

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**El compromiso organizacional con el éxito
estudiantil como modelo de acción en un Instituto
de Formación Docente**

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

María Gladys Marquisio Cilintano – 154169

Docente orientadora: Dra. Claudia Cabrera


2022

Declaración de autoría

Yo, María Gladys Marquisio Cilintano, 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 pertinentes.
- 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.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Gladys Marquisio', with a long horizontal flourish extending to the right.

Gladys Marquisio

Montevideo, 28 de abril de 2022.

*Para **Erick**, mi mejor maestro*

*Para **Richard**, el artista que acompaña mis sueños*

Agradecimientos

Este trabajo está atravesado por el amor y la maternidad. Agradezco a mi esposo, Richard, que me alentó y *maternó* conmigo, de tal forma que pudiera realizarlo y culminarlo con entusiasmo cada día.

Agradezco profundamente a mis amigas Eliana Lucián y Marcela Vituriera, por darme un lugar en el mundo. A mis compañeras de cursada Rossana Pintando y Victoria Sequeira, que me alentaron y acompañaron.

A mis compañeros de trabajo Marta Hirigoyen, Cecilia Etcheverry y Fernando Mazzoni, por la colaboración desde sus roles en formación docente.

Al grupo de colegas con quienes comparto el grupo *Conversatorio en Educación*, con quienes diariamente debatimos sobre nuestras prácticas.

A mi docente orientadora, Dra. Claudia Cabrera, que me enseñó el “abecedario” académico y me contuvo en todo el proceso.

A la coordinadora académica, Dra. Andrea Tejera, por su cordialidad y apoyo siempre desde un lugar de horizontalidad y colegiatura. A Ana Olmedo, que me orientó para que pudiera culminar este programa académico.

A mis compañeros de la sala de profesores que transito todos los días: espacio para creer y crear.

Al equipo del centro que me abrió las puertas para realizar la investigación, por su generosidad intelectual y su apertura.

Y finalmente, a mi familia, en especial a mis hermanas que colaboran en la crianza y cuidado de Erick para que pudiera realizar este trabajo.

Resumen

En el presente trabajo, desarrollado durante el año 2021, se estudia el compromiso organizacional con el éxito estudiantil como modelo de acción desde la gestión educativa en un Instituto de Formación Docente de Uruguay.

La temática resulta de interés por tener poca sistematización y antecedentes en la investigación aplicada en Uruguay y estar desarrollándose un campo evolutivo a nivel académico regional e internacional, a partir de los desplazamientos teóricos que se proponen en la actualidad, desde las nociones de abandono (de fuerte componente sociológico-descriptivo) a éxito estudiantil (investigación en y desde la gestión). Esta investigación se encuadra en un enfoque cualitativo, constituye un estudio de caso con perspectiva de triangulación metodológica, que exploró la demanda del centro (expresada como los altos índices de rezago y desafiliación) y procedió a su comprensión a través de la profundización metodológica, mediante entrevistas virtualizadas a profesores del centro con una muestra intencional, un grupo de discusión, la inmersión en documentos digitales y el análisis de datos estadísticos de ingreso y egreso en entornos socio-técnicos debido a la pandemia. A partir de los resultados del diagnóstico institucional, con un equipo del centro se diseñó colaborativamente un plan de mejora institucional centrado en la demanda planteada en clave de planificación estratégica. Los hallazgos revelan la importancia de ampliar la noción de retención y persistencia estudiantil, generar estrategias multitutoriales, establecer narrativas intergeneracionales para crear climas de expectativas que den relevancia al programa académico de Magisterio. Se hizo foco en el primer año de la carrera a nivel curricular con la imagen-objetivo de lograr el éxito estudiantil, concepto que se traduce en la autoeficacia colaborativa de los estudiantes. Se identifica, además, la particular importancia que adquiere este enfoque en un centro formador de futuros maestros vinculado al desarrollo de la profesionalidad docente, desde una gestión académica de calidad.

Palabras clave

Compromiso organizacional, éxito estudiantil, formación docente.

Índice

Introducción	10
Sección I - MARCO TEÓRICO	12
1.1 El éxito estudiantil	13
1.1.1 Conceptos fronterizos: deserción, abandono, desafiliación, desvinculación, retención, persistencia, éxito estudiantil.	13
1.1.2 Del abandono al éxito: cruzando fronteras	17
1.1.3 De semi-profesión a profesión	20
1.1.4 Pedagogía del compromiso, compromiso epistémico: hacia el compromiso organizacional	22
1.1.5 Escenarios pedagógicos en/de emergencia	24
1.1.6 Sentenciar el éxito a través de los relatos	25
1.1.7 Aprendizaje y acompañamiento.....	27
1.2 Plan creador de futuro.....	28
1.2.1 Hacia una imagen-objetivo del plan	29
1.2.2 Plan tradicional vs. Plan estratégico	30
1.2.3 Evaluación diagnóstica en el plan estratégico.....	31
1.3 La acción del asesor para la transformación institucional	33
1.3.1. Las dimensiones del campo institución-educativa.....	33
1.3.1.1 Dimensión administrativa	34
1.3.1.2 Dimensión comunitaria.....	36
1.3.1.3 Dimensión organizacional	36
1.3.1.4 Dimensión pedagógico-didáctica.....	37
1.3.2 El Análisis de la Institución Educativa (AIE).....	38
1.3.2.1 Condiciones y requisitos para el Análisis de la Institución Educativa.....	39

1.3.2.2 Volver extranjero lo cotidiano: el rol del asesor en el AIE.....	40
Sección II - MARCO CONTEXTUAL	44
2.1 Formación docente en agenda.....	44
2.1.1 Formación de educadores en clave de profesionalidad y calidad: Agenda 2030.....	45
2.2. Políticas docentes.....	46
2.2.1 Profesionalidad vs. Profesionalismo como políticas.....	46
2.2.2 Formación inicial y desempeño profesional	47
2.3 Formación docente en Uruguay	49
2.3.1 Tradiciones e innovaciones.....	51
2.3.2 Perfiles de ingreso y egreso	51
2.4 El Instituto de formación docente	54
2.4.1 Recursos humanos del instituto	55
2.4.2 Estudiantes	56
2.5 Descripción de la demanda	57
Sección III- MARCO APLICATIVO.....	58
3.1 Enfoque cualitativo	58
3.1.1 Diseño emergente y en emergencia	59
3.2 Estudio de caso	60
3.2.1 Técnicas de recolección de datos	63
3.2.1.1 Entrevistas en profundidad virtualizadas	65
3.2.1.2 Grupo de discusión virtualizado	67
3.2.1.3. Análisis de documentos en entornos sociotécnicos	69
3.2.1.4 Análisis de documentos estadísticos	69
3.2.2 Analizadores	69
3.3 Garantizando la validez del estudio	70

3.3.1 Triangulación	70
3.3.3 El pretest: ajustes del diseño	71
3.3 Proyecto de investigación organizacional.....	72
3.3.1 Fase 1	74
3.3.2 Fase 2	75
3.3.3 Fase 3	76
3.3.4 Fase 4	76
3.4 Proyecto de Mejora Organizacional.....	77
Tabla 7. Fases del PMO.	77
Sección IV- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	79
4.1 Resultados del diagnóstico institucional	81
4.1.1 Primera colecta de datos	81
4.1.2 Segunda colecta de datos	85
4.2 Sistematización de la información	86
4.2.1 Visiones sobre el perfil de los estudiantes de Primer año	90
4.2.2 Visiones sobre las causales de desafiliación	92
4.2.3 Estrategias de retención utilizadas por el colectivo docente	93
4.2.4 Hacia la profesionalización.....	94
4.3 Resultados del Plan de Mejora.....	95
4.3.1 Líneas del Plan de Mejora.....	95
4.3.2 Hacia el diseño del plan	96
4.3.3 El diseño del plan: colaboración y posibilidad	99
4.3.4 Componentes del plan de mejora	99
4.3.5 Objetivo general.....	99
4.3.6 Objetivos específicos	99

4.3.7 Metas.....	100
4.3.8 Actividades	100
4.3.9 Recursos.....	101
4.3.10 Cronograma	102
4.3.11 Sustentabilidad del plan	103
4.4 Conclusiones.....	104
4.4.1 El éxito estudiantil como imagen objetivo.....	104
4.4.2 El compromiso organizacional con el éxito estudiantil	105
4.4.3 La movilización en la acción: comunidades de estudiantes.....	106
V. Reflexiones finales.....	107
5.1 Una reflexión desde la incertidumbre y la extranjerización	107
5.2 Los estudiantes entre los rápidos del río	108
5.3 Entre la divergencia y la congruencia: seguir investigando.....	109
Referencias	111
ANEXOS	120
Anexo I	121
Anexo II	122
Anexo III.....	124
Anexo IV	126
Anexo V- PIO.....	127
Anexo VI-PMO.....	167
Anexo VII	218

Introducción

La formación en educación en Uruguay se encuentra en plena transformación institucional: debate académico y político sobre el pasaje de formación terciaria a universitaria, cambio de planes y programas, así como cambios en modalidades de cursado (presencial, semipresencial y semilibre). El Consejo de Formación en Educación concentra a nivel público la formación de maestros, maestros en Primera Infancia, maestros técnicos, profesores (en diferentes especialidades) y educadores sociales. En total, son 32 centros distribuidos a lo largo de todo el país los encargados de desarrollar esta oferta académica.

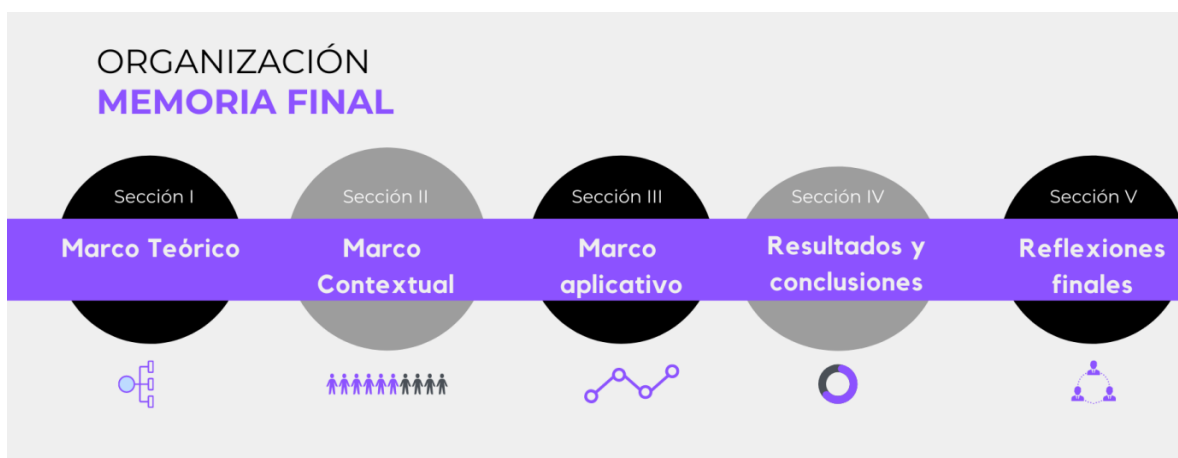
Este trabajo es el resultado de un estudio de caso en un Instituto de Formación Docente del interior del Uruguay (IFD). La investigación surgió de una demanda institucional expresada en la fase inicial del estudio como el alto índice de rezago y deserción de los estudiantes, tanto de las carreras de Magisterio como de profesorado semipresencial que se dictan en el centro.

A partir de la comprensión del problema en profundidad, a través de fases que incluyeron metodologías cualitativas de investigación (entrevistas virtualizadas, grupo de discusión, inmersión y análisis de documentos en entornos socio-técnicos, análisis de datos estadísticos), la problemática se complejizó y se concentró expresada en la dificultad del centro para retener estudiantes en primer año de Magisterio.

Con la presentación de un informe de diagnóstico organizacional al centro, se trabajó colaborativamente con un equipo impulsor del instituto para la elaboración de un Plan de Mejora, en clave estratégica para promover soluciones al problema detectado. Este plan tuvo como objetivos mejorar los índices de retención de los estudiantes de primer año, establecer la relevancia del programa académico a través de narrativas intergeneracionales, potenciar acompañamientos y tecnologizar sistemas de alertas tempranas.

Como se visualiza en la Figura 1, este estudio se estructura en cinco secciones: marco teórico, marco contextual, marco aplicativo, resultados y conclusiones, y reflexiones finales.

Figura 1. Estructura de la memoria final.



Sección I: El marco teórico sistematiza los principales referentes teóricos que encuadran el trabajo referidos a éxito estudiantil, compromiso organizacional, profesionalidad y narrativas docentes, estrategias para la retención de estudiantes, dimensiones institucionales, plan estratégico y rol del asesor en una investigación con foco proyectual.

Sección II: El marco contextual encuadra al IFD como parte de las políticas docentes de América Latina, el sistema educativo uruguayo y en la agenda 2030 de la UNESCO. Presenta las principales características de la institución y la descripción de la demanda detectada.

Sección III: El marco aplicativo expone la propuesta metodológica elegida para este estudio en el proyecto de investigación organizacional como en el plan de mejora, describiendo las fases del proceso y las técnicas para la recogida de datos.

Sección IV: Se presentan los resultados y conclusiones articulando los hallazgos del diagnóstico y del plan de mejora con los marcos teórico, contextual y aplicativo.

Sección V: Se exponen aportes que este estudio podría realizar a la comunidad científica y se reflexiona en clave metacognitiva sobre el proceso de producción de esta investigación.

Sección I - MARCO TEÓRICO

“Como decía Bergman, el encuadre es un tema ético. Cada vez que vos encuadrás estás narrando cómo sos vos también, y cómo lo tratás, cómo lo angulás, cómo ponés la cámara; eso está diciendo quién sos vos, cuál es tu pensamiento.”

Leonardo Favio, cineasta, productor y guionista argentino

En esta sección se desarrollan los referentes teóricos que dan soporte a esta investigación. Se exponen aquellos aportes relacionados con la Planificación Estratégica Situacional (PES) y el rol del asesor en el marco del Análisis de la Institución Educativa (AIE). La investigación aborda cómo el compromiso organizacional con el éxito estudiantil puede constituir un modelo de acción institucional en un Instituto de Formación Docente del interior de Uruguay. A partir del deslinde teórico referido a los conceptos de abandono y desafiliación educativa, se desglosan otras nociones fronterizas en forma relacional. En la Figura 2, se presenta la red de los principales conceptos desarrollados.

Figura 2. Red de conceptos.



1.1 El éxito estudiantil

El término éxito estudiantil constituye el corolario de una evolución histórica de investigaciones provenientes del campo de la Sociología de la Educación acerca del abandono o interrupción de la trayectoria educativa que, desde la década del 70, estudian el tema. El principal referente internacional es Tinto (1975) que ha desarrollado valiosos aportes para el abordaje de esta problemática en el mundo académico de habla anglosajona. Como antecedentes específicos para Uruguay se encuentran las investigaciones de Boado (2008), Fernández (2010), Pereda (2010), —particularmente sobre desvinculación en Educación Universitaria— Diconca (2011), —sobre educación de adultos— Cabrera (2016) y —en Formación en Educación— Acevedo (2018).

En el marco de estas investigaciones, los términos utilizados para nominar el problema son diversos, por lo que se hace necesario como primer paso demarcarlos, con el fin de establecer parámetros de análisis semánticos y epistemológicos actualizados que, además, sean pertinentes a los propósitos de esta investigación.

1.1.1 Conceptos fronterizos: deserción, abandono, desafiliación, desvinculación, retención, persistencia, éxito estudiantil.

Desde la Sociología de la Educación, el término «deserción» ha cedido terreno a otros más atenuados lingüísticamente, debido a su connotación negativa (al extrapolarse de la jerga militar, el término se asocia a traición y pone la carga en el estudiante que es visto como un traidor a su programa académico); pero en términos sociolingüísticos, como sostiene Acevedo (2018) la incomodidad es inherente a la intencionalidad del hablante, más que al significado al que remite el signo. La limitación del término deserción es semántica y no pragmática, anota Acevedo. El término no precisa a qué tipo de abandono remite: ¿a la interrupción de la trayectoria educativa en un determinado centro educativo o a la interrupción definitiva de la trayectoria educativa?

Por esta razón, la duplicación significativa de conceptos «abandono/desafiliación» se presenta como una alternativa para suplir esa falta de precisión. Así, la palabra «abandono» se ha restringido en diversos estudios a la noción de dejar de estudiar en un centro educativo

determinado (Acevedo, 2018) y el concepto de «desafiliación educativa» comunica un estado que se constituye a partir del “truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica” (Fernández, 2010, p. 99). En otras palabras, la desafiliación es:

(...) el abandono de los estudios formales de todo tipo, esto es, el estado de una persona que, habiendo abandonado sus estudios en un centro educativo, se desvincula del sistema educativo formal (ya sea en forma diferida en el tiempo o prácticamente simultánea). (Acevedo, 2018, p. 19)

Ambos conceptos constituyen una dupla indicadora: el abandono es un indicador de riesgo de desafiliación y, por ende, constituye un elemento clave para la gestión de un centro educativo que tenga dentro de sus objetivos lograr bajar los índices de desafiliación. En ese sentido, es interesante el apunte que realiza Acevedo cuando deslinda los conceptos de desafiliación y abandono en relación a la investigación educativa:

La desafiliación educativa como problema de investigación sólo puede ser abordada en forma pertinente y adecuada desde el nivel institucional, y no desde el organizacional. En cambio, cuando el investigador prioriza la consideración de los aspectos locales y organizacionales por encima de los macrosociales, no puede tomar como objeto de investigación a la desafiliación educativa sino solamente al abandono, que está anclado en el centro educativo. (Acevedo, 2018, pp. 19-20)

La noción de abandono aplica a la dimensión organizacional de una institución educativa, mientras que el concepto de desafiliación se ubica en el plano macrosocial. En el plano de la dimensión organizacional —plano que, como se verá más adelante, ocupa buena parte de este estudio—, dos conceptos son relevantes: «retención» y «persistencia». Para Acevedo (2018), desde la perspectiva de la institución, la retención escolar («rate») hace referencia a la capacidad de una institución educativa de mantener afiliado a un estudiante en un momento determinado de un programa académico. Y desde el plano del estudiante, la persistencia estudiantil se refiere a la capacidad del estudiante de culminar su programa académico (sea cual sea el centro en que lo logre).

Ambos conceptos son complementarios y tienen como correlato o momento cumbre el egreso o graduación, solo que en el caso de la retención el foco está puesto en los esfuerzos

de la institución para sostener la trayectoria del estudiante, mientras que en la persistencia el foco está puesto en las habilidades, actitudes, valores y el capital escolar acumulado que el estudiante pueda cristalizar en su trayectoria.

