considerar si las acciones tomadas en el PMO tuvieron impactos en la desvinculación	Controlar la realización de las actividades previstas	Identificar si los docentes conocen el protocolo de comunicación y si han tomado en cuenta las estrategias de trabajo para el seguimiento de las trayectorias educativas	Identificar si los estudiantes han identificado las distintas estrategias que viene llevando el centro para mejorar la comunicación y el seguimiento de las trayectorias educativas.
Quién aplica	Adscriptas	El equipo impulsor.	Equipo impulsor	Equipo impulsor
Cuándo se aplica	Diciembre de 2022	Al finalizar cada actividad identificada en el Tabla 2	Última semana de julio y primera de diciembre	Última semana de julio y de noviembre
Cómo se aplica	Tomando los resultados de abandono a fines del 2022 respecto 2021	Completando la planilla con la información que requiere al finalizar cada actividad.	Será enviada por mail a través de un formulario de Google y replicado como link por la lista de difusión de Whatsapp	Se publicará el link de acceso al cuestionario en la página web institucional y en el Facebook oficial
Análisis de resultados	Se extraerán los datos por parte de las adscriptas y se discutirán los resultados, con el equipo impulsor pensando en posibles modificaciones y proyectándose para el 2023.	Los resultados de la concreción de cada actividad y las observaciones que pueden haber surgido serán analizadas posteriormente por el equipo impulsor	Se compararán los resultados de los cuestionarios con las metas propuestas	Se analizarán los resultados individualmente y comparadas en ambas instancias de aplicación. Se tendrá en cuenta si los resultados apuntan a un estudiante que se identifica más con el centro, participando en las actividades, conociendo sus referentes liceales y logrando evacuar sus dudas por los distintos medios de comunicación.