Ahora bien, desde otro campo, el de la Psicología de la Educación, se apela al término «desvinculación» que “alude explícitamente a la relación de por los menos dos componentes, ubicando el problema en un campo relacional, adelantando así su complejidad” (Diconca, 2011, p. 11.). Constituye una definición operativa que se relaciona con el desempeño en un curso: se inscriben, pero no cumplen con las exigencias, no realizan tareas establecidas total o parcialmente y el foco está puesto en el lazo o vínculo con la institución. Este concepto tiene la particularidad de que puede o no cruzarse con el abandono. Un estudiante puede estar vinculado, enlazado a un centro, pero abandonar un programa académico y, viceversa, cumplir con las exigencias del curso y no mantener una relación o lazo con el centro más allá de lo estrictamente académico:

(...) un estudiante puede no concurrir a cursos en determinada Facultad, y no por ello dejar de denominarse a sí mismo como “estudiante de”; o bien, para plantear la otra postura extrema, un estudiante puede asistir a cursos dictados por determinada Facultad, mas no por ello denominarse “estudiante de” (...) ya que el ser o no ser estudiante estaría en estrecha relación con el ingreso del “de” en el mundo interno del sujeto, ingreso que se mediatiza a partir del vínculo establecido. (Gutiérrez, 2012, p. 87)

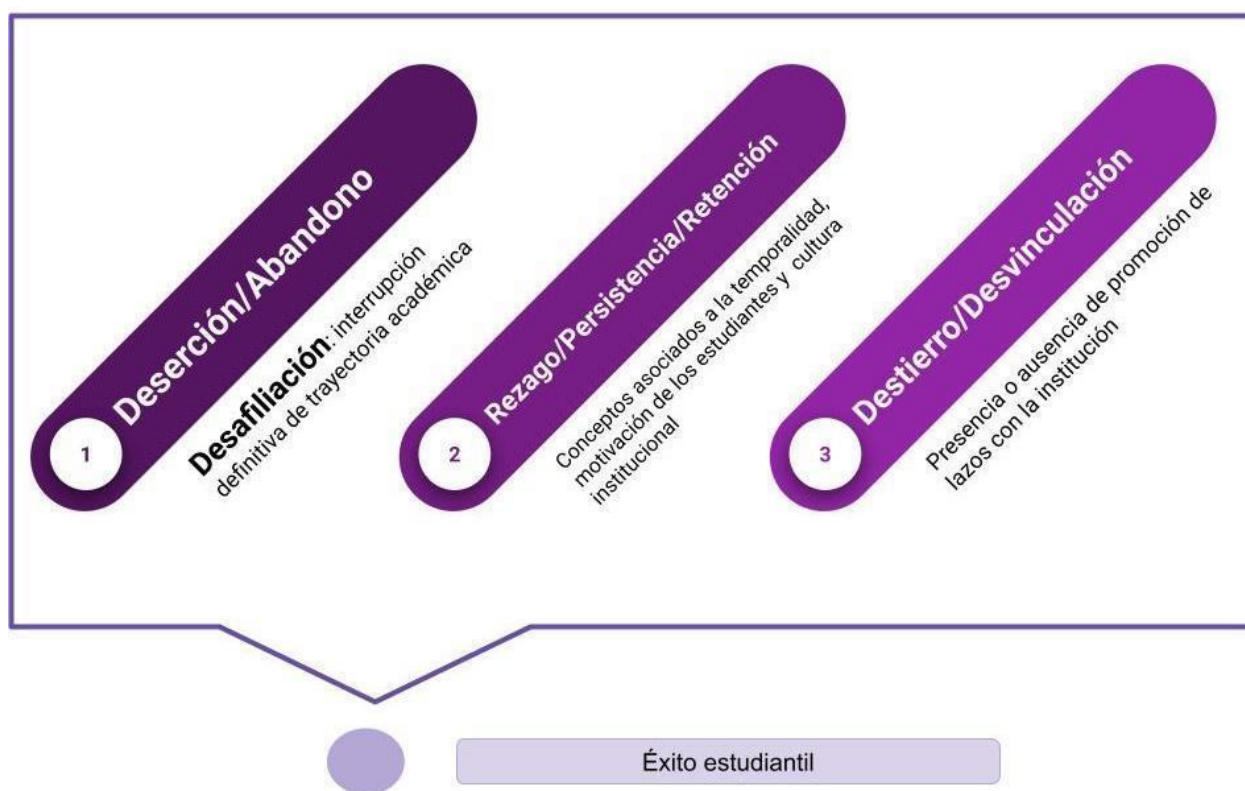
El lazo se (des)vincula con el «rezago», ya que el lazo puede debilitarse en el tiempo. Un estudiante también puede estar “rezagado” en un curso o carrera. El término rezago “denota una condición de atraso, de abandono de los estudios o de no conclusión de los mismos en los tiempos establecidos para un nivel educativo” (Mendoza González, 2020, p. 48). El rezago se asocia a un proceso de “desenganche” (p. 49) que tiene que ver con los entornos y las prácticas educativas que pueden redundar en la salida prematura del curso (abandono y posterior desafiliación) o en el enlentecimiento en el egreso. Es decir, tiene relación con los ritmos y temporalidades de cursada. Según Mendoza González, estos no están vinculados estrictamente con la perspectiva del estudiante, sino que pueden estar naturalizados por el centro educativo y su cultura institucional. Además, “el rezago educativo constituye una

manera particular de observar, percibir y valorar el éxito escolar” (Mendoza González, 2020, p. 56) y las instituciones legitiman esas percepciones, atendiéndolas, valorándolas o, por el contrario, naturalizándolas. Una singularidad que Cabrera (2016) encuentra en los cursos nocturnos de adultos es que el rezago se quiebra en el segundo semestre para transformarse en abandono: “el número de estudiantes del primer semestre difiere respecto de los del segundo” (p. 36). Esto es relevante para esta investigación, como se verá más adelante, en tanto los primeros meses de inmersión en la formación inicial son claves para la retención.

En este sentido, la categoría “los desterrados”, surgida de los hallazgos de la tesis de maestría de Ferreira (2016), se vincula con la perspectiva de la institución: “existen un conjunto de prácticas de ‘selección’ en el primer año de la carrera de profesorado, que es abiertamente reconocido por los encuestados” (p. 112de). Esta categoría, al referirse al caso de un profesorado en un instituto en particular no sería factible de generalizarse. Sin embargo, en el siguiente punto, donde se abordarán las dimensiones de la institución educativa, es relevante observar cómo el compromiso organizacional o su ausencia puede promover o no prácticas de selección y destierro.

En síntesis, los conceptos fronterizos (ver figura 3) exponen diferentes perspectivas para abordar el problema, tanto desde los campos (sociología o psicología de la educación) como de los sujetos o instituciones. Como acota Mendoza González (2020), el éxito escolar constituye una percepción resultante de los procesos mencionados anteriormente. Entonces, ¿qué es el éxito estudiantil?

Figura 3. Conceptos fronterizos a la noción de éxito estudiantil.



1.1.2 Del abandono al éxito: cruzando fronteras

La expresión «éxito estudiantil» es reciente en el panorama de la política y planificación educativa, ya que la tendencia a hablar de éxito estudiantil: “comprende a algunos renombrados intelectuales académicos, pero no –aún no– a jerarcas de instituciones educativas y de organizaciones de Educación Superior” (Acevedo, 2018, p. 23).

Este desplazamiento teórico desde la noción de abandono a éxito viene dado por los desplazamientos teóricos de origen anglosajón (específicamente de Tinto, 2006), cuya manifestación en el título de su propuesta más reciente hace alusión a pasar de la teoría a la acción. Este cambio no es solo semántico, sino que está referido a cómo las políticas educativas y las institucionales pueden promover el éxito de los estudiantes, entendido por Tinto (2021) como autoeficacia del estudiante, que contempla su sentido de pertenencia,

compromiso con sus estudios y percepción de relevancia con sus estudios. Esto se relaciona con la persistencia del estudiante, su motivación para continuar con los estudios.

Aunque hay un cuerpo sustancial y todavía en crecimiento de la investigación y la teoría sobre la naturaleza de la persistencia del estudiante, todavía no tenemos una teoría de la acción que proporcione directrices a instituciones y Estados para el desarrollo de políticas, programas y prácticas para mejorar la persistencia de los estudiantes a los que sirven. (...) una teoría de la acción institucional más articulada para el éxito de los estudiantes. (Tinto, 2006, p. 3)

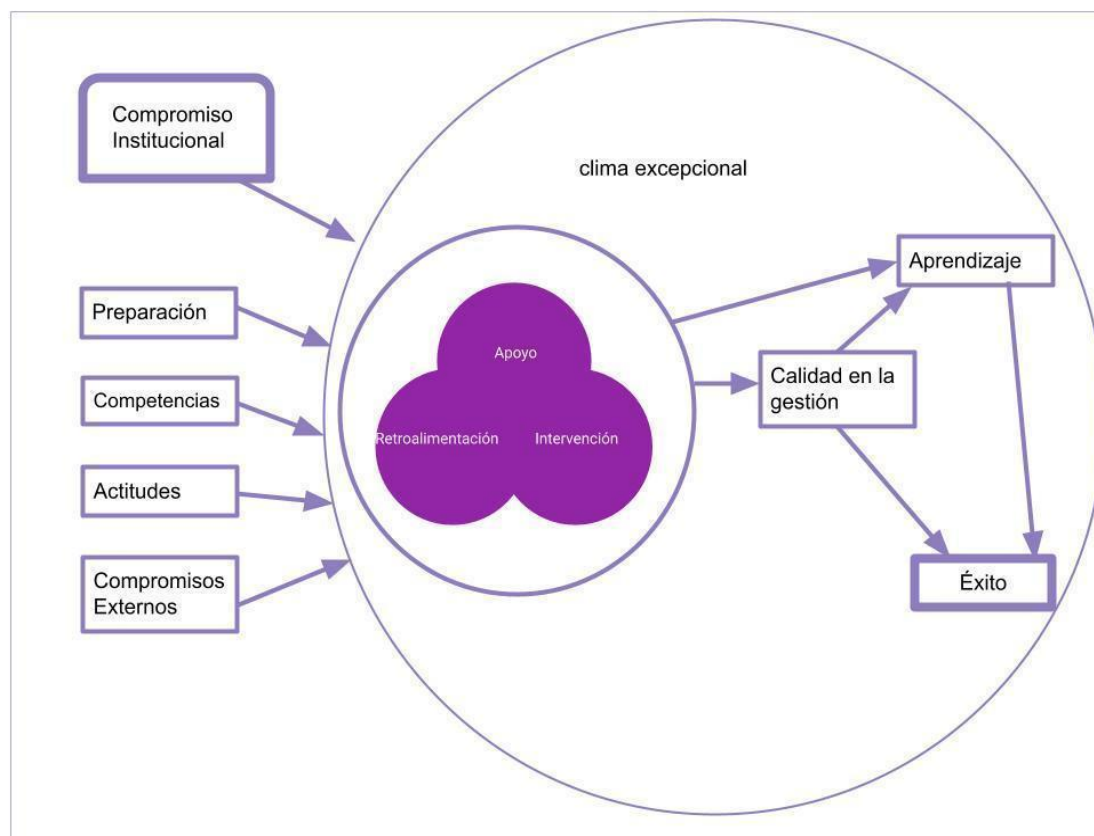
Es decir, no existe un corpus académico desde la investigación en gestión y para la gestión sobre el éxito de los estudiantes. Cabe aclarar que la noción de éxito estudiantil que propone Tinto no es un concepto más en la lista de conceptos fronterizos que se describieron en el punto anterior sino una propuesta de modelo institucional que se afianza en lo que él llama “compromiso” de la institución. Este modelo, por un lado, contempla y analiza los factores que influyen en la promoción del éxito:

Los estudiantes ingresan a una institución con una variedad de atributos (por ejemplo, género, clase social, raza, etnia), habilidades, destrezas y niveles de preparación académica previa (por ejemplo, destrezas académicas y sociales) y actitudes, valores y conocimientos sobre la educación superior (por ejemplo, metas, compromisos, motivaciones y expectativas). Al mismo tiempo, participan en una variedad de entornos externos (por ejemplo, familia, trabajo, comunidad), cada uno de los cuales que tiene sus propias demandas sobre el tiempo y las energías de los estudiantes. Entran en instituciones con atributos específicos. (Tinto, 2006, p. 9)

Por otro lado, contempla que las habilidades, actitudes y preparación previa de los estudiantes constituyen un capital escolar acumulado que puede activarse en un clima escolar “de expectativas”, caracterizado por una constante retroalimentación con los estudiantes, apoyo y estrategias de intervención oportuna que redunden en el aprendizaje en donde la institución permanentemente incentiva y habla de las expectativas que tiene sobre los estudiantes y docentes, lo que da forma al desempeño de toda la comunidad.

Más que un concepto es una propuesta de gestión, que se estructura de forma preliminar como aparece en la Figura 4: contemplando los capitales escolares acumulados de los estudiantes, su perspectiva socio-cultural, el compromiso institucional, el clima institucional y el despliegue de estrategias intra-centro para habilitar el aprendizaje.

Figura 4. Adaptación de la estructura de un modelo preliminar de acción institucional (Tinto, 2006).



Acorde a estas activaciones, la realización de esfuerzos de gestión de calidad en cada una de las actividades planteadas es clave para que, de esa manera, al producirse el aprendizaje en conjunto con una gestión académica de calidad (una gestión que aprovecha y potencia la persistencia del estudiante y, al mismo tiempo, retiene enseñando y aprendiendo) se logre el éxito. Como se observa, la tríada aprendizaje/calidad en la gestión/éxito sale del lugar de desincentivación del abandono a una puesta en acción de la gestión.

Este modelo es de particular valor para la presente investigación, ya que a la luz de la teoría descrita se pone en acción efectiva, desde la gestión los conceptos explicitados

anteriormente. Según esta propuesta, el éxito estudiantil es una misión de la institución y corresponde a la gestión académica de calidad de un centro de enseñanza.

El éxito estudiantil, según los estudios de Tinto (2006), tiene particularmente en cuenta que la meta personal de completar una carrera en educación superior y su firme convicción en terminar la carrera lograrían más probabilidad de lograr su culminación. Además, las metas son dinámicas: se alteran a lo largo del trayecto educativo. Lo que ocurre cuando el estudiante está “dentro” de la organización, durante su “estadía”, es clave para una trayectoria exitosa. Sin embargo, en palabras de Tinto (2006), “no existen modelos anteriores en los que basarse ni una gran cantidad de investigación sobre la acción institucional efectiva” (p. 9). Este es un cruce de frontera de la teoría a la acción efectiva: hay que “asumir que la misión de las instituciones educativas en sus diversos estamentos (...) no es necesariamente procurar la retención de los estudiantes sino propiciar su éxito estudiantil” (Acevedo, 2018, p. 23).

¿Qué acontece si se piensa en estrategias de intervención para incentivar el éxito estudiantil en una institución? Es decir, si no se focaliza en estrategias de desincentivo del abandono sino en la promoción del éxito. Este desplazamiento es un cruce de frontera particular en formación en educación, donde se forma a futuros educadores que luego trabajarán en instituciones que, según el enfoque de Tinto, tienen como misión lograr el éxito estudiantil. Estas transiciones, que operan en el trayecto educativo e inciden en el éxito estudiantil, tienen resonancias muy peculiares en la formación docente. En este sentido, autores como Eugenio Beca (2016) colaboran para entender una noción que está en la base del éxito de una institución formadora de docentes: la profesionalidad docente.

1.1.3 De semi-profesión a profesión

Para Eugenio Beca (2016) —quien realiza un análisis de la estrategia regional docente de la UNESCO para países de América Latina—, “la transición de ‘semi-profesión’ a profesión constituye una gran tensión y un desafío a nivel de instituciones formadoras, docentes en ejercicio, sindicatos, ministerios de educación, sectores políticos, de la sociedad civil y medios de comunicación” y se requiere “un nuevo relato identitario que, sin renegar de la

tradición de origen (vocación, compromiso social), integre la visión profesional, fundamental para responder a los requerimientos que la sociedad hace a la docencia escolar con una perspectiva de futuro” (p. 2). La prioridad de las políticas educativas debería:

Reconocer la condición profesional de la docencia; una formación inicial y en servicio de calidad y pertinencia para asegurar las mejores prácticas de enseñanza/aprendizaje; condiciones de trabajo y carreras docentes que valoricen la profesión docente; énfasis en la formación profesional que necesitan las docentes de primera infancia. (Beca, 2016, p. 2.)

Según Beca, esta tensión es un desafío no solo de los responsables de políticas educativas, sino de las instituciones formadoras. ¿Cuánto puede hacer el centro para promover ese desplazamiento de semi-profesión a profesión? ¿Cómo se relaciona esto con la noción de éxito estudiantil? ¿Qué vínculo existe entre la gestión académica de calidad, a la que aludía Tinto, en un centro de formación docente y la educación superior?

Desde este punto de vista, el centro y sus actores sí tienen responsabilidad en este desafío: el perfil deseado de egreso entra en directa relación con la gestión académica de la institución formadora. Vale decir que una gestión académica de calidad debe poner énfasis en los perfiles deseados de egreso de la formación inicial docente: poner énfasis en el egreso/graduación exitosa. Esto implica salir de la controversia disciplina/formación pedagógica; función universitaria/terciaria y trasladar la cuestión al ámbito de la gestión como compromiso de éxito estudiantil.

Por otro lado, la multicausalidad del fenómeno —que, como se vio, tiene un relato teórico de larga data en relación a la interrupción o abandono— no impide focalizar factores provenientes de la dimensión pedagógica didáctica que son relevantes para este estudio:

(...) el abandono puede no ser fruto de una decisión del estudiante, sino una consecuencia de su incumplimiento de las exigencias curriculares mínimas establecidas para la continuidad de su trayectoria académica. (Acevedo, 2018, p. 17)

Es decir, el cumplimiento de exigencias no es solo una causal de éxito o de fracaso, sino que las prácticas de enseñanza y aprendizaje están transversalizadas por otros factores que claramente van más allá de lo estadístico, como sostiene Acevedo.

1.1.4 Pedagogía del compromiso, compromiso epistémico: hacia el compromiso organizacional

Las exigencias curriculares de un centro de formación para maestros se entrelazan con la relación entre teoría y práctica pre-profesional. La fractura entre teoría y práctica se suma a los niveles de exigencia y evaluación como factores de abandono:

La responsabilidad de formar docentes no solo debe apuntar a generar cambios curriculares sino a desestructurar las representaciones instituidas en el ámbito universitario que priorizan la construcción de saber por sobre el compromiso de la distribución social del conocimiento. La vigencia de esas concepciones estaría en la base del olvido de deseo de enseñar, registrado en los estudiantes de la facultad de exactas y naturales, fortalecido por la fractura entre la teoría y la práctica situada. (Nosei & Caminos, 2012, p. 14)

Vale decir: las representaciones instituidas en el centro sobre el perfil de estudiante de Magisterio, en este caso, deben atender a la fractura o tensión que se produce entre el choque de teoría y práctica, así como a las prácticas de evaluación educativa en el pasaje de semi-profesión a profesión.

Complementado esta concepción, está el surgimiento de lo que Parrino (2019) denomina nuevos perfiles estudiantiles:

La nueva matrícula estudiantil se compone de estratos heterogéneos de la población que ya no responden a lo que se consideraba el estudiante universitario tradicional recién graduado del nivel anterior, de familia de buen nivel socioeconómico y con padres con educación terciaria. (Parrino, 2019, p. 88)

Según esta autora, el capital escolar acumulado verificado en “las bajas calificaciones en períodos anteriores y el bajo rendimiento” (Parrino, 2019, p. 89) promueve una tendencia al abandono, pero la buena relación con el cuerpo docente lo desincentiva. Agregado a lo anterior, la temporalidad es relevante: la autora destaca la importancia de la temporalidad en la inmersión en el sistema universitario:

(...) las seis primeras semanas, donde se inicia la vida institucional como una etapa de adaptación y ajuste que incluye la separación del modelo anterior, la transición y la

incorporación al nuevo modelo universitario donde la integración le otorga sentido de pertenencia. (Parrino, 2019, p. 90)

Esto coincide con la comprobación de Tinto (2021) sobre lo crucial que es el primer año de cursado para los estudiantes ingresantes y cómo las experiencias impactan en la motivación y en la autoeficacia, en la búsqueda del sentido de pertenencia y de la relevancia percibida acerca del plan de estudios. Además, durante ese primer año las instituciones de nivel superior deben remarcar que las dificultades académicas son parte inherente de la propia experiencia del primer año. A la vez, se espera que den apoyo académico temprano, sin esperar a que la motivación de los estudiantes disminuya producto de las dificultades académicas. Según este autor, los sistemas de alerta temprana son utilizados por las universidades para identificar qué estudiantes están en riesgo de abandono.

En este contexto, se vislumbra una relación entre éxito estudiantil, pasaje de semi-profesión a profesión y compromiso epistémico o Pedagogía del compromiso, que surge de los estudios de Roni (2016), que conceptualizan las nociones de deseo de enseñar y aprender:

Aquellas acciones de los estudiantes en el aula que evidencian su involucramiento en una actividad que pretende colaborar para que puedan construir el saber que es necesario aprender. Es la manifestación del interés en participar motu proprio dentro de una situación didáctica definida por el docente. (Roni, 2016, p. 3)

En el acto de enseñar y aprender el indicador de “compromiso epistémico” (Roni, 2016), se evidencia en las acciones de los estudiantes y su involucramiento para construir el saber que es necesario aprender. Cabría preguntarse cuánto de este compromiso epistémico (en los formadores de formadores y en los estudiantes) puede colaborar en el éxito estudiantil, así como de qué forma la gestión del centro puede incidir en generarlo desde dimensiones organizacionales, es decir desde sus estilos de funcionamiento.

En este sentido, en palabras de Fonseca Herrera & Cruz Torres (2019, p. 129) el compromiso organizacional (CO) se define como “una actitud o estado de ánimo que deriva en comportamientos congruentes hacia la organización” de las personas que trabajan en la organización. Se refiere a “la implicación e identificación que muestran las personas con la

organización en la que laboran”. Dentro de los factores que indican CO se encuentran, según estos autores:

- lazo emocional que se establece con la institución u organización,
- deseo de permanencia en la organización y
- grado de satisfacción con los logros de la organización.

Para Tinto (2006), el compromiso de la institución educativa hacia el éxito estudiantil es un factor clave para promoverlo e involucra un clima de expectativas (*exceptional climate*) que no solo instala estrategias de intervención, soporte y acompañamiento, sino que las atraviesa con esfuerzos de calidad hacia el aprendizaje.

Según Cecilia Pereda (2010), en un relevamiento realizado sobre estrategias de intervención para desincentivar la desafiliación en Educación Media en Uruguay, estas comprenden:

Ayudantías especiales, clases extraordinarias, cursos previos de nivelación, tutorías efectuadas por alumnos de cursos superiores, charlas sobre métodos de estudio y uso efectivo del tiempo de estudio. (Pereda, 2010, p. 49)

Ahora bien, la materialización del compromiso organizacional (deseo de permanecer en la institución, satisfacción, lazo) con el éxito de los estudiantes vendría dada por desarrollar estrategias de intervención de ese tipo: de calidad e innovadoras. Entonces, ¿cómo se configura el compromiso y qué incidencia tiene en la construcción de un perfil profesional que promueva el éxito estudiantil?

1.1.5 Escenarios pedagógicos en/de emergencia

Copertari (2020) sostiene que, en la actualidad, se hace necesaria generar otra escuela: esta “otredad” escolar viene dada por el carácter bimodal, mixto, híbrido, *blended learning*, semipresencial, multidimensional, multirreferencial, acropolítico.

Hoy en día se asiste, con la pandemia y las pedagogías de la emergencia, a un momento histórico para repensar esta “otra” escuela desde la formación inicial de los futuros docentes: “A partir de esta experiencia, diría que es difícil que la formación docente inicial

mire para otro lado con relación a incluir el trabajo con y sobre medios digitales como parte de su propuesta formativa” (Dussel, 2021, p. 17).

Para Dussel, “habría que analizar qué entornos socio-técnicos se configuran y cómo podemos ponerlos a funcionar para los objetivos pedagógicos que se proponen”. Un gran aporte de formación docente para mejorar las pedagogías en este contexto de emergencia es “considerar el peso de los entornos socio-técnicos, de los objetos y artefactos que usamos en clase” (p. 18). Los entornos socio-técnicos constituyen la “conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas, como entidades mutuamente imbricadas” (p.11). Visibilizar estos entornos en el cruce de tecnologías y pedagogías puede ayudar a promover nuevas prácticas: “ciertas prácticas de saber, como por ejemplo leer textos de forma menos fragmentaria o poder realizar anotaciones propias en los archivos y organizar un repositorio propio, una biblioteca propia” (p.11). Estas prácticas ponen a disposición otros intercambios de saberes y contribuirían a atender a los nuevos perfiles de estudiantes.

1.1.6 Sentenciar el éxito a través de los relatos

Tinto (2006) propone un modelo que contempla el capital cognitivo y el capital emocional de los estudiantes, los climas escolares y la protección de las trayectorias en un ambiente de continuo aprendizaje para promover el éxito.

Cada institución, desde su compromiso organizacional, a partir de este modelo, podría diseñar el contenido y la forma de estos espacios.

Los relatos de prácticas educativas pueden cumplir con estas características: *feedback*, apoyo e intervención y, de esa forma, se estaría modificando el modelo con una adaptación que se transversaliza a través de la palabra, el discurso, estrategias que propone Tinto.

Suárez (2014) define a las narrativas docentes como una forma de indagar y accionar en la práctica educativa, con el fin de reconstruir las lógicas de significación que las comunidades educativas producen a través de la palabra reflexiva y experiencial. Su objetivo es:

(...) generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente

localizadas. Para eso, sus dispositivos de trabajo focalizan en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos. (Suárez, 2014, p. 2)

En este sentido, las narrativas pueden relatar “lo que sucede”, “lo que nos sucede” y “lo que necesito” en sintonía con la intervención, retroalimentación y soporte/apoyo de la institución en el marco de las trayectorias educativas y las experiencias de los estudiantes en su tránsito por la institución, de forma que la palabra sea el núcleo que haga emerger lo no dicho, lo que se desea, lo que se necesita y, al mismo tiempo, pueda lograr manifestar lo que Tinto (2006) llama “clima de expectativas” de forma virtuosa.

En una investigación reciente en Uruguay, las docentes e investigadoras Lucían, Isquierdo & Etchevarren (2018) buscaron visibilizar saberes docentes, frutos de experiencias, reflexiones e intercambios entre colegas en sus lugares de trabajo. Dentro de sus hallazgos, las autoras perciben que:

Llama la atención de los docentes el tenor de las preguntas que hacen foco en su subjetividad y en su vivencia personal e irrepetible (...)

Ponen de manifiesto charlas informales en espacios no institucionales como momentos significativos en su formación profesional. Son mínimas las narrativas que recogen como significativo un espacio generado institucionalmente (en las coordinaciones de centro, por ejemplo). (Lucían et al., 2018, p. 13)

Las investigadoras hacen notar que esto se traduce en que, en muchos casos, la cooperación entre docentes y estudiantes, así como la innovación en relación con lo establecido, surge a partir de imprevistos: no es una posibilidad andamiada y sistematizada institucionalmente. Y los buenos resultados producen asombro.

De lo antedicho, surge que la narrativa —como dispositivo— puede ser una herramienta para preguntarse sobre el componente experiencial de la trayectoria académica y, al mismo tiempo, constituir un pilar de palabra intergeneracional en el centro de formación, que colabore con el compromiso organizacional.

1.1.7 Aprendizaje y acompañamiento

Otra estrategia a valorar, como parte de lo que Tinto (2006) llama apoyo o acompañamiento, son los espacios de tutoría.

La tutoría, como dispositivo que se concreta en un espacio y tiempo determinado, se arma en acciones de acompañamiento pedagógico que pueden contribuir al logro académico, a través de procesos de personalización de los procesos educativos (de la Cruz Flores, 2017, p. 1).

En particular en la Educación Superior, la acción tutorial reconfigura “el propio quehacer docente y ha permitido focalizar la atención hacia los estudiantes” (de la Cruz Flores, 2017, p. 56). Se visualizan tres modelos de acción tutorial con racionalidades basadas en:

- el psicoanálisis, con foco en el desarrollo de metas personales y fortalecimiento del estudiante;
- el conductivismo, con foco en el perfeccionamiento de estrategias de aprendizaje continuo;
- el constructivismo sociocultural.

Este último recupera condiciones para que los estudiantes se incorporen (o vayan incorporando) su rol en la práctica profesional. En este caso esto se traduciría en una “multitutoría”, donde tanto tutores como tutorados trabajan “en torno a problemas/proyectos de investigación/intervención en escenarios auténticos y relevantes de la práctica profesional. Los estudiantes gradualmente transitan de posiciones periféricas a centrales en los grupos de trabajo” (de la Cruz Flores, p. 55).

Tinto (2021) denomina “instrucción suplementaria” a una forma de trabajo colectivo en secciones o grupos de apoyo más reducidos, que se reúnen posterior a la clase, liderados por docentes auxiliares o estudiantes destacados en años anteriores. El propósito de estos grupos es dar asistencia específica tanto para el curso como en habilidades de estudio que son necesarias para lograr exitosamente demandas de la asignatura; pero, además, para

comprometerse con otros estudiantes y, así, desarrollar un sentido de pertenencia. Esto implicaría construir comunidades de estudiantes.

A su vez, adquiere especial valor la tutoría en espacios socio-técnicos de emergencia (Dussel, 2021), como cuando se da la oportunidad a todos los estudiantes, a través de plataformas digitales, de tener una guía personalizada en sus procesos de autorregulación y de investigación sobre la práctica.

En resumen: El éxito estudiantil constituye un modelo de acción que opera en una institución educativa a través de una gestión académica de calidad que genera climas de buenas expectativas en los estudiantes y docentes. Se retroalimenta de la profesionalidad docente, a través de diferentes acciones y prácticas pedagógicas (de soporte, apoyo) como pueden ser las narrativas o las multitutorías, surgidas en diferentes escenarios socio-técnicos y con/para diferentes perfiles de estudiantes.

1.2 Plan creador de futuro

Planear v. t. Preocuparse por el mejor método de conseguir un resultado casual.

Ambrose Bierce, Diccionario del Diablo

Dentro del ámbito de la planificación existen modelos que responden a diferentes paradigmas: la planificación normativa tradicional (de enfoque positivista) cuya racionalidad subyacente se establece en la relación causa-efecto; la planificación estratégica (que surge del ámbito empresarial) para suplir las deficiencias de la planificación tradicional (sobre todo en lo que tiene que ver con la contemplación de la demanda del mercado); y el enfoque de Planeamiento Estratégico Situacional (en adelante PES), desarrollado por Matus (1988). En entrevista con Huertas (1994), Matus explicita de forma contundente las racionalidades subyacentes, los modelos de planificación y cuál es su propuesta:

La planificación no es otra cosa que el intento del hombre por gobernar su futuro, por imponer la razón humana sobre las circunstancias. (...) Para comprender esta afirmación debemos tener la capacidad de distinguir tres modos de planificación: 1) planificar la realidad centrado en el diseño de las reglas del juego social para afinar esas reglas hasta que el sistema opere con eficiencia y eficacia, 2) planificar la estrategia del juego mismo, para

anticipar o prever las grandes jugadas marcantes de los resultados futuros, y 3) planificar en detalle y con intento de precisión cuantitativa cada jugada, invadiendo el campo de la creatividad de cada jugador. Yo creo en los dos primeros modos de planificación. (Huertas, 1994, p. 7)

En otras palabras, el modelo PES interesa por “centrarse no tanto en los aspectos formales del diseño del plan (área por excelencia de la planificación normativa) sino en el desafío concreto de que las decisiones que se toman se implementan efectivamente (área de la gestión)” (Aguerrondo, 2007, p. 8).

En este sentido, y considerando como se adelantó en la sección anterior que el éxito estudiantil constituye un modelo de acción efectiva, y teniendo en cuenta además que el problema se establece en un escenario de emergencia, la planificación estratégica ofrece una acción sobre lo posible, un plan creador de futuro con compromiso en la acción, donde el común denominador es el *hacer*. Las características principales del modelo PES son: “a) no se basa lo que debe ser; b) no trata de hacer todo, sino de priorizar; c) lo que hoy no es posible, puede serlo mañana; d) no se trata de administrar sino de guiar para transformar” (Aguerrondo, 1996, p. 143).

1.2.1 Hacia una imagen-objetivo del plan

El enfoque se construye desde una teoría de la complejidad y plantea una forma de planificación que implica actuar sobre la trama de la realidad (dinámica, cambiante, compleja) sin paralizarse ante la incertidumbre. Tres aspectos son centrales en PES: la visión del plan como acción, la acción en la complejidad y el plan como acciones aproximativas sucesivas a una imagen-objetivo.

El concepto de imagen-objetivo es central en el enfoque. Lo que en otros modelos de planificación se establece bajo el nombre “meta”, Matus (1988) lo llama “imagen”: cada vez que se plantea un plan, los actores que lo llevan a cabo tienen una idea, y una idea es una imagen (se visualiza, se arma un dibujo de ella, se establece visualmente el escenario). Esta idea-fuerza materializada en imagen es a la vez utópica: nunca se logra. Los actores deben ser conscientes de esta imposibilidad, pero para poder avanzar. Para Matus, son las

aproximaciones sucesivas a esa imagen lo que constituye el éxito del plan, no el logro de una meta. Esas aproximaciones sucesivas trabajan en forma dialéctica con los avatares de la acción en la realidad y van produciendo cambios (muchos de ellos inesperados, pero no menos importantes). Las prácticas de gestión en la complejidad exigen mediación, negociación en y para los conflictos, porque “la planificación no es otra cosa que el intento del hombre por gobernar su futuro, por imponer la razón humana sobre las circunstancias” (Huertas, 1994, p. 7). En resumen, una gobernabilidad ante la complejidad que tiene en cuenta lo emergente.

Según Matus, “se planifica lo que no se hace y se hace lo que no se planifica” (Huertas, 1994, p. 6). En otras palabras, los proyectos escritos se tensionan con la realidad y, por esa razón, se da la falta de éxito en los planes, que a fin de cuentas son meros documentos de predicción. Un plan no puede ser un corsé al que se debe ajustar la acción, sino un “plan creador de futuro”.

En tiempos pandémicos, la propuesta de Matus confirma que el cambio es permanente y que la acción de planificar es tan humana como necesaria. Es que en su visión esta idea de plan educativo reafirma que: “el mundo es esencialmente cualitativo, un mundo de formas, colores, conversaciones, pensamientos, creencias, actitudes, valores y sospechas” (Huertas, 1994, p.29).

1.2.2 Plan tradicional vs. Plan estratégico

El contraste entre PES y la planificación tradicional o normativa puede sintetizarse en la respuesta a cuatro preguntas: ¿cómo explicar la realidad?, ¿cómo concebir el plan?, ¿cómo hacer posible el plan necesario? y ¿cómo actuar planificadamente cada día? (Huertas, 1994).

En la Tabla 1 se esquematiza las respuestas de Matus entrevistado por Huertas (1994) con una comparativa entre el plan tradicional y un plan estratégico situacional.

Tabla 1. Plan tradicional vs. PES

Pregunta	Planificación tradicional	PES
¿Cómo explicar la realidad?	A través de un diagnóstico técnico riguroso , que permita descubrir la verdad, en singular, y construir a partir de ella el plan para cambiarla.	A través de una apreciación situacional . Este “momento explicativo” comprende la realidad identificando los problemas que declaran los actores sociales.
¿Cómo concebir el plan?	De forma determinística , concentrándose en los sectores de la actividad a gestionar. Un actor planifica y otros agentes ejecutan.	De forma cualitativa , concentrándose en los problemas. A través de una planificación proactiva y no reactiva. Los actores anticipan, no proyectan.
¿Cómo hacer posible el plan necesario?	Estableciendo una relación directa entre el diagnóstico y el plan.	Momento estratégico . A través de la mediación , aceptando las subjetividades en la negociación desde el momento mismo del surgimiento del plan, con su carga de subjetividad. El plan es dual: se trabaja con el plan que contempla variables gobernables (que pueden gobernarse por parte de los creadores del plan) y con las variables no gobernables (aquellas que están fuera de la zona de competencia de los actores).
¿Cómo actuar planificadamente cada día?	El plan y la acción se trabajan linealmente, en paralelo. Se habla de “ejecución de un plan”.	La acción se divorcia del plan cada día, por lo que es necesaria una mediación entre el conocimiento y la acción diariamente. Es un momento táctico-operacional .

Fuente: Huertas (1994).

1.2.3 Evaluación diagnóstica en el plan estratégico

Como se visualiza en la tabla, al concepto de diagnóstico Matus lo sustituye por apreciación situacional (que contempla todos los actores en juego y sus reacciones). De hecho, Matus no reniega del diagnóstico, lo considera una parte inicial y rigurosa pero que no alcanza a explicar toda la situación de complejidad en la que se desarrolla la planificación. Es solo un

punto de partida. Ese momento explicativo puede incluir un diagnóstico técnico y riguroso, pero incorpora el juego de actores sociales que están involucrados en el proyecto (sus discursos, acciones, reacciones, pensamientos, ideologías). Trabajar sobre los problemas es crear problemas de forma cualitativa, porque subyace como razón de ser del plan la transformación de la realidad, en tanto emancipación; así se incorporan la negociación, la mediación, el recálculo y una afinada correspondencia dialéctica entre la práctica, la acción y el plan. Aceptando que la acción se divorcia del plan día a día, existen preguntas guía: ¿con quiénes?, ¿para qué?, ¿cuánto gano en fuerza si renuncio a parte de mi proyecto o incluyo en el mío operaciones del proyecto de otros?, ¿cuál es mi proyecto mínimo no negociable?, ¿cuáles medios estratégicos son aplicables?, ¿cuál es la probabilidad de éxito?, preguntas que se van elaborando y reelaborando continuamente.

En resumen, en el modelo de PES, se destacan estrategias para lograr la gestión eficaz (aquella que se acerca más a la imagen-objetivo), tales como:

- Partir de una apreciación situacional concreta, escuchando a diferentes actores.
- Identificar aspectos que estén al alcance y competencia de los actores para una solución a corto o mediano plazo.
- Determinar metas a corto plazo en un período de tiempo razonable contrastadas siempre con mediación y negociación de los diferentes actores.
- Promover capacidades dentro de los actores de la gestión que sostengan procesos de cambio.
- Obtener información pertinente y relevante que facilite la toma de decisiones en contexto.

La coherencia ética de un proyecto se construye a partir de un análisis situacional, como se verá a continuación.

En resumen: El modelo PES promueve estrategias dentro de los diferentes actores de la institución, establece una imagen objetivo y trabaja con lo posible, en aproximaciones sucesivas a esa imagen. El diagnóstico se realiza como parte de un punto de partida para la creación del problema, la creación de una demanda, que incorpora el juego de actores

sociales que están involucrados en el proyecto (sus discursos, acciones, reacciones, pensamientos, ideologías). Trabajar sobre los problemas es crear problemas de forma cualitativa, estableciendo acciones de mediación entre el plan y la acción diaria. La gestión implica una materialización manejable de la casualidad, con vistas a un plan para poder concretar un proyecto. Este modelo responde a una visión humanista y democrática de la planificación donde lo casual, lo emergente y lo variable tienen cabida, como marco conceptual para abordar la estructura de un proyecto y sus componentes.

1.3 La acción del asesor para la transformación institucional

“No prende el fuego sin voluntad”

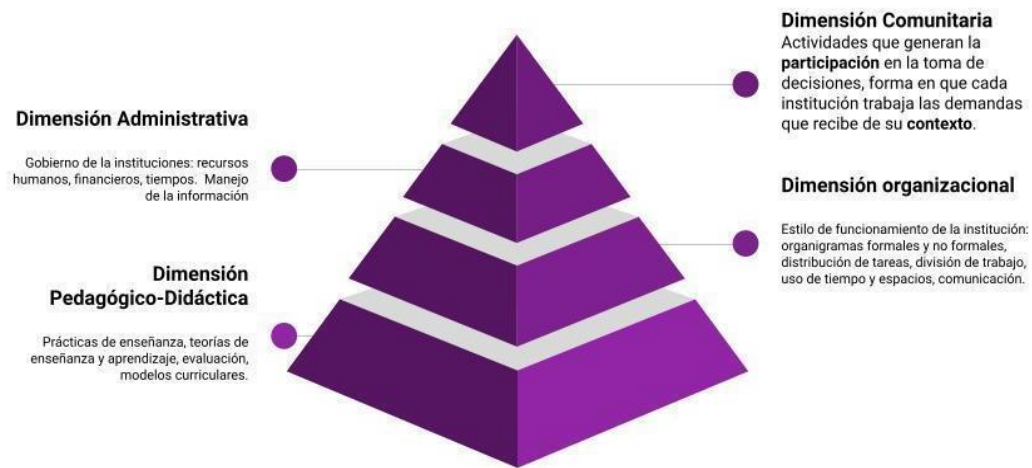
Bruce Springsteen, *Dancing in the dark*

Para proceder a visualizar el rol del asesor en la transformación que se ubica en la polaridad conservación-cambio, en el territorio educativo de la que se habló en la sección anterior, en el marco de una planificación estratégica, se parte ahora de los aportes de Frigerio et al. (1992) sobre el abordaje de las dimensiones del campo de la institución educativa para proponer cómo se inserta el asesor en el Análisis de la Institución Educativa (en adelante AIE).

1.3.1. Las dimensiones del campo institución-educativa

La escuela como institución tiene capas, dimensiones, complejidades, no es un artefacto unívoco. Como anclaje de apreciación situacional de un proyecto de gestión (el momento explicativo del que hablaba Matus), resultan apropiados los aportes de Frigerio et al. (1992) para abordar analíticamente las dimensiones del campo educativo y proceder a la elaboración de un plan. Según estas autoras, “el campo institucional es el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado... un campo que es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente” (Frigerio et al., 1992, p. 27). Se pueden visualizar estas dimensiones en la Figura 5.

Figura 5. Dimensiones de la institución educativa, basada en Frigerio et al. (1992).



Dentro de la institución educativa se diferencian cuatro dimensiones interdependientes:

1.3.1.1 Dimensión administrativa

Es la que garantiza la gobernabilidad de la institución. Las cuestiones de gobierno referidas a la planificación de estrategias y la toma de decisiones como “administrador de lo educativo” implican, según Frigerio et al. (1992):

- la previsión de los recursos, humanos y materiales de la institución (anticipando el momento, el canal y los contactos y momentos para hacerlo posible);
- el monitoreo normativo: sustancial en una estructura jerárquica como un sistema educativo, la dimensión administrativa prevé el diseño de estrategias para cumplir con la normativa vigente y al mismo tiempo cumplir con las misiones institucionales.

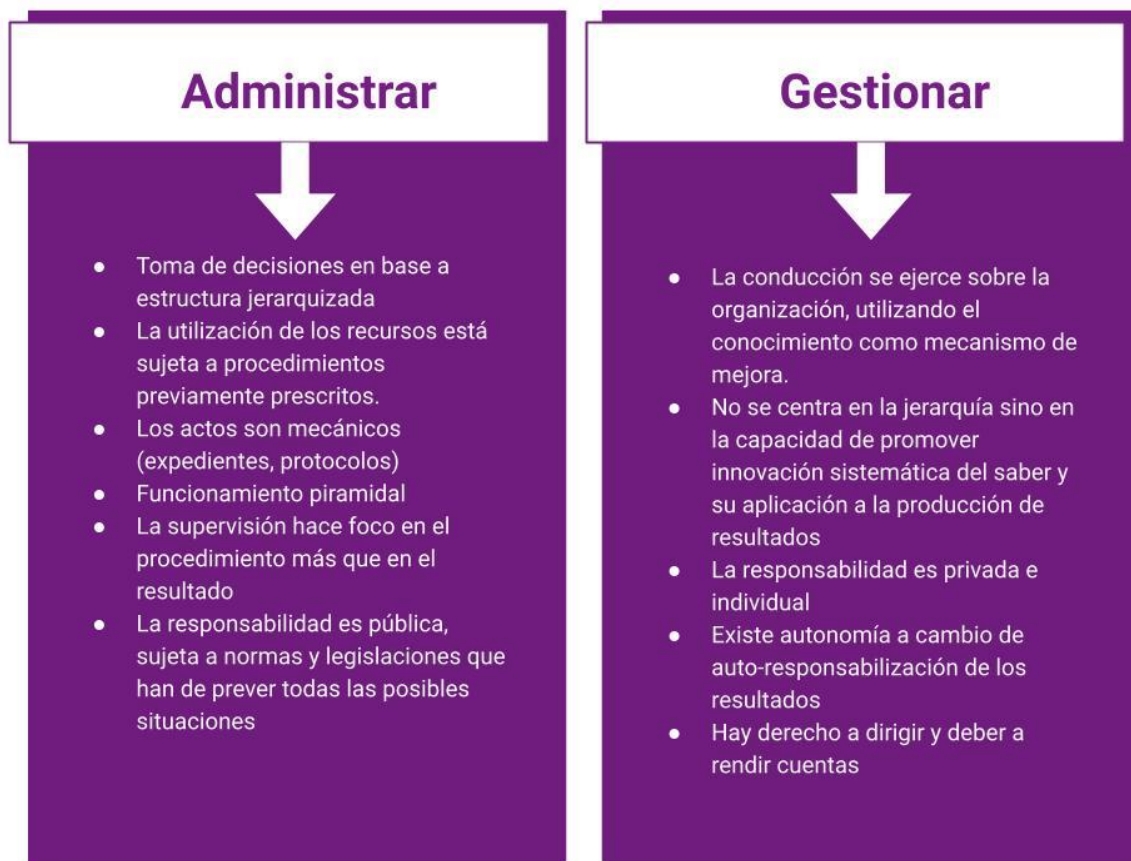
En este aspecto, resulta útil complementar esta definición con el matiz diferencial entre gestión y administración que propone Martinell (2001). Si bien su análisis refiere a la gestión cultural, este autor propone una diferenciación entre el “lenguaje de la administración” y el “lenguaje de la gestión” como dos procesos diferentes que vale la pena rescatar: el primero referido a organizaciones jerarquizadas y burocráticas, y el segundo a

organizaciones que tienden a lo que el autor llama “intensivas de la complejidad del siglo XXI”, más enfocadas en el lenguaje estratégico y de mejora:

(...) consideramos que la gestión es una forma de entender la acción dentro de la complejidad. Un lenguaje complejo que nos aleja de la estricta casualidad de los hechos o la rutina del mantenimiento y nos acerca mucho más al concepto de política (entendida como opción). La gestión reclama una capacidad de definir objetivos y diseñar el proyecto como eje y metodología de la acción. La gestión exige un cierto gusto por la autonomía para decidir el curso de la acción y libertad para resolver los problemas que emergen en la ejecución. (Martinell, 2001, p. 12)

Siguiendo este planteo, se puede esquematizar la diferencia entre administrar y gestionar.

Figura 6. Administrar vs. Gestionar.



Fuente: Adaptado de Martinell (2001).

Esta visión viene a redimensionar las cuestiones de gobierno de la institución escolar en el plano de la gestión. En el caso de un plan que tenga por objetivo el aumento de la retención estudiantil, sería parte de los supuestos de ese plan que el lenguaje sería el de la gestión, porque el foco está en los resultados y no solamente en los procedimientos administrativos.

1.3.1.2 Dimensión comunitaria

La institución es en sí misma una comunidad que se abre o se cierra al entorno ofreciendo o limitando (con todas las gradaciones) mecanismos de participación. Dentro de la dimensión comunitaria, la institución educativa es un espacio y tiempo, como sostienen Frigerio & Poggi (1992), donde sujetos intercambian “problemas sentidos como comunes, establecen vínculos de pertenencia, dan matices a los vínculos con la comunidad” (p. 97).

El adentro y el afuera como frontera, en relación a la institución, es de particular relevancia en el caso del éxito estudiantil cuando seguimos el modelo de Tinto (2006), en tanto que habla de los “compromisos externos” que el estudiante tiene por fuera de la educación formal (familia, amigos, educación no formal, vínculos sociales, otras organizaciones y responsabilidades). La forma en que la institución educativa permee esos vínculos y los acople es también clave para el modelo de acción y promoción de éxito estudiantil.

1.3.1.3 Dimensión organizacional

Toma de decisiones, roles, delegación de tareas, estilos de funcionamiento, organización. La dimensión organizacional es “el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento” (Frigerio, 1992, p. 27).

El estilo de funcionamiento está sustentado en racionalidades subyacentes que muchas veces están limitadas por diversos criterios. Existen decisiones estratégicas, que se caracterizan por “el impacto que producen en las funciones sustantivas y en las finalidades de cada establecimiento” (Frigerio et al., 1992, p. 46); decisiones de gestión, que “constituyen el modo de concretar, en la acción, las decisiones estratégicas, sin perder la visión de unidad de proyecto” (p. 47); decisiones operacionales, que hacen a la cotidianidad directa y diaria del personal del establecimiento.

1.3.3.4 Dimensión pedagógico-didáctica

En el punto anterior se hacía referencia a la diferencia sustantiva entre administración y gestión y a cómo autores provenientes del ámbito de las instituciones culturales matizan el concepto de gestión. Es que la gestión educativa tiene un mandato, al decir de Frigerio & Poggi (1992), que la diferencia de cualquier otra institución: “brindar enseñanza y asegurar aprendizajes” (p. 69). Esta dimensión es la que da especificidad y soporte a la institución educativa y esa especificidad tiñe las demás dimensiones. Esto no implica que las otras dimensiones no tengan importancia o predominancia, todo lo contrario, se ha visto cómo la dimensión administrativa es clave para la gestión y cómo la comunitaria influye en la problemática que se está analizando, así como la organizacional está en estrecha relación con la planificación estratégica.

Lo que la dimensión pedagógico-didáctica cimienta son las prácticas pedagógicas que trasponen didácticamente el conocimiento y generan el acto educativo. En particular, el currículum prescripto y el currículum en acción toman en esta dimensión mucha relevancia.

En este sentido, no hay que confundir currículum con programa educativo. Gimeno Sacristán (2010) afirma que el currículum es instituido en su realización, lo que ocasiona que sea difícil de encerrar en una definición clarificadora y sencilla. Como práctica discursiva, evidencia una estructura profunda y una superficial que no hay que naturalizar. Como plan cultural, es un campo de juego de la realidad educativa, una construcción cultural (en la que se expresan intereses políticos, ideológicos, sociales, grupales, comunitarios) que oficia de puente entre la institución educativa (gramática escolar) y la sociedad; implica planificación, desarrollo y evaluación de esa cultura en una estructura bajo claves psicopedagógicas. En la gestión educativa, en virtud de la centralidad que tiene la dimensión pedagógica-didáctica, “cualquier política, estrategia o programa de cambio, reforma y mejora de la educación implica la revisión del currículum” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 16). Es creación que adquiere forma de práctica discursiva que regula las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es una herramienta para estructurar la escolarización (no solo en sus planes de estudio, sino en sus hábitos, funcionamiento, tiempos, espacios, formación de educadores y en el orden del aprendizaje).

En este sentido, al hablar de la promoción del cambio en las instituciones educativas en el marco de planes de mejora Gairín (2006) observa que:

Lo primero que debemos de entender es que el cambio debe ser un cambio cultural. Los procesos de cambio han sido ampliamente descritos; sin embargo, conviene ligarlos a procesos culturales si queremos que sean exitosos y consideramos que la intervención de las personas debe ser mayor en ellos. Las instituciones que favorecen una cultura de cambio suelen afrontar mejor que el resto de las instituciones las turbulencias que conlleva el cambio, al entenderlas más como efectos secundarios de procesos de desarrollo considerados como deseables. (p. 20)

Al respecto, la propuesta de Frigerio & Poggi (1996) para el Análisis de la Institución Educativa sirve de base para ofrecer planes y proyectos que promuevan cambios sostenibles y permanentes.

1.3.2 El Análisis de la Institución Educativa (AIE)

Conviene a esta investigación los aportes del AIE y del modelo de Planificación Estratégica Situacional, como forma de concatenarlos con la idea de poner en acción la teoría del éxito estudiantil por varias razones: para el modelo PES es clave la idea de aproximaciones sucesivas al cambio y planes creadores de futuro, para el AIE es central posicionar la institución educativa en su complejidad y en sus lógicas de interpretación triangulando los actores institucionales, la institución y el rol del analista/asesor en clave de proyecto institucional que pueda institucionalizarse, pero no desde lógicas burocráticas o intervencionistas sino desde lógicas de invención y libertad.

El AIE es un proyecto en sí mismo que puede llegar a ser soporte de otros proyectos. Es decir, es un análisis que busca poner en marcha una acción, pasar de la teoría a la acción transformadora, poniendo en intercambio a los actores institucionales y sus lógicas de significación, a la institución y sus lógicas de prescripción (en todas sus dimensiones institucionales, como se vio en el apartado anterior) y un referente que interprete con libertad esas interacciones para producir un proyecto transformativo y de mejora. El AIE posiciona la institución educativa como un objeto de conocimiento y como proyecto

institucional al mismo tiempo, lo que genera saberes para proyectar o, como sostiene Matus (1988), planes creadores de futuro.

1.3.2.1 Condiciones y requisitos para el Análisis de la Institución Educativa

Según Frigerio & Poggi (1996), existen ciertos requisitos para llevar adelante un AIE:

1. Intencionalidad. Se debe explicitar el para qué, los propósitos.
2. Definición de actores. Requiere de un equipo que impulse el proyecto, puede ser interno (promovido por la institución) o externo.
3. Delimitación del recorte. No se puede analizar o abarcar todos los problemas. Así como en la planificación estratégica son aproximaciones sucesivas a la imagen objetivo, en el AIE se recorta un aspecto a mejorar, una prioridad de la institución.
4. Gradualidad. Se explora gradualmente de forma cada vez más profunda para comprender el problema y su resolución.
5. Variabilidad. Las estrategias para la recolección de información son variadas, así como su tratamiento, a fin de combinar, contrastar y profundizar en el análisis.
6. Profesionalidad y saber experto. El AIE no es solo técnico y teórico sino ético en el diseño y ejecución de todas sus fases.

Figura 7. Condiciones y requisitos para el AIE.



1.3.2.2 Volver extranjero lo cotidiano: el rol del asesor en el AIE

El Análisis de la Institución Educativa (AIE), según Frigerio & Poggi (1996), está vinculado con la puesta en funcionamiento de proyectos. Elegir esta propuesta está en consonancia con la postura de Tinto (2006), en relación a pasar de la teoría a la acción para intervenir en el fenómeno del abandono y revertirlo hacia el éxito. De la misma forma que el fenómeno de la desafiliación se revierte en promoción del éxito como modelo de acción en la gestión, el AIE es puesta en práctica de un proyecto, que por otra parte nunca es neutro:

El AIE implica construir una instantánea-panorámica sobre la institución, sus territorios internos, el posicionamiento de los sujetos (actores y espectadores), las tramas que los agrupan, los obstáculos que enfrentan y que los enfrentan y los compromisos que asumen. Esta panorámica permitirá poner en evidencia, además, aquellos compromisos institucionales que aún no han encontrado un responsable. (Frigerio & Poggi, 1996, p. 31)

En este sentido, la institución es observada a través de un intérprete, un asesor o un analista que produce un discurso de análisis, situado en esa instantánea. Es un trabajo interactivo que se concreta y se (de)construye en un hacer colaborativo entre el asesor y la institución.

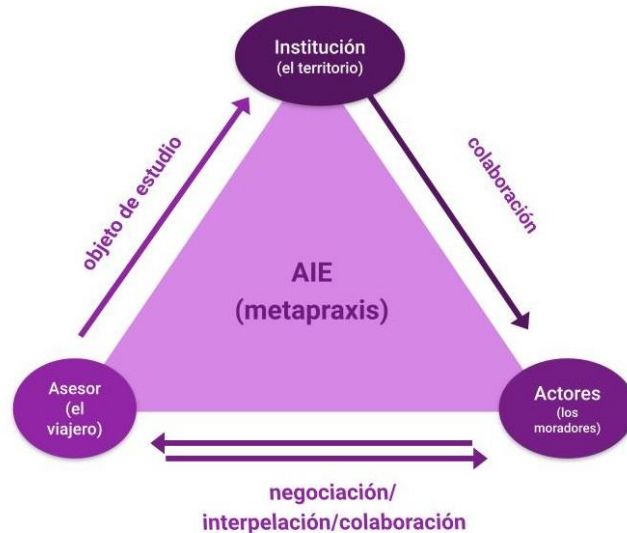
Al momento en que se produce el encuentro entre el asesor y la institución, las autoras citadas lo llaman “encuentro con el extranjero”. Esta metáfora resulta útil para pensar el rol del asesor en el AIE:

(...) el extranjero trae a nuestra cotidianeidad algo del país del otro, algo del orden de una relación de des-conocimiento, que invita a la aventura, a la incertidumbre, a un deseo de conocer más o a un temor a lanzarse a lo desconocido. (Frigerio & Poggi, 1996, p. 34)

La observación extranjera el objeto de estudio, porque puede producir, como anotan las autoras, “innovación” a partir de su propia extranjería. Esta observación ya implica un cambio. La institución se hace extranjera (con sus saberes, rituales y conocimientos) para quienes la gestionan, para quienes allí enseñan o aprenden en el momento en que el extranjero “fotografía” (analiza) el instante, explora el gesto docente, instaura una pregunta que estaba emergiendo.

Murillo (2004) indica que una de las competencias del asesor es articular el saber experto desde un lugar de retroalimentación con la práctica, nutrido, embebido colaborativamente con la comunidad que se asesora. Es decir, el asesor no debe ser visto como jerarca, no es el de papel experto que tiene la llave o *password* de y para todos los problemas. El saber experto se relaciona más con un conocimiento retroalimentado en la práctica, a partir de la interacción y la colaboración con el proyecto del centro. Cuando se presente el marco metodológico, se verá que este aspecto es central para dotar de credibilidad al estudio. A la luz de lo expresado por Bolívar (1997), la comunidad institucional debería realizar “su propia praxis (metapraxis), partiendo del reconocimiento de experiencias, saberes y competencias adquiridos”. Si el AIE es una aventura, el asesor es un viajero (con un rol colaborativo) y los actores de las instituciones, los moradores/pobladores de un territorio nuevo que, desde su práctica, infunden la mejora. Se podría esquematizar en la siguiente figura este tipo de relaciones.

Figura 8. El viajero, los moradores y el territorio en el AIE.



Este viajero es un intérprete que indaga en las lógicas de sentido y percepciones de los actores, para eso explora sus prácticas, sus discursos, busca evidencias, analiza documentos, y lo hace “volviendo extranjero lo familiar, lo cotidiano, lo próximo, lo inmediato” (Frigerio & Poggi, 1996, p. 36) y asegurando la incorporación de lo innovador y lo extraño en lo cotidiano. La meta: construir un proyecto o planes creadores de futuro. Extranjerizar implicaría desautomatizar, en el sentido de volver visible lo invisible y trabajar para deshilar estas automatizaciones de la institución.

Para este trabajo, el asesor orienta su tarea en la búsqueda de sentidos de esas prácticas, interroga y se interroga, pregunta y se preocupa de interrogar a los actores que considera clave para entender el problema en profundidad, busca y solicita fundamentaciones, luego entiende necesario para avanzar diseñar prospectivas de futuros deseables y sostenibles.

Su tiempo es un tiempo de proyección y de acción, de indagación (evaluación y apreciación diagnóstica) y de acción (plan de mejora).

En ese sentido, se debe aclarar la implicación en el diseño: se intenta realizar un diseño que colabore en el desarrollo organizacional para encontrar isotopías o recurrencias (como sostiene Schvarstein, 2007).

(hay que) hallar líneas que “hilvanen” la información y encontrar un modo de integrarla y articularla, para evitar el riesgo de “perderse” frente al caudal de juicios, opiniones y representaciones de los actores, de observaciones y producciones de los diferentes integrantes de la institución. (Frigerio & Poggi, 1996, p. 44)

En resumen: El asesor es un intérprete que media en el AIE para colaborar en la construcción del problema y en la transformación y el cambio institucional. Es clave para generar la invención de un proyecto colaborativo de mejora que extranjerice un problema de la institución, que pueda dar soporte a la institucionalización de una forma de funcionamiento de la comunidad educativa, que incorpore el trabajo en proyectos de mejora sostenibles y viables. El AIE constituye un proyecto en sí mismo que requiere la intencionalidad, el saber experto en una recursiva negociación de sentidos en la comunidad educativa que se transforma.

Sección II - MARCO CONTEXTUAL

“No entendemos a cabalidad los fenómenos complejos sin entender su contexto”

Teun A. van Dijk

En esta sección se expone la contextualización del caso estudiado. Se enmarca la situación en las políticas docentes regionales, la construcción de la Agenda 2030 de la UNESCO (2017) y la situación en América Latina acerca del acceso y el egreso de la educación superior. Luego se hace énfasis en los lineamientos estratégicos de política educativa que, en Uruguay, desarrolla en el presente quinquenio el Consejo de Formación en Educación (CFE), en relación a la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes de formación docente. Finalmente, se describe el instituto de formación docente dependiente del CFE y su demanda institucional.

2.1 Formación docente en agenda

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) plantean para 2030 aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo (UNESCO, 2017). Según datos de “Panorámica regional: América Latina y Caribe”:

En 2008 había casi 20 millones de estudiantes matriculados en los centros de enseñanza superior de América Latina y el Caribe, lo que representa una cifra dos veces mayor que la registrada en 1999. El ritmo de aumento de la TBE en la enseñanza superior en el conjunto de la región ha sido uno de los más rápidos del mundo, ya que esa tasa pasó del 21 % en 1999 al 38 % en 2008. En el período 2000-2008 la matrícula de los alumnos en educación terciaria se ha incrementado en un 47,6 %. (UNESCO, 2014, p.5)

En este sentido:

La educación superior en Latinoamérica atraviesa desde hace unos años por un importante proceso de reestructuración encaminado, entre otras cuestiones, a incrementar el acceso a estudios superiores, promover la coordinación con otras universidades y sistemas

universitarios, y al establecimiento de criterios de eficacia como son, por ejemplo, las tasas de éxito, abandono y finalización de los estudios. (Rodríguez-Gómez & Silva, 2012, p. 101)

La Estrategia Regional Docente (Unesco, 2014), iniciativa que combinó a expertos de América Latina y el Caribe para la formulación de orientaciones de políticas educativas docentes estableció algunas líneas de base que se pueden resumir en:

Los países deben ser más explícitos acerca de los conocimientos, saberes y competencias que orientarán sus programas de formación docente. (...) Los programas de formación deben contar con un conjunto de prácticas generativas (saberes prácticos) a ser desarrollados durante el programa de formación. (Louzano & Moriconi, 2014, p. 44)

Asimismo, “establecer estándares debiera ser parte de una política integral y coherente de aseguramiento de la calidad de la formación de los profesores” (Meckes, en Unesco, 2014).

En cuanto a Uruguay, cabe aclarar que adhirió a la concreción de los ODS y para el ODS 4 (garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad) el informe de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (2019) discrimina en logros y desafíos a futuro. En estos destaca como desafío el ODS 4c: “incrementar el porcentaje de egreso de las carreras de profesorado de educación media; incentivar el acceso de estudiantes a las carreras de formación en educación; concretar la formación universitaria de educadores” (OPP, 2019).

Desde el año 2016, se lleva adelante un proceso de monitoreo y seguimiento de este objetivo (OPP, 2019) a través de indicadores de avance y calidad de los logros.

Se hace necesario aclarar qué implica formar educadores/docentes en términos de calidad.

2.1.1 Formación de educadores en clave de profesionalidad y calidad: Agenda 2030

En el desglose del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2016), se sostiene que:

Los docentes son la clave para la consecución de todas las demás metas del ODS 4. De ahí que esta meta requiera atención prioritaria, en un plazo más inmediato, puesto que la brecha de equidad en la educación se ve agravada por la desigual distribución de docentes formados profesionalmente, en particular en las zonas más desfavorecidas. Dado que los docentes son un requisito primordial para garantizar la equidad en la educación, se les debería empoderar, contratar y remunerar en condiciones adecuadas y motivarlos y

cualificarlos profesionalmente, dándoles todo el apoyo necesario dentro de sistemas educativos dotados de recursos, eficientes y dirigidos de manera eficaz. (UNESCO, 2016, p. 15)

En un análisis más afinado del desglose de las tendencias regionales de las políticas y su materialización en el caso de nuestro país, se pueden observar ciertas cuestiones que son pertinentes para contextualizar la situación de Uruguay en el marco de las políticas docentes.

2.2. Políticas docentes

Vaillant (2013) afirma que: “Una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas educativas en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes” (p. 50). En este marco, propone que las políticas deberían tender a:

1. estimular que la profesión docente sea la primera opción de carrera;
2. establecer criterios básicos a cumplir durante la etapa de formación;
3. determinar requisitos de titulación;
4. evaluar las instituciones de formación docente;
5. establecer mecanismos de reclutamiento de candidatos, prestando especial atención a los perfiles socio-demográficos de maestros y profesores.

2.2.1 Profesionalidad vs. Profesionalismo como políticas

En este contexto, es estratégica la pregunta que Cuenca (2014) establece como eje de su exposición, en análisis de las políticas para América Latina y el Caribe, en relación a formación docente: ante la cuestión de qué define ser docente en un contexto de cambio, las políticas docentes en América Latina han insistido de forma sistemática en el campo del *profesionalismo* (referido a los “factores propios de la experticia técnica, del saber especializado, de las habilidades propias de la enseñanza” (Cuenca, 2014, p. 135) mientras han dejado el campo de la *profesionalidad* (la función social y cultural del educador, el valor que la sociedad le asigna, su responsabilidad como agente de cambio, el reconocimiento social y simbólico de su profesión) librado a las resonancias propias del

sistema. Se han planificado políticas entendiendo que una consecuencia natural de fortalecer las capacidades técnico-pedagógicas del sujeto que enseña es el reconocimiento social.

En América Latina y el Caribe, según la UNESCO (2014) la profesionalización docente se materializa en decisiones de política educativa referidas a “(1) exigir formación específica para el magisterio; (2) asignar la formación al nivel educacional terciario; (3) asignar la formación a las universidades” (p. 15).

2.2.2 Formación inicial y desempeño profesional

La brecha entre la formación inicial y el desempeño profesional se manifiesta en Uruguay, según datos recabados en la Encuesta Nacional Docente (INEED, 2015), a nivel de los contenidos de la formación: los contenidos de la disciplina y estrategias didácticas son las áreas en que los docentes sienten haber recibido mejor formación y la principal debilidad identificada refiere al trabajo con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje.

A esto se suman otras particularidades que inciden en la brecha, lo que lleva a preguntar: ¿quiénes son los que optan por esta profesión en América Latina?, ¿qué perfil tienen?, ¿por qué optan por la carrera?, ¿qué compromisos organizacionales las instituciones establecen para el desarrollo profesional docente?

Ser docente es una elección que está cruzada por el factor *profesionalidad*. La falta de prestigio y estatus social genera, por un lado, un bajo reclutamiento en jóvenes interesados:

El estatus disminuido de la profesión docente en comparación con otras carreras universitarias genera una presión familiar y social hacia los jóvenes interesados en la enseñanza para que busquen otras alternativas más promisorias desde el punto de vista económico y de prestigio social. (UNESCO, 2013, p. 49)

Por otro lado, genera serios problemas de retención en aquellos que eligen la carrera. Además, en el estudio sobre los datos aportados por el censo de estudiantes de CFE 2014-2015 (ANEP, 2015) se destaca que: “poco más de 1 cada 5 matriculados en alguna de las carreras de formación docente declara que ambos padres alcanzaron como máximo la educación primaria. Esta situación está más marcada en las instituciones con sede en el interior del país (p. 19)”.

Colabora a esta noción los análisis de Louzano & Moriconi (2014): “la visión que postula el docente como profesional de la enseñanza y la docencia como profesión marca el debate actual” (p.11). A su vez, exponen que “la cuestión no se reduce al locus de formación, sino a ofrecer una formación de alta calidad”. El punto de partida sobre el lugar institucional de la formación, explican, “tiene que ser el perfil deseado para el egreso” (p. 16).

La encuesta de Cifra del año 2012, encargada por el CFE, destaca el capital cultural como factor de deterioro de la profesión, “acentuado porque el público que recluta tiende a provenir de estratos culturales y económicos más bajos que el público que atraen otras instituciones terciarias” (Cifra, 2012, p. 21).

El mismo estudio habla de capital cultural “recuperable”. Es necesario problematizar esta noción. Según Andrés Peri (comunicación personal, 18 de julio de 2021) existe un término para definir las acciones de muchos gestores a la hora de abordar el tema del capital cultural de los estudiantes y el capital escolar acumulado: la “hipersociologización” de la acción de gestión.

[El término] surge de conversaciones y “justificaciones” que hacen muchos docentes con respecto al aprendizaje. He visto que muchas veces es más fácil recurrir a la explicación de “contexto” antes de revisar las prácticas propias. Que hay una sobredeterminación del contexto social en la creación (o no) de capital cultural, debe ser de las constataciones empíricas más regulares desde el Informe Coleman en los sesenta. Las capacidades para aprender no se distribuyen desigualmente por contexto, pero sí los elementos que las estimulan y las mantienen. (A. Peri, comunicación personal, 18 de julio de 2021)

Solidaria a esta concepción, que no jerarquiza la cultura sino analiza su configuración, está el surgimiento de lo que Parrino (2019) llama nuevos perfiles estudiantiles:

La nueva matrícula estudiantil se compone de estratos heterogéneos de la población que ya no responden a lo que se consideraba el estudiante universitario tradicional recién graduado del nivel anterior, de familia de buen nivel socioeconómico y con padres con educación terciaria. (Parrino, 2019, p. 88)

El capital escolar acumulado: “las bajas calificaciones en períodos anteriores y el bajo rendimiento promueve una tendencia al abandono”, sostiene Parrino (2019, p. 89) pero la buena relación con el cuerpo docente es un factor que desincentiva el abandono, según esta autora. Agregado a lo anterior, la temporalidad es relevante; se destaca la importancia de la temporalidad en la inmersión en el sistema de educación superior:

Las seis primeras semanas, donde se inicia la vida institucional como una etapa de adaptación y ajuste que incluye la separación del modelo anterior, la transición y la incorporación al nuevo modelo universitario donde la integración le otorga sentido de pertenencia. (Parrino, 2019, p. 90).

En el caso de Uruguay, es importante contextualizar estos perfiles, asociados a la forma que su inmersión en esas primeras semanas de formación inicial, lo que tradicionalmente en Uruguay se llama “cursos propedéuticos”.

2.3 Formación docente en Uruguay

Los docentes en Uruguay se forman tanto en la órbita pública como privada, aunque “La mayor oferta y matrícula de estudiantes se concentra en la órbita pública, en los institutos pertenecientes al Consejo de Formación en Educación (CFE)” (INEED, 2014, p. 218). Este consejo depende de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739 del 28 de marzo de 1985 (ver organigrama en Anexo I, p. 121).

El CFE es un órgano colegiado compuesto por cinco miembros: dos elegidos en representación de orden docente y estudiantes respectivamente; y tres designados por el Consejo Directivo Central de la ANEP, según establece el artículo 157 de la Ley 19.889, Ley de Urgente Consideración, de julio de 2020 que dio nueva redacción al artículo 62 de la ley 18.437, Ley General de Educación, de 2008.

En Montevideo, capital del país, se encuentran los Institutos Normales, el Instituto de Profesores Artigas, el Instituto Normal de Enseñanza Técnica y el Instituto de Formación en Educación Social. En el interior del país se encuentran los Institutos de Formación Docente y los Centros Regionales de Profesores. En total, son 32 centros de formación en educación

en todo el país. De estos 32 institutos, 23 corresponden a la formación de Magisterio. Se imparten modalidades presenciales y también semipresenciales. La formación docente privada se imparte mayoritariamente en la Universidad de Montevideo (UM) y el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández. Las carreras que se dictan tanto a nivel público como privado son de carácter terciario no universitario.

“Otorgar titulación de grado y posgrado de profesionales de la Educación, atendiendo a las demandas de todo el país en lo que refiere a cobertura de docentes en cantidad y calidad” es la misión que se propone el CFE, mientras que su visión es: “Ser una institución de nivel universitario que se fortalece en las funciones de enseñanza, investigación, extensión” (CFE, 2020, p. 6).

El primer lineamiento estratégico para el quinquenio 2020-2025 de las Políticas Educativas de la Administración Nacional de Educación Pública consiste en: “Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad” (ANEP, 2020, p. 129).

Dentro de las acciones planificadas para este lineamiento, se prevé el desarrollo de un sistema de tutorías de protección de trayectorias por parte de CFE, que le permita a los estudiantes avanzar en su carrera. El proyecto que cristaliza esta meta se titula Tutoría en Formación Superior y es llevado a cabo por la División de Planeamiento Educativo de CFE. Los días 9 y 10 de noviembre de 2021 se realizó la primera actividad, que consistió en una serie de conferencias y mesas de debates sobre “Tutorías en Educación Media Superior y Educación Superior: concepciones y prácticas”.

Este proyecto va en la línea de las políticas que en América Latina se han implementado para combatir el abandono y la desafiliación. Al respecto, son de relevancia los datos propuestos por el proyecto ACCEDDES, “El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica”, coordinado desde el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona y donde participan activamente más de 30 instituciones de ámbito europeo y latinoamericano. Sobre las estrategias de retención, se enumeran los mecanismos instrumentados como política a nivel

nacional: orientación y tutoría universitaria, valorización de actividades académicas destacadas, programas de formación permanente del profesorado, programas de compensación económica, así como programas sociales.

A pesar de estas estrategias, la desafiliación o abandono es un tema que compromete la misión igualitaria de las instituciones superiores, al respecto, Gairín (2012): “Desgraciadamente, las instituciones siguen reproduciendo desigualdades y no siempre son un factor de cohesión social” (p. 13). En tanto, Vercellino (2021) afirma que esta exclusión se puede leer por dos vías: cuantitativamente, la masificación abre el ingreso a colectivos menos favorecidos, los nuevos perfiles de estudiantes; mientras que desde el punto de vista cualitativo: “El otro componente, que mal denominé cualitativo, para mí fundamental, es lo que denomino cambios en el encuadre cultural de la Educación Superior, que genera otras condiciones de visibilidad y enunciabilidad del problema” (p. 3).

2.3.1 Tradiciones e innovaciones

Los centros de formación docente en Uruguay dependientes del CFE tienen una tradición normalista, asociada a la formación para desempeñarse en educación primaria y en educación media, constituyéndose como un lugar de formación de los docentes que luego se desempeñarán en esos sistemas. Bajo esta lógica, su estructura se emparenta casi milimétricamente con los centros donde los egresados desarrollan sus tareas (asignaturas, estructura funcional, edilicia, gestión administrativa), es decir, las dimensiones institucionales organizacionales, administrativas y pedagógico-didácticas se emparentan con los subsistemas donde desarrollarán sus tareas los docentes.

A partir del año 2011 y del año 2018, dos carreras se incorporaron al programa académico de algunos centros: Educador Social y Maestro en Primera Infancia, que se diferencian en la arquitectura curricular de las otras carreras (creditización, semestralidad, materias optativas, electivas) y que emulan un formato más universitario.

2.3.2 Perfiles de ingreso y egreso

Según el reporte de datos de la División de Información y Estadística de 2019, en los años 2017-2019 los estudiantes que ingresan a cursar carreras de CFE presentan las siguientes características:

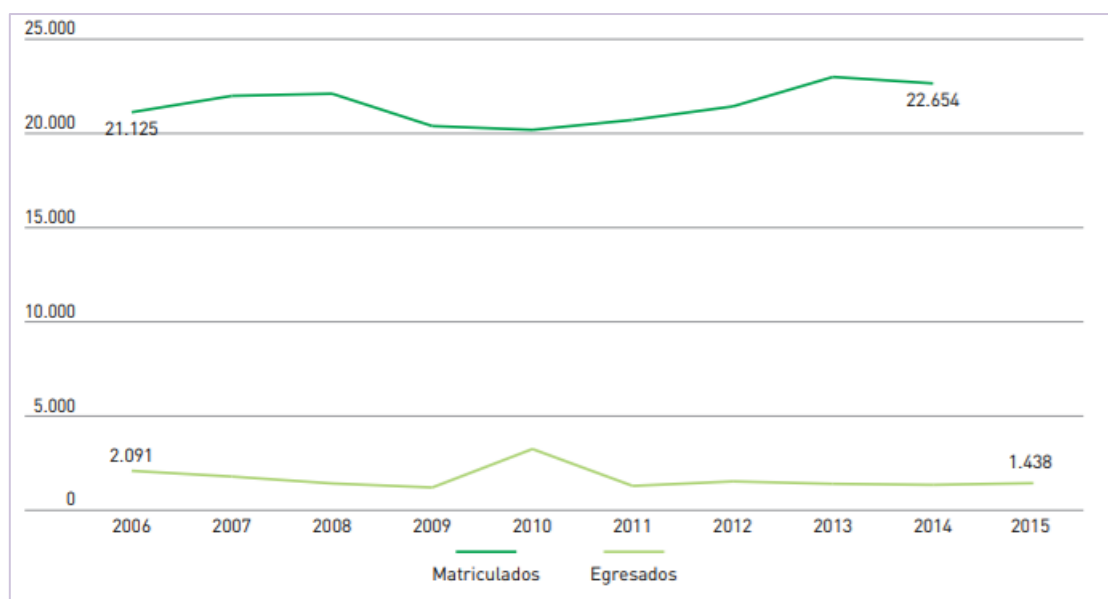
i) mayoritariamente es la primera generación de su hogar que estudia en el nivel terciario; ii) es una población estudiantil altamente feminizada; iii) las edades son heterogéneas y en promedio mayores a las de estudiantes de Udelar; iv) vinculado a la edad se destacan, a grandes rasgos, dos perfiles. Una proporción importante es menor de 24 años, no trabaja y vive con sus padres. Otra proporción importante es mayor de 25 años, trabaja y es jefe de hogar. v) la composición de los estudiantes de Magisterio se asemeja a un perfil más joven, altamente feminizado, con menor prevalencia de transiciones a la adultez (menor porcentaje de tenencia de hijos, trabajo y jefatura de hogar). (Lamas y Evans, 2019, p. 51)

Estos datos confirman lo que Parrino (2019) llamaba nuevos perfiles de ingreso en la matrícula de formación inicial a nivel latinoamericano.

Según estudios del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED):

Buscando atraer más y mejores candidatos a la formación docente y promover su continuidad y egreso, la ANEP ha generado mecanismos de incentivo, como los programas de becas para sostener los estudios y la modalidad de cursado semipresencial, que apuntan a estudiantes que trabajan o no pueden trasladarse por razones geográficas. Asimismo, el CFE ha emprendido una revisión de los planes de formación docente. No obstante, el bajo rendimiento interno del sistema de formación docente inicial continúa siendo un problema: si bien en la última década se ha logrado incrementar el número de estudiantes matriculados, el egreso no lo ha hecho en igual proporción. (INEED, 2015, pp. 150-151)

Se visualiza esta tendencia en la siguiente gráfica:



Fuente: INEED, 2015, p. 152

Se observa que, entre los docentes en actividad, los niveles de titulación específica “se han ido incrementando, aunque con un ritmo aún insuficiente. Esta situación varía de acuerdo con el sector, el subsistema, las áreas disciplinares y la región del país” (INEED, 2015, p. 152).

Según datos de la División de Información y Estadística, en su informe de 2019:

Al igual que en 2017 y 2018, 6 de cada 10 estudiantes se matriculan en los institutos del interior del país en 2019. La mayoría de los estudiantes que se inscriben en el CFE lo hace en una carrera que se cursa en modalidad presencial (78,8 %), mientras que la restante quinta parte asiste, principalmente, a la modalidad semipresencial (17,1 %) y un porcentaje menor, a la modalidad semilibre (4,1 %). (...) Una característica estructural del CFE respecto a la distribución por grado máximo de su matrícula es que casi la mitad de los estudiantes están inscriptos en 1er año (45,3 %). (Lamas & Evans, 2019, p. 217)

En 2021, la carrera de Magisterio en todo el país tenía 8.272 matriculados (ver Anexo II, p. 122-123), al momento de cerrar esta tesis los egresos no estaban contabilizados. (Los egresos se contabilizan según año ejercicio, desde el 1.º de agosto de un año hasta el 31 de julio del año siguiente.)

El Informe de la División de Información y Estadística del CFE (ver Anexo III, p. 124-125) evidencia que en el centro estudiado el promedio de desafiliación es aproximadamente de un 50 % en el último trienio y que la mayor desafiliación se da entre 1.º y 2.º año. En 2020 y 2021, se observa un aumento en la matrícula de 1.º, sin embargo, no se verifica de 2020 a 2021 una mejora en la retención de los inscriptos y en el pasaje a 2.º año la desafiliación es del 43,8 %.

2.4 El Instituto de formación docente

El centro de formación en educación estudiado se ubica en el interior del Uruguay y ofrece dos carreras de grado: Magisterio (modalidad presencial) y Profesorado (modalidad semipresencial y modalidad semilibre). Estas modalidades se ofrecen a todas las especialidades de formación inicial de profesorado excepto Danza, Informática, Italiano y Portugués. La dirección ha solicitado la inclusión de la carrera de Magisterio Primera Infancia (según se desprende de su proyecto de gestión) pero no ha logrado su incorporación como oferta académica.

Desde 2020 y en virtud de la situación de emergencia por COVID-19, ambas carreras pasaron a dictarse en modalidad virtual (amparada en la reglamentación que habilitó esta posibilidad). Durante el segundo semestre de 2020, la modalidad fue mixta (con encuentros presenciales concretos), pero durante 2021 todas las cursadas fueron realizadas en modalidad virtual. En el centro, los profesores dictan sus clases combinando modalidad sincrónica y asincrónica en todas las asignaturas de todas las carreras. En el mes de junio de 2021, a solicitud del CFE, se realizó una encuesta entre los estudiantes para conocer su opinión sobre esta modalidad y predominó la preferencia por la modalidad virtual.

Las clases combinan la modalidad sincrónica y asincrónica en todas las carreras. La plataforma digital educativa CREA (disponible a través del Plan Ceibal) es la utilizada por el 100 % de los profesores. Los dispositivos móviles con los que se cuenta son escasos para los estudiantes de primer año: las computadoras/laptops que entrega el Centro Ceibal se distribuyen entre estudiantes que realizan la práctica (Didáctica) de 3.º y 4º año. Existen laptops para préstamo, que los docentes orientadores en Tecnología distribuyen, pero no

son suficientes para alcanzar a los alumnos de primer y segundo año. En esos casos, los estudiantes se conectan a través de sus móviles (celulares). Infraestructuralmente, en 2009 se realizaron adecuaciones arquitectónicas atendiendo al aumento de la matrícula. Desde el año 2016 funciona el turno nocturno, a demanda de los estudiantes, y se procesaron cambios para readecuar la organización de las clases.

El centro se fundó en el año 1950 a partir de la demanda de la comunidad para que existiera un espacio de formación de maestros en el departamento.

Es de destacar que, en el departamento, la oferta pública de Educación Superior que se desarrolla supone un Centro Regional de Profesores (carreras de profesorado) y una Licenciatura en Agroalimentos por la Universidad Tecnológica. La Universidad de la República proyecta instalar un Centro Regional Universitario.

2.4.1 Recursos humanos del instituto

Cuarenta profesores integran el plantel docente, de los cuales el 5 % es efectivo por concurso de oposición y méritos. El director es interino por llamado a aspiraciones y se desempeña desde el año 2019. Además, se cuenta con un secretario docente, dos docentes orientadores educativos (efectivos por concurso), un referente de profesorado semipresencial, un docente orientador de Laboratorio (efectivo), dos docentes orientadores en Tecnología, un coordinador audiovisual de centro del programa Cineduca, dos docentes con horas de apoyo a Dirección y un licenciado en Bibliotecología.

Tabla 2. Recursos humanos del centro: perfiles.

Equipo del Centro			
Rol	Cant	Horas	Descripción del rol
Dirección	1	40	Lidera las acciones administrativas, organizacionales, pedagógico-didácticas y comunitarias del centro. Impulsa acciones de investigación y extensión. Coordina las salas docentes y gestiona la institución. Establece articulaciones con los centros de práctica docente de la localidad.

Docentes	40	212	Formadores de formadores de los diferentes espacios curriculares de las carreras de formación inicial del centro.
Secretario Docente	1	30	Articula el funcionamiento del equipo de Dirección y la totalidad de los funcionarios docentes y no docentes
Docentes educadores educacionales	2	40 (20 c/u)	Brinda asesoramiento y orientación a los estudiantes.
Docentes orientadores en Tecnologías	2	50	Colabora, estimula y asesora a docentes y estudiantes en la utilización de las tecnologías.
Docente orientador de Laboratorio	2	40	Integra activamente las actividades propuestas por los Departamentos académicos de referencia.
Coordinador audiovisual	1	10	Educador audiovisual.
Referente profesorado semipresencial	1	20	Asiste y orienta a la dirección en lo referente a las particularidades de la modalidad semipresencial.
Docentes de apoyo a dirección	2	20	Colabora en las tareas que el equipo de Dirección entiende necesarias para el desarrollo de funciones didácticas-pedagógicas y administrativas.
Bibliotecólogo	1	40	Coordina, controla y ejecuta las actividades que genera la biblioteca del centro.
Funcionarios de gestión	3	120	Genera y brinda información, ejecutando tareas administrativas.

2.4.2 Estudiantes

Los estudiantes provienen de diferentes localidades en un radio de 70 kilómetros de distancia dentro del departamento en que está ubicado. La matrícula en el año 2019 era de 534 estudiantes (30 % estudiantes magisteriales y 70 % profesorado). En 2021, existen cuatro grupos para magisterio y ocho para profesorado distribuidos en tres turnos. Los egresos de la carrera de Magisterio mantienen una constante promedial de 15 por año (ver tablas en Anexo III, p. 124, y Anexo III, p. 125).

2.5 Descripción de la demanda

El alto índice de rezago y desafiliación de los estudiantes de primer año de Magisterio es el problema que se destaca en el centro.

Como sostiene Scharvstein (2007), desde el encargo a la demanda hay un pasaje. En principio, la institución plantea en la fase exploratoria como encargo el alto índice de rezago y deserción de las carreras de Magisterio y Profesorado Semipresencial. Desde este encargo, la asesora interpreta que, considerando al profesorado semipresencial como una modalidad dinámica en pleno cambio institucional y observando la tasa de desafiliación en primer año (43 %), es necesario encuadrar la demanda en una carrera de trayectoria identitaria del centro (Magisterio) y en especial en primer año, donde se observa el mayor porcentaje en la interrupción de estudios.

En resumen, el Instituto de Formación Docente estudiado depende del Consejo de Formación en Educación de la Administración Pública de Uruguay. Es un instituto con historia y trayectoria en su comunidad en la formación de maestros. La formación docente en Uruguay está en un proceso de cambio institucional que se enmarca en líneas estratégicas referidas a promover la calidad y cantidad de estudiantes de grado, diversificar la modalidad de cursada, el carácter de la formación (de terciaria a universitaria) y la descentralización de los programas académicos, en consonancia con la Agenda 2030 y la estrategia regional docente de la UNESCO. La problemática implica abordar el alto índice de rezago y desafiliación de los estudiantes de magisterio en primer año.

Sección III- MARCO APLICATIVO

“Toda novedad debe encontrarnos siempre enteramente disponibles”

André Gide

En esta sección se procede a definir el enfoque escogido, la metodología seleccionada e instrumentalizada y las herramientas utilizadas para la recolección y el análisis de los datos. Se exponen las técnicas implementadas en las diferentes etapas de la investigación y se justifican las decisiones operativas y funcionales adoptadas.

3.1 Enfoque cualitativo

Para la construcción de conocimiento en el ámbito de las Ciencias Sociales, según Batthyány & Cabrera (2011), existen tres supuestos básicos: un supuesto ontológico (qué y cómo es la realidad que es objeto de estudio), un supuesto epistemológico (qué conocimiento científico se construye y cuál es la relación con lo estudiado) y un supuesto metodológico (cómo se construye ese conocimiento).

En este último supuesto, dentro de los paradigmas que han predominando en las Ciencias Sociales (entendiendo paradigma como una perspectiva teórica compartida por una comunidad científica) se ofrecen tres: positivismo, neopositivismo e interpretativismo. Este último se caracteriza por “comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos. Para ello se basa en técnicas que no implican el análisis por variables, sino por casos y no aparece el uso de la estadística” (Batthyány & Cabrera, 2011, p. 78) y se ve reflejado en enfoques cualitativos.

La investigación realizada se llevó a cabo en un caso concreto y siguió un enfoque cualitativo, que tiene como características su carácter inductivo, emergente e interpretativo, una lógica que sigue la significación de los participantes, el uso de fuentes múltiples y el rol del investigador como agente clave en la creación de instrumentos.

Figura 9. Características de la investigación cualitativa, basado en Batthyány & Cabrera (2011).



3.1.1 Diseño emergente y en emergencia

Una de las características esenciales que plantean Batthyány & Cabrera (2011) sobre el enfoque cualitativo es su desarrollo en un contexto natural, esto es, se tiende a la recogida de datos en el campo, en el lugar donde se experimenta la problemática, los sujetos no se trasladan a un lugar controlado, se habla directamente con los sujetos, cara a cara en un contexto natural.

Ahora bien, los tiempos pandémicos también afectan estos contextos naturales y el decir “cara a cara” se reconstituye metodológicamente.

En el marco de la pandemia del Covid-19 y su consecuente aislamiento social, las actividades de investigación en ciencias sociales pasaron por diferentes momentos: el primero, fue la suspensión de las actividades denominadas de trabajo de campo y de investigación in situ (...); (...) Lo inédito de la circunstancia, el poco tiempo para llevar a

cabo los relevamientos y la necesidad de dar cuenta de lo que sucedía, en tiempo real y en diferentes territorios, estimuló a los equipos universitarios de investigación a recrear el uso de diferentes modalidades para recabar la información. (Cuenca & Schetini, 2020, p. 2)

En ese sentido, estos investigadores sostienen que dentro del campo de las Ciencias Sociales se hizo uso de herramientas provenientes de las tecnologías digitales en distintos soportes (teléfonos móviles, Whatsapp, Google Forms, plataformas como Skype y Zoom) de emergencia pero que ya eran utilizados por los equipos de investigación, aunque no estaban legitimados por la comunidad científica. Esto permitió recoger una gran cantidad de información en poco tiempo. La interpelación sobre la eficiencia y eficacia de esos instrumentos, en función del rigor metodológico que pudiera perderse, fue la condicionante de cierta desconfianza inicial, según estos investigadores.

En contrapartida, investigaciones provenientes del campo de las Ciencias de la Comunicación, específicamente de lo que se llama Antropología Audiovisual, tienen experiencia pre-pandemia en lo que se llama Etnografía Conectiva Digital:

Una vez que internet fue asumido como cultura, se convirtió en territorio de la antropología, de los estudios culturales, la comunicación social, la psicología y la sociología. Cada disciplina ha empleado sus propios métodos, adaptándolos lo mejor posible a estos entornos. (Iglesias, 2020, p. 44)

En el caso de esta investigación, el diseño emergente y en emergencia instaló la realización de instrumentos sincrónicos digitales: entrevistas virtualizadas, grupos focales virtualizados (utilizando la plataforma Zoom) y una exploración de la revista digital del centro y del curso propedéutico (ver Anexo IV, p. 126) para estudiantes que ingresan a la carrera de Magisterio, alojado en la plataforma educativa.

3.2 Estudio de caso

El método cualitativo utilizado fue el estudio de caso, entendido como una estrategia integral “con la lógica del diseño que incorpora enfoques específicos para la recopilación y el análisis de datos. (...) No es una recopilación de datos tácticos o simplemente una

característica de diseño, sino una estrategia de investigación integral” (Yin, 1994, p. 13). Esta estrategia comprende ciertos componentes, al decir de Yin (1994):

1. Se pregunta por los cómo y por qué de los fenómenos.
2. Estos por qué y cómo capturan lo que realmente interesa responder.
3. La propuesta resultante, además de reflejar un tema teórico importante, comienza a decir dónde buscar evidencia relevante.
4. El caso constituye una unidad de análisis. Un evento o entidad definida y situada.
5. Se vinculan datos a proposiciones y criterios para interpretar los hallazgos.

Sobre el primer punto, sirve la aclaración de Yacuzzi (2005): “Los casos son particularmente válidos cuando se presentan preguntas del tipo ‘cómo’ o ‘por qué’, cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos y cuando el tema es contemporáneo” (p. 6). En el caso de una investigación como la que se pretende en este estudio, que incluye el análisis de un tema contemporáneo y en contexto de emergencia, el estudio de caso es una herramienta que puede constituir validez epistemológica.

Otro aspecto importante que se relaciona con el tercer punto, al que hacía referencia Yin (1994), es que:

El estudio (explicativo) de caso viene de la teoría y va hacia ella. Antes de iniciar el trabajo de campo, el estudio debe ser precedido por el desarrollo de una teoría que permita la observación. La observación está siempre acompañada de una teoría, aunque sea incipiente. El desarrollo de los primeros esbozos teóricos clarifica y profundiza los componentes del caso. (Yacuzzi, 2005, p. 9)

Este ir desde los cómo y por qué, precedido con un ida y vuelta hacia la teoría, se acopla también con un Enfoque de Planificación Estratégica (PES), como se vio en la Sección I, ya que el momento explicativo de toda planificación requiere un estudio que explique la situación, la aprecie, la perciba en todos sus componentes para finalmente seleccionar qué aspectos son pasibles de intervención, es decir, cuáles son gobernables (desde la institución) y cuáles no.

En relación a las etapas del estudio de caso, Stake (1999) destaca que comprenden:

1. La identificación del caso, el problema y los objetivos de la investigación.
2. La elaboración de las preguntas que orientan el estudio.
3. La exploración, localización y combinación de las fuentes de datos.
4. Análisis e interpretación (búsqueda de evidencias comunes, isotopías, patrones, patrones, ejes temáticos relevantes, generación analítica).
5. Elaboración del informe, que dependiendo del rol del investigador podrá oscilar entre lo interpretativo, evaluativo o narrativo.

Este último punto se cruza con el rol del asesor visto en la Sección I, ya que el rol de intérprete que se le dio al asesor en esta investigación ubica al informe en un género discursivo de esas características, pero el estudio de casos no se restringe solo a este género.

Una clave que apunta Stake (1999) es la no generalización de los resultados como una característica del estudio de casos, ya que constituye una comprensión de una unidad de análisis, situada e irrepetible contemporánea: “Buscamos una comprensión exacta pero limitada. Muy pocas veces nuestra intención principal es la de generalizar en otros casos” (p. 115). Sin embargo, el autor admite: “es inevitable la comparación con otros casos” (p. 115).

Si se remite al marco contextual, donde se analizó la situación de la formación de maestros en América Latina y sus problemáticas, se puede sostener que los casos no se generalizan, pero las políticas docentes entendidas como estrategias pueden hacerse de un corpus de investigaciones que, aun siendo estudios de casos, dan cuenta de problemáticas comunes.

Finalmente, esta investigadora destaca que en las técnicas de recolección de datos no incluyó un abordaje cuantitativo. Acevedo (2018) sostiene que las encuestas, en relación al estudio de la retención en Educación Superior en ciertos contextos, son deficitarias con respecto a las entrevistas en profundidad:

Las acciones orientadas a la retención escolar tienen como principal base fáctica a las opiniones vertidas por los estudiantes en situación de encuesta, casi siempre según una modalidad auto-administrada. (...) Estos modelos no resultan del todo válidos ni aplicables

para el caso de centros de Educación Superior (ES) que están inscritos en contextos institucionales de escasa y poco diversificada oferta de estudios de ES. En rigor, cualquiera de esos modelos sólo resultan idóneos para promover la persistencia de (o retener a) aquellos estudiantes cuyas preferencias de estudios en ES coinciden con los que se ofrecen localmente, es decir, aquellos estudiantes que ingresan a la ES con cierta motivación intrínseca orientada hacia la opción de estudios elegida. (p. 44)

Por esta razón, se decidió no utilizar la encuesta autoadministrada (el IFD se encuentra en un contexto en que no existe otra oferta académica de ES), como medio de recolección de datos, además, dado el tiempo asignado al trabajo en el campo, esta asesora entendió que este antecedente y el marco teórico asociado a la demanda concentraba las técnicas de abordaje cualitativo en profundidad para llegar a entender el problema en su cabalidad.

De todas formas, se tomó en cuenta el análisis de los documentos de la División Estadística del CFE para oficiar como marco cuantitativo en relación a los datos de desafiliación y tasa de egreso.

3.2.1 Técnicas de recolección de datos

Para la selección de las técnicas de recolección de datos se tomó en cuenta la necesidad de realizar una triangulación metodológica y de sujetos, como se verá más adelante, el acoplamiento con el encuadre teórico y los antecedentes de la investigación, así como el estudio en profundidad del problema. Se acudió a una diversidad de fuentes y se instrumentaron las siguientes técnicas:

1. Análisis de documentos digitales que exploró y observó:
 - 1.2 contenido y diseño del curso propedéutico para primer año de Magisterio generación 2021 del centro;
 - 1.3 contenido de la revista digital del centro de formación creada por uno de los departamentos académicos del centro, que difunde experiencias educativas y proyectos de la institución;

- 1.4 análisis de datos estadísticos de egresos del centro provistos por el Departamento de Información y Estadística del Consejo de Formación y Educación (Administración Nacional de Educación Pública).
2. Entrevistas virtualizadas en profundidad semiestructuradas.
3. Grupo de discusión.
4. Comunicación interpersonal con informante clave.

Tabla 3. Técnicas de recolección de datos.

Técnica	Descripción	Objetivo	Actor/es	Relación con el encuadre teórico
Análisis de documentos	Observación del contenido y diseño del “Curso propedéutico”	Analizar dispositivo de acceso/ingreso de los estudiantes	Profesores y equipo de Gestión	Nuevos perfiles de estudiantes
	Estadísticas de matriculación y egreso	Identificar en qué año se produce la mayor desafiliación	División estadística	Éxito estudiantil/ Desafiliación/Rezago
	Revista digital del centro creada por uno de los departamentos académicos del centro, que difunde experiencias educativas y proyectos actividades de la	Relevar si el problema estudiado está presente en las preocupaciones / experiencias / investigaciones / proyectos del centro y, en caso positivo, en qué grado de	Formadores de formadores del CF	Desafiliación / Perfiles de ingreso y egreso / Profesión docente

	institución.	acciones se trabaja.		
Entrevistas	Entrevista individual, focalizada, semiestructurada, canal video-conferencia.	Identificar prácticas que favorecen el éxito estudiantil. Establecer categorías emergentes. Profundizar en el análisis de la demanda.	Seis docentes de mayor antigüedad en el centro como informantes calificados, tanto de docencia directa como indirecta, y de diferentes núcleos de formación. (Código: EPn)	Éxito estudiantil Estrategias de intervención Profesión docente Compromiso epistémico
Comunicación interpersonal	Individual	Relevar prácticas que favorecen el éxito estudiantil	Informante Calificado (DA2)	Estrategias de intervención
Grupo de discusión	Grupal	Percibir cómo se configura el clima de expectativas y el compromiso institucional fomentar el éxito estudiantil.	Cuatro profesores de diferentes grados de la carrera (Código: PGFn)	Éxito estudiantil Relatos / identidad Capital cultural Profesión docente Desafiliación Abordajes Clima de expectativas Modelo de acción

3.2.1.1 Entrevistas en profundidad virtualizadas

La opción por entrevistas en profundidad virtualizadas estuvo dada por tres razones: el objeto de estudio, el contexto y la experiencia previa del investigador.

En relación a la elección de entrevistas en profundidad, en primer lugar, se debe aclarar que se consideró utilizar las entrevistas focalizadas ya que se concentran sobre sobre aspectos específicos:

(...) acerca de los cuales el sujeto es estimulado a hablar libremente, y que el entrevistador ha de ir planteando a lo largo de la situación, procurando en todo momento identificar lo que desea ser conocido. (...) Es empleada con sujetos que han participado de una misma situación (...) para estudiar situaciones que serán objeto de trabajo social, animación cultural o de tipo educativo. (Pérez, 2005, p. 8)

En ese sentido, se optó por entrevistas en profundidad donde “El sujeto es explorado en un asunto directamente relacionado con él y se le estimula para que exprese con absoluta libertad sus sentimientos y opiniones acerca del punto tratado” (Pérez, 2005, p. 8). Si bien la entrevista no está focalizada, las preguntas sí fueron focalizadas por un entrevistador no experimentado pero que pautó la entrevista y la testeó previamente para ajustar y reformular, como se verá más adelante. Se agrega que fueron semiestructuradas, ya que se decidió disponer de una serie de tópicos, pero el orden y la presentación de las preguntas fueron variando según el enfoque conversacional con cada sujeto.

El contexto de emergencia generó la oportunidad de virtualizar la entrevista a través de la plataforma Zoom. La mediación tecnológica facilitó el encuentro audiovisual (sincrónico) en espacios virtuales donde se visualizaban los espacios domésticos (todos los participantes aceptaron el encendido de la cámara). Previamente al encuentro virtual, se contactó a los participantes vía mensajería instantánea y correo electrónico y se estableció una comunicación fluida para generar un ambiente que posibilitara la sugerencia de utilización de recursos técnicos. De todas formas, todos los entrevistados demostraron competencias digitales para el manejo de la plataforma de videollamada. Esto pudo deberse a que se estaba transitando el segundo año de pandemia y los docentes capitalizaron ciertas competencias digitales, cuestión a tener en cuenta si la investigación se hubiera realizado en 2020, cuando la situación pandémica comenzó.

La pauta de entrevista (ver Anexo V, PIO, p. 160-162) se estructuró en tres etapas: una referida a la inmersión en el espacio de intercambio verbal evocando experiencias previas iniciales como docente, luego otra concerniente a la noción de profesión docente y la última sobre la problemática específica. Finalmente se cerraba con preguntas consigna, que adelantaban insumos para el plan de mejora.

Como ventajas de este mecanismo de virtualización se encuentra la agilidad del proceso, el registro de lo paralingüístico y el contar con un acervo audiovisual que permite no solo la desgrabación de la palabra sino la interpretación de lo no dicho y lo gestual. Además, la comodidad para los participantes para realizar las entrevistas desde sus hogares en sus servicios móviles.

De todas maneras, a la hora del encuentro en la etapa de conformación del equipo impulsor del Plan de Mejora Organizacional, como se verá en el apartado siguiente, esta investigadora percibió la necesidad de viajar (no metafóricamente como se utilizó en el primer capítulo) hasta el centro, ya que el equipo sugirió el encuentro cara a cara.

En relación a la elección de los seis entrevistados, se optó por una muestra intencional referida al seleccionar docentes del instituto en base a los siguientes criterios:

- a) Continuidad de al menos ocho años en el centro.
- b) Representación de los núcleos de la formación inicial de Magisterio en todo el trayecto de formación (cuatro años): Área artística, Área Pedagógico-Filosófico-Histórica, Área científica.
- c) Representación de docencia indirecta, docente educador educacional (DOE) y docente orientador en Tecnología (DOT). En relación al DOE, por la vinculación de su rol al acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, en el caso del DOT por la vinculación de su rol a los entornos socio-técnicos.

3.2.1.2 Grupo de discusión virtualizado

El grupo de discusión se emparenta con la entrevista, en relación a que es una técnica conversacional. Sin embargo, tiene algunas características particulares que Batthyány & Cabrera (2011) destacan, siguiendo a Delgado y Gutiérrez (1999):

1. El grupo existe para la instancia discursiva prevista en la investigación, no existe previamente.
2. El grupo se conforma para hacer una tarea orientada a la producción de algo.
3. El grupo de discusión debe contemplar las opiniones e intercambio de ideas de todos los integrantes.
4. La muestra no es estadística, sino estructural, se representan relaciones sociales que son de interés para el estudio.
5. El tamaño del grupo de discusión va entre cinco y diez participantes.
6. Debe existir equilibrio entre homogeneidad y heterogeneidad del grupo.

Según Krueger (1991), los grupos de discusión no deben preexistir, en ellos no se comprueba una hipótesis, sino que “el investigador alcanza una comprensión más cabal del problema manteniendo una discusión guiada” (p. 50), ya que en la interacción grupal “el desvío del guion hace surgir nuevas posibilidades de comprensión del problema” y “la validez subjetiva hace de los resultados comprensibles, plausibles para los usuarios de la información” (p. 50). Dentro de las desventajas, este autor enfatiza que requiere mucho entrenamiento del moderador, la dificultad para reunir a un grupo, los problemas logísticos, la complejidad que requiere para el análisis y que los comentarios pueden salirse del contexto.

La elección de un grupo de discusión para este estudio respondió a relevar el clima de expectativas del que habla Tinto (2006) sobre el éxito estudiantil.

Para la conformación del grupo de discusión de este estudio se propuso la inclusión de profesores de diferentes años de Magisterio de asignaturas del Núcleo Común y Específico y de Didáctica. En un principio, estaría conformado por cinco participantes (tres profesores de los núcleos y dos profesores de Didáctica). No se logró la participación de uno de los profesores de Didáctica (que son directores de escuelas de práctica). Por ende, el grupo se conformó con cuatro participantes. Para la conformación del grupo, se privilegió la heterogeneidad de los participantes y la conformación con profesores que no suelen trabajar juntos en proyectos.

La tarea que se les encargó fue la producción de una reflexión sobre una imagen-objeto que representaba la visión de un docente sobre la imposibilidad de intervenir en la retención de los estudiantes. Como disparador de la discusión, se utilizó la metáfora que Pereda (2010) releva de las entrevistas a actores de instituciones educativas y sus percepciones sobre el rol de la gestión en la desafiliación (ver Anexo IV, PIO, pp. 162-165). A partir de este disparador (que se presentó en forma escrita y visual), el grupo de discusión se centró en analizar esta metáfora situada en el centro y llegar a un producto de meta cognición sobre el rol del compromiso docente en la retención de estudiantes.

3.2.1.3. Análisis de documentos en entornos sociotécnicos

Para complementar la información y contrastarla con las restantes estrategias, se utilizó el análisis de documentos producidos en entornos sociotécnicos del centro estudiado.

Como afirma Dussel (2021), “la clase ha sido siempre un entorno socio-técnico, conformado por esa interacción entre sujetos humanos y espacios, artefactos o tecnologías” (p. 22). En el centro estudiado, el curso propedéutico para primer año alojado en la plataforma educativa CREA2 (ver Anexo IV, p. 126) y la revista digital de uno de los departamentos académicos del centro son dos artefactos tecnológicos que han estado presentes no solo durante la emergencia. Esta investigación procedió a su análisis de la siguiente manera: en el caso del curso se realizó una exploración, solicitando la clave de acceso a la dirección y se navegó por él visitando los foros, recursos, cursos autoadministrados, videos y materiales; en el caso de la revista digital, se rastreó la presencia del tema desafiliación y profesión docente en los artículos publicados.

3.2.1.4 Análisis de documentos estadísticos

Provisto por la División de Información y Estadística del Consejo de Formación y Educación, se analizaron los datos estadísticos de egreso y matrícula del centro.

3.2.2 Analizadores

Para la sistematización de los datos recabados se utilizaron como analizadores el modelo del iceberg y la matriz FODA. La elección de iceberg para procesar y cualificar los datos

posibilita “a partir de lo explícito, identificar las prioridades de una institución e inferir los supuestos básicos que operan como cimientos de una cultura institucional” (Tejera, 2016, p. 4), en relación a la demanda planteada. Con la matriz FODA, se categorizaron y jerarquizaron las fortalezas y necesidades organizacionales.

3.3 Garantizando la validez del estudio

Para dotar de validez a un estudio es necesario hacerlo creíble y ser riguroso en todas las etapas metodológicas, contemplando la coherencia lógica entre los objetivos y los componentes (técnicas), afirma Yacuzzi (2005), quien además hace notar el valor del desarrollo de la validez a lo largo de todo el proceso del estudio: “Un caso tendrá resultados válidos si todos los procesos se monitorean adecuadamente, desde el diseño del caso y el desarrollo del trabajo de campo hasta la preparación del informe y la difusión de sus resultados” (p. 17).

Para eso se hace necesario realizar acciones tales como la triangulación y el pretest de los instrumentos. Se aclara, además, que son elementos a cumplir en el proceso de aplicación y entrada al campo, que garantizan la validez y legitimidad del estudio, el contar con los consentimientos informados de todos los actores que participan y acceden a brindar información, así como cumplir con el protocolo de investigación previsto por la normativa vigente en relación a la protección de datos personales y con el protocolo de investigación previsto por el organismo de donde depende el Instituto de Formación Docente.

3.3.1 Triangulación

La triangulación consiste en combinar diferentes metodologías y análisis de datos desde diversas miradas con el propósito de contrastarlas.

Según Frigerio & Poggi (1996), existen cinco tipos de triangulación:

1. Metodológica: distintos métodos para el relevamiento de datos, para complementar las debilidades de unos sobre otros.
2. De sujetos: comprobación de si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otras.

3. Temporal: analiza un acontecimiento escolar antes y después.
4. Interna: contrastación de las visiones de los investigadores.
5. Teórica: de los diferentes modelos teóricos.

Además, como se vio en el marco teórico, al ser las instituciones educativas entes complejos con capas y dimensiones, se resisten a ser atrapadas en verdades absolutas y concluyentes, por lo cual los supuestos, según las autoras, serán siempre provisionarios.

En el caso de este estudio, la triangulación fue metodológica (se utilizaron diferentes instrumentos y técnicas) y de sujetos.

En la selección de los instrumentos y sujetos se optó por centrarse en los sujetos docentes y no los estudiantes. Esto responde al modelo de análisis de Tinto (2006) y a los aportes teóricos de Fonseca Herrera & Cruz Torres (2019) sobre compromiso organizacional. Es decir, esta investigación pretende centrarse en el compromiso organizacional hacia el éxito y no en las razones del abandono. Por esa razón, no se realizaron indagaciones en los estudiantes, sino que el enfoque fue desde la gestión del centro.

3.3.3 El pretest: ajustes del diseño

Los instrumentos deben ser confiables, válidos y objetivos. La confiabilidad remite al grado con que la técnica genera resultados consistentes y coherentes; la validez consiste en el grado con que la técnica recoge el dato que pretende recoger; mientras que la objetividad está vinculada con el sesgo del investigador: “La objetividad del instrumento se refiere al grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 207).

En este sentido, es necesaria luego del diseño de los instrumentos la realización de pretest, que permiten ajustar la discursividad de los instrumentos a fin de su interpretación por parte de los destinatarios. “La validez y la confiabilidad no se asumen, se prueban” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 204). La entrevista se pretesteó con un docente formador de CFE de Magisterio y la pauta de grupo focal se pretesteó con dos docentes que dictan clase en dos

institutos de formación docente (uno del interior y otro de la capital). A partir de los testeos, se ajustaron, en el caso de la entrevista, preguntas repetitivas, se reordenaron y se agregaron marcos de preguntas aclaratorios. En el caso de la pauta del grupo focal, se sugirió la pertinencia de agregar una secuencia de imágenes disparadoras para la discusión además de los párrafos introductorios y el ajuste del tiempo.

En resumen, la metodología de este estudio constituye un estudio de caso que tiene como objetivo comprender la realidad particular de un instituto de formación docente. Desde un enfoque cualitativo, se utilizaron múltiples técnicas de recolección de datos (entrevistas, grupo de discusión, análisis de documentos en entornos socio-técnicos) en un marco de diseño emergente y en emergencia.

3.3 Proyecto de investigación organizacional

El Proyecto de Investigación Organizacional (ver Anexo V, PIO, p. 127) tuvo como objetivo realizar un diagnóstico situacional de un centro de formación docente. Este proceso contempló diferentes fases: la identificación de la demanda, que incluyó la elaboración de un plan de trabajo; una fase exploratoria, el análisis de las dimensiones organizacionales implicadas en la demanda y la construcción de un modelo de análisis; luego se procedió a una segunda fase concentrada en la comprensión del problema donde, a partir de la inferencia teórica, se realizó la recolección de datos; una vez interpretados, se procedió a elaborar un primer esbozo de plan de mejora con conclusiones y acuerdos con la institución y, finalmente, la presentación de un informe a la institución. A continuación, se presenta una tabla que resume las fases.

Tabla 4. Fases del Proyecto de Investigación Organizacional

Fases	Acciones por realizar	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
1- Identificación de la demanda	Elaboración de un plan de trabajo					
	Elaboración pauta de					

	entrevista exploratoria					
	Realización de entrevista exploratoria. Desgrabación de EE. Transcripción.					
	Análisis de documentos					
	Análisis de dimensiones					
	Construcción de un modelo de análisis					
2- Comprensión del problema	Encuadre teórico					
	Búsqueda y análisis de antecedentes					
	Elaboración de mapa conceptual					
	Sistematización de técnicas					
	Tabla de técnicas					
	Realización de entrevistas					
	Desgrabación de entrevistas / transcripción					
	Realización de grupo focal					
	Desgrabación y transcripción de grupo focal					
	Construcción de analizador: modelo del iceberg, matriz					

	FODA				
3- Conclusiones y acuerdos con la institución	Árbol de problemas / Objetivos				
	Elaboración de líneas del Plan de Mejora				
	Esbozo de líneas del Plan de Mejora				
	Identificación de actores de equipo impulsor del proyecto				
4- Redacción de informe	Esbozo de líneas estratégicas para el Plan de Mejora				

Fuente: PIO, 2021, p. 4.

Cabe destacar que, gracias a la excelente apertura de dirección y participantes, se cumplieron las fases en los plazos previstos.

3.3.1 Fase 1

Una primera fase fue exploratoria y consistió en la entrevista exploratoria abierta a la dirección del instituto, así como el análisis del proyecto de gestión que fue presentado por la dirección para acceder al cargo en el llamado a aspiraciones correspondiente.

Técnica	Actor	Fecha
Entrevista exploratoria (EE)	Dirección del Instituto	3/5/2021
Análisis documental (ADCP)	Proyecto de Gestión	Mayo-julio 2021

Tabla 5. Técnicas fases exploratoria.

Para categorizar los datos obtenidos en ambas fuentes, en esta primera fase se acudió a las dimensiones institucionales provenientes del marco teórico: administrativa, organizacional, pedagógica-didáctica y comunitaria (ver Anexo VI, PMO, pp. 167-217).

3.3.2 Fase 2

Para comprender el problema y ampliar el radio de conocimiento sobre la demanda, se diseñaron técnicas complementarias a aplicar durante la segunda colecta de datos y se realizó el análisis de la información. La tabla 6 expone los instrumentos utilizados durante esta fase, así como los actores involucrados, los códigos de transcripción y las fechas en las que se aplicaron.

Como forma de suplir la falencia del quinto integrante, a partir de la reflexión propuesta se logró contactar a un informante clave, exdirector de práctica y actual docente del instituto, y se realizó una comunicación vía chat donde se le extendió la reflexión para que la glosara.

Tabla 6. Implementación de técnicas: códigos, pretest y cronograma.

Técnica	Canal	Testeo/actor	Código	Ejecución
Test entrevista en profundidad (EP)	VC	Docente de CFE	--	21/6/2021
EP1	VC	Docente	EP1	30/6/2021
EP2	VC	Docente	EP2	30/6/2021
EP3	VC	Docente	EP3	01/07/2021
Análisis documental Revista digital	Visual	Departamentos académicos del IFD	ADRV	Julio 2021
Análisis documental Curso propedéutico	Audiovisual (plataforma)	Equipo de gestión y salas docentes del IFD	ADCP	Julio-agosto 2021
EP4	VC	Docente	EP4	02/7/2021
EP5	VC	Docente	EP5	5/7/2021
EP6	VC	Docente	EP6	14/7/2021
Comunicación Interpersonal	Mensajería instantánea	IC	--	24/7/2021
Test Grupo Focal	VC	Docentes de dos centros de CFE	GP 1, GP2, GP3, GP4	21/6/2021

Grupo focal	VC	Docentes de cada año de la carrera (inclusión de Didáctica)	GP 1, GP2, GP3, GP4	08/7/2021
-------------	----	---	---------------------	-----------

3.3.3 Fase 3

Para una sistematización de la información, se utilizó la técnica de del iceberg y una matriz FODA. Para la fase de diagnóstico se utilizaron como herramientas de análisis el árbol de problemas y el árbol de objetivos.

El árbol de problemas es una herramienta que cimienta, visualizando, el diagnóstico institucional ya que “desarrolla creativamente la identificación del problema y organiza la información recolectada, generando un modelo de relaciones causales que lo explican” (Martínez et al, 2008, p. 2). El árbol de objetivos traslada la causalidad-efectual a una noción propositiva de objetivos, de forma de dar un enfoque de transformación y producción de acciones hacia objetivos específicos y concretos.

3.3.4 Fase 4

La fase 4 de la evaluación diagnóstica consistió en la redacción de un informe que fue entregado a la institución. El documento expuso las diferentes etapas del proceso y describió los aspectos más relevantes para que la institución tuviera los insumos para la comprensión del problema. Además, incluyó la metodología empleada para la recolección de datos y las fuentes consultadas. En el informe se ubicaron esbozos de líneas de acción para el plan de mejora.

En resumen, el proyecto de investigación organizacional se estructuró en tres fases: 1) la identificación de la demanda, a partir de la entrevista exploratoria realizada a la dirección del centro y el análisis del proyecto de gestión; 2) la comprensión del problema, con la instrumentación de diferentes técnicas para la recolección de datos (entrevistas, grupo de discusión y análisis de documentos en entornos socio-técnicos); 3) el análisis de la información, que se realizó a través del árbol de problemas y objetivos, la técnica del iceberg y una matriz FODA. Esta fase terminó con la elaboración de conclusiones de la

investigación y la presentación de los principales hallazgos y esbozos para un plan de mejora en colaboración con la institución.

3.4 Proyecto de Mejora Organizacional

Con el fin de intervenir en la demanda del instituto, se desarrolló un Plan de Mejora Organizacional (ver Anexo VI, PMO, p. 167), con foco colaborativo. Se planteó en clave estratégica (Matus, 1988) a partir de la apreciación diagnóstica. En una primera fase, comenzó con una reunión virtual con la Dirección donde se compartió el informe y se planteó la conformación de un equipo impulsor de la mejora conformado por referentes del centro. Un equipo que, al decir de Gairín (2016) genere la energía núcleo del cambio dando una respuesta situada a este, que pueda impulsar los procesos y también sostenerlos, de forma de implicar a toda la institución en una reconceptualización de la gestión: “activa, participativa y colegiada, más que una delegación de arriba-abajo” (Murillo & Krichesky, 2016, p. 76). Se sugirieron nombres para su integración (emergentes de la interpretación del informe) y se acordó la visita al instituto. Se propuso un equipo impulsor que varió en relación al propuesto en el informe, teniendo en cuenta la visión de la dirección sobre el rol activo e implicado de sus integrantes y su capacidad para llevar adelante la mejora.

Tabla 7. Fases del PMO.

	Descripción	Actores	Meses
I	Entrega del informe de PIO al centro. Reunión con dirección. Confirmación del equipo impulsor. Reunión y acuerdos con el equipo impulsor.	Equipo impulsor Dirección Asesora	Octubre-noviembre
II	Diseño del plan. Ajustes de objetivos, actividades, metas y recursos. Definición de responsabilidades. Elaboración de los instrumentos de seguimiento. Proyección de sustentabilidad del plan	Equipo impulsor. Asesora Asesora	Noviembre
III	Redacción y entrega del plan de mejora al centro	Asesora	Noviembre-diciembre

Fuente: PMO (2021).

Transversal a la planificación fue la noción de anticipación no determinística sino cualitativa (Matus, 1988) para la conceptualización del plan, que se materializó en los intercambios con el equipo impulsor a través de encuentros de trabajo orientados por el informe y el esquema inicial de trabajo, con la necesaria mediación entre el diagnóstico y las lógicas en juego propuestas por el equipo impulsor.

Se planteó una visita en el propio centro de forma presencial. Es de destacar que, de forma muy natural, mediante correo electrónico la Dirección del centro y esta investigadora intercambiaron comunicaciones donde se dejó entrever la necesidad de la comunidad educativa de conocer a la asesora más allá de la virtualidad. La reunión con el equipo se realizó en el centro, previa recorrida y contacto con la mayoría del personal presente, con pequeños intercambios, así como una charla con diferentes equipos de trabajo que estaban en el centro desarrollando proyectos o tutorías con estudiantes.

Luego se procedió a la reunión con el equipo impulsor en uno de los salones previstos por dirección. La asesora previamente había enviado el informe, que habían leído los integrantes del equipo impulsor, por lo que se focalizó en los puntos que se consideraban nudos relevantes. Y se discutieron las líneas de acción y los objetivos. En la segunda fase se definieron los objetivos (generales y específicos), las metas y las actividades del plan. En la tercera fase, la investigadora elaboró los dispositivos de seguimiento y sustentabilidad, con el fin de monitorear el cumplimiento de las metas establecidas.

En resumen, el plan de mejora organizacional se llevó a cabo en tres fases: 1) la conformación de un equipo impulsor en el centro estudiado a partir de la entrega del informe, con foco en el diseño colaborativo de un plan de mejorar; 2) el diseño propiamente dicho del plan, que incluyó metas, objetivos, actividades; 3) la elaboración de instrumentos de evaluación y monitoreo del plan en el marco de un seguimiento con foco en la institucionalización de las acciones. El diseño del plan de mejora culminó con la entrega de un informe al instituto.

Sección IV- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

“Leer y releer una frase, una palabra, un rostro.

Los rostros, sobre todo. Repasar, pesar bien lo que callan.”

Ida Vitale. Poema Recurso, fragmento.

En esta sección, se presentan la evidencia recogida en las diferentes fases del estudio, los resultados del diagnóstico documentado en el informe PIO (ver Anexo V, PIO, p. 127) y las resonancias del diseño del Plan de Mejora Organizacional (ver Anexo VI, PMO, p. 167). A través de la exposición de las decisiones de sistematización y análisis, se articulan los datos recabados con los aportes de los marcos teórico, aplicativo y contextual presentados en las secciones anteriores.

Figura 10. Esquema de presentación de resultados y conclusiones.



En el diagnóstico, la identificación del problema es congruente con lo que Tejera (2007) expresa como un desplazamiento del dilema al problema. La exploración en el diagnóstico institucional, así como sus posteriores fases de comprensión del problema, constituyeron un pasaje del dilema (alto rezago y deserción de todos los estudiantes de Magisterio y de la modalidad semipresencial de profesorado) a las dificultades de retención de estudiantes de primer año de Magisterio.

En el rol de asesor, en base a las diferentes fases y extrapolando del marco teórico y contextual que era necesario, según el modelo de Planificación Estratégica Situacional esta investigadora interpretó trabajar sobre lo posible de ser transformado, teniendo como imagen objetivo el éxito estudiantil de los estudiantes de formación inicial. Por esa razón, del dilema al problema es un pasaje, por un lado:

- Metodológico: se decidió centrar la investigación en la carrera de Magisterio, en el curso de primer año y con un enfoque cualitativo.
- De inferencia teórica: el desplazamiento de una visión analítica (A. Peri, comunicación personal, 18 de julio de 2021) del fenómeno del abandono y la desafiliación a una visión de gestión en la acción (Tinto, 2021) basada en los conceptos de éxito, compromiso organizacional como parte identitaria de la profesión docente.

Por otro lado, el pasaje se visualizó en el plan de mejora, a través de:

- la incorporación de estrategias que el equipo impulsor del centro propuso y que no estaban visualizadas en el diagnóstico (narrativas intergeneracionales);
- un plan de acción tutorial previsto en el plan de mejora
- la inclusión de una dimensión no contemplada en el diagnóstico: la administrativa como clave para el sistema de alertas que tenía previsto el plan.

Sobre estas líneas generales se exponen los resultados, de forma descriptiva y analítica.

4.1 Resultados del diagnóstico institucional

El proyecto de diagnóstico institucional se realizó en cuatro fases, a fin de identificar la demanda y comprender el problema, cada fase incluyó la instrumentación de técnicas de corte cualitativo, a partir de las decisiones metodológicas del marco aplicativo:

- 1) Identificación de la demanda, que consistió en una primera colecta de datos (exploratoria) que se tradujo en la realización de una matriz y un modelo de análisis.
- 2) Comprensión del problema, que incorporó diferentes técnicas (entrevistas virtualizadas, grupo focal virtualizado, análisis de documentos) en una segunda colecta de datos.
- 3) Elaboración de hallazgos y acuerdos, inferidos de la evidencia surgida y su análisis utilizando la técnica del iceberg y los árboles de problemas y de objetivos.
- 4) Finalmente, se redactó un informe cuyo destinatario fue la comunidad del centro estudiado (ver Anexo V, PIO, p. 127).

4.1.1 Primera colecta de datos

Como inicio de la exploración en el centro, se realizó una entrevista exploratoria a la dirección del centro con la finalidad de identificar la demanda institucional. En esta primera entrevista, la demanda surgió claramente del discurso del entrevistado en varias ocasiones:

En primer lugar, asociada a la misión de la institución, que implica formar maestros y profesores:

En grandes líneas, el centro se caracteriza por ser una institución que forma maestros y profesores y que tiene como gran desafío bajar los índices de deserción, de rezago, el trabajar un poco más mancomunadamente con las escuelas y los liceos de práctica, que es donde nosotros vemos el punto de inflexión donde los estudiantes a veces se trancan. (EE: 12, 37-41)

Este año, por ejemplo, ingresaron 150 estudiantes aproximadamente y te das cuenta que nosotros tenemos un egreso de 40 en total entre magisterio y profesorado como mucho. No, menos, egresaron 23 entre magisterio y profesorado, estamos hablando un 2 %, menos de un 2 %, o sea que es un serio problema que tenemos. (EE: 16, 78-82)

En segundo lugar, contextualizada a nivel nacional (CFE):

Es un problema que venimos arrastrando, en realidad, de todo el CFE el tema del rezago en secundaria justamente porque muchos de nuestros estudiantes ingresan a esta institución porque es la única institución de educación terciaria que tiene la ciudad, entonces estudiantes que egresan, por ejemplo, del bachillerato nocturno ven una oportunidad en IFD en cuanto a insertarse a una profesión de educación terciaria. (EE: 14, 57-62)

En tercer lugar, asociada a la protección de las trayectorias educativas:

Es un tema complejo (...) encauzar esas trayectorias es lo que nos saca el sueño porque queremos que los que ingresan, un gran porcentaje de los que ingresan vean cumplido el ciclo. (EE: 16, 74-78)

Para complementar esta exploración, se realizó un análisis documental del Proyecto de Gestión del Centro que confirma la demanda al destacar que los logros proyectados implican “mejorar los índices de desvinculación y rezago a través de propuestas de acompañamiento y apoyo” (proyecto de gestión de centro) teniendo como misión de la institución “lograr la titulación de grado de maestros y profesores en cantidad y calidad”.

Asimismo se estudiaron los datos proporcionados por la División de Información y Estadística del CFE (Anexo III, p. 124-125), que dan cuenta de: una tasa de desafiliación de aproximadamente de un 50 % en el último trienio, con su mayor grado en el pasaje de 1.º a 2.º año en la carrera de Magisterio. En 2020 y 2021, se observa un aumento en la matrícula de 1.º de dicha carrera, sin embargo, no se verifica de 2020 a 2021 una retención de los inscriptos y en el pasaje a 2.º año la desafiliación es del 43, 8 %. El promedio de inscriptos a primer año en Magisterio en el último trienio es de 50 estudiantes, mientras que el de egresos en ese mismo lapso de tiempo es de 15. Sumado a que por una cuestión de rezago en los últimos años confluyen varias cohortes, cabría pensar que el porcentaje de culminación es bajo.

En la siguiente tabla se desglosan los factores causales de esta problemática percibidos por la dirección en la entrevista exploratoria, que esta asesora clasificó en relación a los actores del centro:

Tabla 8. Categorización de los factores causales de desafiliación en fase exploratoria.

Actores	Percepción sobre factores causales del rezago y la desafiliación
Estudiantes	<p>a) los perfiles de ingreso de los estudiantes. Según la Dirección, “el bajo capital cultural” de las generaciones hace necesario un acompañamiento en escritura y lectura ante consignas específicas, la poca formación en ciencias limita el éxito en las materias de esta área, las trayectorias educativas previas de los estudiantes (que no culminaron en edad teórica el bachillerato) afectan su desarrollo académico continuo.</p> <p>b) la rápida inserción laboral en Educación Secundaria, donde no es requisito el egreso del centro, sobre todo en asignaturas con déficit de profesores (esto no es factor en Magisterio).</p>
Docentes	<p>a) insuficientes horas de radicación en el centro. Solo el 5 % de los profesores son efectivos, el resto tiene pocas horas en el centro (funcionan como complemento a sus ingresos en otros subsistemas), salvo en asignaturas como Didáctica. Esto genera obstáculos para desarrollar un proyecto de centro.</p> <p>b) falta de impulso a la investigación y a la extensión como funciones a desarrollar como centro de formación que apunta a una formación universitaria. La poca radicación impide que existan proyectos de investigación y extensión que nazcan y se desarrollen en la comunidad docente y que podrían colaborar en identificar y resolver problemas en la dimensión pedagógica-didáctica. Los casos de investigación se realizan desde el voluntarismo de los docentes.</p>
Equipo de gestión	Falta de tiempo para la dedicación a la ejecución del proyecto de gestión y a un plan de acción tutorial (contenido en el plan de trabajo de la dirección).
Directores de escuelas donde se desarrolla la práctica docente	Ausencia de un sistema de seguimiento al egresado. Si bien se trabaja en red con los directores de escuelas de práctica, desde hace mucho tiempo el centro ha sido referencia del proyecto “noveles docentes del Uruguay”, pero no ha logrado un sistema de seguimiento que permitiera que el egresado vuelva al centro para continuar con su desarrollo profesional permanente. Los cursos y actividades dirigidos a egresados han fracasado.

En base a este desglose, la información se clasificó en una matriz de análisis (ver Anexo VII, p. 218-231), de acuerdo con las cuatro dimensiones institucionales analizadas por Frigerio et al. (1996) que se desarrollaron en el marco teórico: la organizacional, la

administrativa, la pedagógico-didáctica y la comunitaria. Como puede visualizarse en el modelo de análisis de la siguiente figura, las dimensiones más implicadas son la pedagógico-didáctica y la organizacional.

Figura 11. Modelo de análisis (PIO).



Cabe aclarar que este modelo de análisis se instrumentó en una fase previa al desplazamiento encargo-demanda (Scharvstein, 2007) que fue operacionalizado en una fase posterior como encuadre metodológico que construyó el problema como: dificultades de retención de los estudiantes de magisterio den primer año. Asimismo, en una visión crítica de este proceso, y con la profundización del tema en el trabajo con el plan de mejora, se pudo visualizar que la dimensión administrativa también es clave para dicha demanda: en las diferentes instancias con el equipo impulsor se plantea como problemática el pasaje de lista como sistema de alerta temprana.

4.1.2 Segunda colecta de datos

Para una mayor comprensión de la demanda, se realizó una segunda colecta de datos a través de entrevistas virtualizadas a docentes de la institución de los diferentes cursos, un grupo de discusión y el análisis de documentos digitales (revista digital del IFD y curso propedéutico alojado en la plataforma educativa CREA 2 del Plan Ceibal). Se contrastaron los datos primarios presentados en la entrevista exploratoria con los datos estadísticos del sistema de gestión de la información de CFE (División de Información y Estadística de CFE).

Es de destacar que, en esta fase, se tomó una decisión metodológica referida al foco de la demanda. “Promover la capacidad de focalizar una situación dilemática, transformándola en problemática es una fortaleza de la metodología del análisis de casos” (Tejera, 2007, p. 21). Desde este análisis, el dilema en que se encuentran los actores del centro refiere a la situación de “deserción y rezago” (EE1: 12, 38) de los estudiantes del centro, así como la percepción de que esta situación responde a factores causales que la dirección identifica (tanto en la entrevista exploratoria como en el plan de gestión) en relación a diversos actores: estudiantes, docentes, equipo de gestión y directores de escuelas y liceos de práctica.

La opción fue focalizar el problema detectado en la carrera de magisterio, no en la de profesorado (modalidad semipresencial). Esta última modalidad se encuentra en pleno cambio institucional (nueva regionalización de las modalidades, organización administrativa y académica), tal como da cuenta la dirección del centro. En este sentido, se procedió a acotar la demanda a la carrera de Magisterio.

Otro aspecto considerado para tomar tal decisión es lo que se expone en el Informe de la División de Información y Estadística del CFE:

La mayor desafiliación se da entre 1ro. y 2do. Se observa un aumento en 2020 y 2021 en la matrícula de 1ro. Sin embargo, no se verifica de 2020 a 2021 una retención de los inscriptos y en el pasaje a 2do. año la desafiliación es de 57 %. (PIO, 2021, p. 13)

Esto despeja la modalidad de profesorado, en el nivel de actores a los directores de liceos

donde se desarrolla la práctica, y despeja también el factor causal de la rápida inserción laboral, ya que para ejercer la docencia a nivel inicial y primario se requiere título habilitante.

4.2 Sistematización de la información

Como analizador para ahondar en niveles más profundos del problema se utilizó la técnica del Iceberg. Como sostiene Santos Guerra (2015), las instituciones aprenden poniendo en tela de juicio lo que se hace “practicando una autocrítica serena y exigente” (p. 117). Esto es visible en todos los discursos: una comunidad comprometida con el mandato institucional de formar educadores, una dirección responsable reconocida por su liderazgo y conocimiento del centro. Al mismo tiempo, es patente también la necesidad de tiempo de la comunidad para seguir repensando y actuando estratégicamente.

Desde la valoración resultante de las entrevistas, se observa cómo la gestión colectiva prioriza el acompañamiento personalizado al estudiante, los espacios de apoyo (biblioteca, entornos socio-técnicos, apoyos, tutorías puntuales); el diálogo fecundo en coordinaciones (espacio que se habilita para trabajar por nivel o por departamento o sala) a fin de potenciar los proyectos interdisciplinarios o el trabajo en duplas; cursos propedéuticos como estrategias de inmersión en la cultura del centro y como estrategias de nivelación de capitales escolares acumulados.

Subyacen algunas tensiones —“No es fácil ponerse de acuerdo cuando somos muchos y capaz que abrir la cabeza de algunos” (P1, GF: 68, 348-352)— o invisibilidades —“Me parece que hay otro montón que quedan por ahí invisibilizados porque no se generan los espacios para conversar (...) como una política preventiva” (P3, GF: 69, 268-371)— o dicotomías —la presencia tanto de “colegas inspiradores” (EP2:28, 82) como “docentes rígidos” (EP5:143, 360)—.

También la visión normalista de la formación: “Hay cosas que están tan institucionalizadas en esa cultura que pareciera como un pecado revisarlas o como un pecado cuestionarlas” (P3, GF: 49, 253-255), dado que puede interpelarse “que sea algo como vivo la cultura institucional, es decir, algo que se va construyendo y que no estamos parados como en un

pedestal ya instalados, repitiendo prácticas históricas de hacer docencia, sino reacomodando nuestro rol” (P4, GF: 21, 86-89).. O bien rutinizaciones: “Porque también tenemos docentes que van, cumplen su hora de clase y ya está” (EP5: 251, 596). Otra cuestión que subyace es el divorcio entre didáctica y formación: “hay un divorcio entre lo que es la práctica y lo que es la teoría” (EP5: 182, 439-440).

El acompañamiento a veces choca con los perfiles de estudiantes: “Lo que veo es que no quieren exponerse públicamente, esa cuestión de la exposición pública de la dificultad” (EP4:59, 324-325). Y se reafirma que “hay necesidad de crear algún tipo de dispositivo, algún tipo de propuesta, de dinámica” (P3, GF: 69, 361-362). Aunque esto contrasta con que “(son) un grupo grande, que es difícil y que es cierto que capaz no a todo el mundo le interesa lo que les pasa a los estudiantes, también hay que decirlo porque somos adultos y es una realidad. Y los propios estudiantes nos lo dicen” (P3, GF: 72, 395-397).

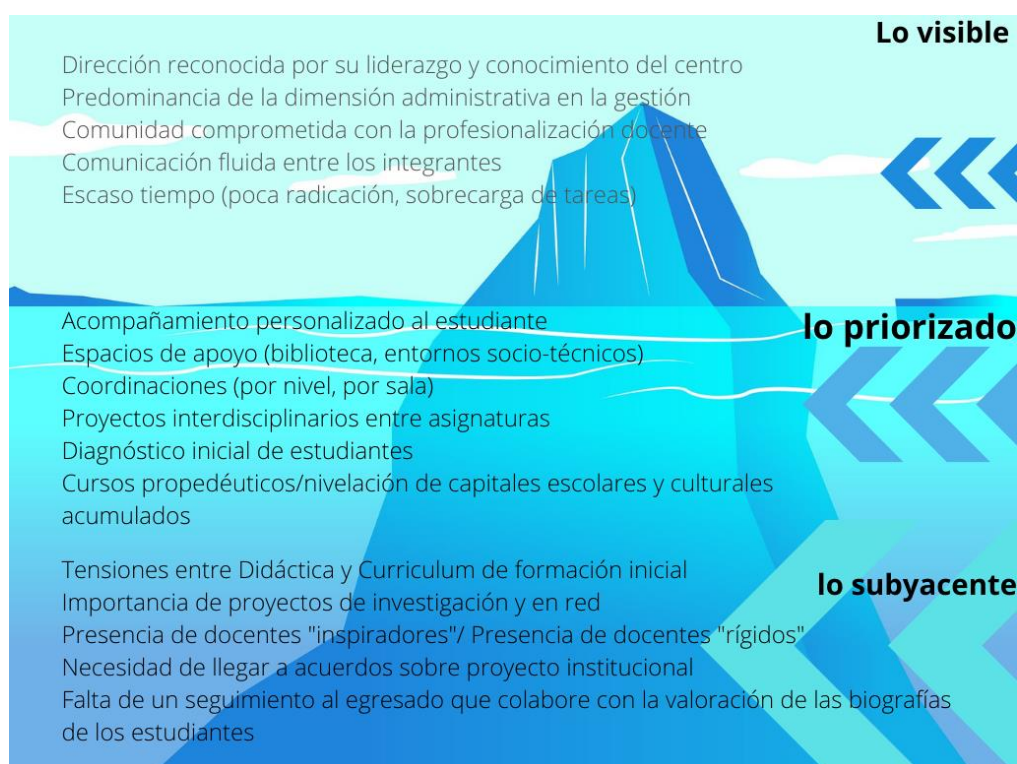
En el primer nivel, es visible que la Dirección es reconocida como una figura experimentada, con trayectoria en la institución (en diversos roles, como docente, como DOE, como DOT), que tiene conocimiento del centro, que está comprometida con la misión y el proyecto, y que ejerce un liderazgo basado en el diálogo y el conocimiento de la comunidad. Al mismo tiempo, la dimensión administrativa de la gestión consume la mayor parte de su tiempo laboral, lo que le quita tiempo para dedicarse a ejecutar el proyecto de gestión que elaboró para ingresar a la función. También es visible que la comunidad está comprometida con la profesionalización docente, existe una comunicación fluida entre sus integrantes, mediante entornos socio-técnicos, pero escaso tiempo para reuniones ya que solo un 5 % de los docentes es efectivo y la radicación de horas es escasa en el centro.

En el nivel de las prioridades institucionales, se establece el acompañamiento personalizado al estudiante, existen espacios de apoyo que se jerarquizan, así como las reuniones de coordinación por nivel o por sala, o los proyectos interdisciplinarios, se da tiempo para un diagnóstico a inicio de año a los grupos de primer año, los cursos propedéuticos ponen énfasis en recuperar herramientas de trabajo intelectual.

Subyacen tensiones entre el currículum prescripto de la formación inicial con la integración

de Didáctica como asignatura, que tiene su anclaje en escuelas de práctica que se verifican en divergencias a la hora de coordinar acciones pedagógicas; la Dirección da importancia a los proyectos, pero son pocos los que se concretan. Por otro lado, existe una categorización que subyace entre docentes inspiradores (aquellos que son pilares del centro por su formación y trayectoria) y docentes rígidos (donde se dan bajas de estudiantes de forma recurrente); se percibe la necesidad de llegar a acuerdos institucionales y no balcanizar la evaluación o las prácticas educativas y finalmente, si bien el centro se ha caracterizado por participar activamente del proyecto Noveles Docentes del Uruguay no logró los resultados esperados, no existe un seguimiento al egresado que colabore con la noción de éxito estudiantil.

Figura 12. Modelo de iceberg.



Este panorama, y dada la ausencia de una motivación al éxito, que aparece como subyacente, motivó utilizar un analizador que jerarquizara las necesidades del centro: la matriz FODA. A través de la sistematización de información, se destacan como fortalezas

del instituto el liderazgo de la Dirección: “Tiene apertura, a lo nuevo, a los cambios” (EP1: 59, 169-170); “Sin duda es el pilar fundamental también, porque es D, DOE, DOT muy humana(o), entonces, está muy cerca siempre de los estudiantes” (EP6: 77, 191-193). Y el espacio de coordinación: “La coordinación de centro muchas veces son espacios de formación” (EP1: 60); “Donde saltan todo este tipo de problemas y se plantean todo este tipo de inquietudes” (EP6: 59, 174-175). Se lo identifica como un espacio aprovechado para el agenciamiento de la problemática de desafiliación y la personalización en el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. El compromiso del colectivo docente quedó evidenciado en las conclusiones del grupo focal: “Acuerdos, la cultura institucional somos todos y todas, cultura colaborativa, pensar y reflexionar juntos” (GF: 126- 129), resaltados como aspectos positivos de la cultura institucional. En relación a las debilidades, el factor tiempo: “Todo el mundo está muy ocupado y hay que tener conciencia de eso también” (EP3: 37, 257-258); “El asunto es que a veces la limitante no viene desde la habilitación del gestor, sino desde los tiempos que tenemos los docentes para dedicarle” (EP2: 62, 200-201). También se percibe como debilidad la falta de dispositivos móviles (laptops) para estudiantes de primer año y la necesidad de desarrollar un sistema de prevención y seguimiento al estudiante. La pandemia se visualiza como amenaza, como contrapartida, esta situación es una oportunidad para acudir, generar y crear innovaciones en entornos sociotécnicos del IFD. Los cambios previstos en las políticas de formación en educación pueden ser visualizados tanto como amenazas (por la incertidumbre) como oportunidades, para proponer proyectos alternativos al currículum prescripto.

Se identifican capacidades humanas impulsoras de cambio: dirección con un perfil de liderazgo pedagógico, preeminencia de docentes comprometidos con la organización:

Siempre nos motivó a trabajar en proyectos, a socializarlos y a convocar a la transversalidad y a la interdisciplinariedad, se logran muy buenos productos finales con grandes procesos enriquecedores, no un proceso de aprendizaje. Capaz, no sé si tiene que ver con la gestión esto, tiene que ver más con el tiempo que tenemos que dedicarle, las horas que tenemos para dedicarles, y Dirección en eso nos da la libertad. (EP 2: 61, 189-190)

Se anota que si bien el trabajo en equipo se fomenta:

hay muchas individualidades y, en este aspecto, desde el profesor a nivel terciario hay muchos egos, a veces chocan con el trabajo colaborativo, pero también hay una gran cintura política que hace que se hagan igual, a pesar de que no sea en el lugar donde uno se siente cómodo. Después están las chacritas, de alguna manera “yo me junto con este, con este, porque tenemos diferentes afinidades”. (EP2: 100, 361-366)

Figura 13. Matriz FODA.



4.2.1 Visiones sobre el perfil de los estudiantes de Primer año

Sobre el perfil de los estudiantes en las entrevistas se destaca, en primer lugar, un **reconocimiento de la responsabilidad del centro en la formación**: “Tenemos desde estudiantes con un gran desarrollo del pensamiento reflexivo, mucho capital cultural, como otros estudiantes que hay que enriquecer en ese sentido. Y es responsabilidad nuestra porque, como nunca, formación docente logra atraer estos estudiantes” (EP3: 22, 82).

Por otro lado, **una noción de déficit cultural**: “Preocupa mucho el bajo capital cultural que trae un porcentaje importante” (EP4: 27, 108-109), tanto en cultura letrada como tecnológica:

No conocen, por ejemplo, el uso de X app. (...) Cuando los estudiantes empiezan algo tan sencillo como el uso del procesador de texto, que para todos nos puede parecer un uso sencillo y básico. Bueno, pero pasa que, por ejemplo, las cosas más básicas en el uso del procesador muchas veces no las conocen. (EP6: 116, 279-285)

Pero también se hace foco en la necesidad de prepararlos para la Educación Terciaria: “La inseguridad que tienen, eso percibo, inseguros, como que les falta hacerse a ese mundo de educación terciaria” (EP5: 47, 112-114). En todas las entrevistas realizadas surge que los nuevos perfiles de ingreso son un factor determinante en el rezago y desafiliación: “Muchas veces no pueden cumplir con la carga horaria, con las actividades” (EP6: 86, 219-220); “Esos de bajo capital cultural que con el mínimo en secundaria lograban con el mínimo” (EP3: 48, 331-33). En este sentido, se presenta el capital escolar acumulado como deficitario: “Si empezás a sondear un poquito cómo fue su formación en educación media y demás, te das cuenta que hay muchos baches” (EP5: 86, 219-220); “Hay un déficit cultural muy grande en las nuevas generaciones” (EP1: 47, 126).

Por último, **el IC manifiesta que se percibe un proceso positivo** en relación a esta valoración: “Al principio costó mucho salir de la zona del diagnóstico, las reuniones de profesores giraban en torno a la queja de que vienen de niveles socioculturales muy bajos, de que escriben mal, de que leen poco, etc.” (IC: 2, 5-8).

El diseño del curso Propedéutico para Primer Año 2021 del CF, alojado en Plataforma CREA, confirma las preocupaciones de los docentes en relación a los nuevos perfiles. De particular valor para este estudio son las piezas audiovisuales (mensajes de estudiantes egresadas del CF), ya que de sus discursos surge:

- a) la noción de “TIPS para que puedan enfrentar estos cuatro años”: no desbordarse, hacer catarsis, crear un buen vínculo con la clase, buscar apoyo en el equipo de gestión;

- b) la visión de carrera es agotadora en relación al tiempo, para lo que sugieren formas de organización.

Sus discursos, contrastados con los de los docentes entrevistados, confirman que la elección puede ser por vocación o temas económicos (cercanía del CF, accesibilidad), pero reafirman la idea de que en segundo año (cuando tienen contacto con Didáctica) identifican claramente cuál es el perfil de la carrera y de qué forma consolida la motivación por continuar.

4.2.2 Visiones sobre las causales de desafiliación

Sobre las visiones de los docentes sobre las causas del fenómeno de la desafiliación, las evidencias muestran algunas líneas congruentes entre sí:

- La **elección de la carrera docente** es vista como causa de desafiliación: “Los primeros que se alejan son aquellos que no tuvieron como primera opción Magisterio” (EP2: 70, 216-217); “Cuando ellos ven ciertas exigencias, si no están muy motivados, dejan” (EP1: 66, 204-205).
- El **factor económico**: “En este momento, que tiene que ver con lo económico, que ellos encuentran otra salida laboral” (EP4:65, 342-343); “Yo lo que veo es que este año han abandonado más que el año pasado” (EP4:80, 394-395); “Los tiempos que nos demandan estar conectados (...) no se adaptaron al contexto virtual” (EP3: 56, 392-393). Todo lo anterior también se asocia a la situación económica y social: “El hecho de no tener conexión, el hecho de no tener equipos, eso ya hace que haya más pérdida de estudiantes, si se quiere” (EP5: 92, 243-244).
- Sin embargo, algunos docentes entrevistados se atreven a interpelar **sus prácticas pedagógicas**: “Las bajas tienen más que ver con el perfil del docente que está a cargo, que con la asignatura en sí” (EP5: 131, 337-338). Asociado a la cantidad de proyectos que superponen **evaluaciones**: “Mucha superposición y los alumnos no tienen tanto tiempo” (EP4: 205, 748-749). A lo mencionado se agrega la particularidad de que 2021 llama la atención la noción de niveles de exigencia y evaluación: “Este año la particularidad fue que a los chiquilines que abandonaron les iba súper bien” (P2, GF: 107, 524-525). Repensar la **calidad educativa** surgió en la

dinámica de la interacción verbal del grupo de discusión: “No considero que ser flexible implique necesariamente bajar la calidad” (P2, GF: 108, 549-550).

4.2.3 Estrategias de retención utilizadas por el colectivo docente

Las estrategias de retención utilizadas por los docentes:

- “Acercamiento por parte de los estudiantes al uso de aplicación de estos nuevos entornos de aprendizaje y del manejo de las herramientas digitales y tecnológicas” (EP6: 33, 68-70).
- Evoluciones y reelaboraciones de trabajos, grabaciones de clases, proyectos en dupla docente, proyectos interdisciplinarios, formas de enseñanza y evaluación que integran lenguajes audiovisuales y multimodales: “las **devoluciones** que les hago a través del trabajo (...) Además de la de la grabación de la clase, donde hay aspectos generales y recomendaciones de cómo hacer un trabajo, (les dejo) un video cortito de quince minutos” (EP4: 108, 472-473) o trabajo en duplas: “Buscamos dar las clases en conjunto (...) para no hacerle matar ni datos ni tiempos” (EP2: 84, 280-281).
- Desde la gestión, se propone un **acompañamiento**: “que sean independientes (...) que se pueden autogestionar (...) facilitarle los materiales o recursos que necesiten” (EP5: 44, 106-110); que se verifica en “llevar más o menos un control de la cantidad de estudiantes que están participando de las actividades que realizan” (EP6: 170, 404-405).
- Se agregan también **acciones iniciales**: “Al principio de iniciar el año, lo que se hace son reuniones con los estudiantes para asesorarlos” (EP5: 119), pero se comunican con los estudiantes de forma inmediata “cuando te empiezan a pedir bajas de materias” (EP5: 119, 303-304).
- Otra estrategia es acudir en este **acompañamiento al alumno delegado de clase**: “cuando vemos que están decididos, (...) se convoca al delegado, se le pregunta si sabe algo y ya voy directamente a la persona” (EP2: 86. 313-314).

- **Los trabajos académicos** “compartidos entre profesores y estudiantes” constituyen también otra estrategia utilizada: “Aunque aparentemente no está tan ligado con el rezago, sí lo está porque es un componente motivacional muy fuerte” (IC: 6, 58-60).

4.2.4 Hacia la profesionalización

La noción de construcción de profesión docente está presente en el colectivo docente, pero desde diversos posicionamientos:

- la idea de **exigencia de Educación Terciaria**:
Tenemos que lograr que se profesionalicen, no regalarles la carrera. Entonces, como que hay que hacer un buen diagnóstico y, con ese muy buen diagnóstico que uno realiza, lo que hay que hacer además (es ver) cómo se autoperciben ellos, eso siempre se lo preguntamos. Que hay una gran diferencia entre cómo se autoperciben y cómo los vemos nosotros. (EP4: 56, 301-304)
- la **asociación de éxito estudiantil con capacidades y capitales escolares**: “Para ser exitoso en esta carrera, tenemos que tener un buen manejo del lenguaje escrito, de la interpretación, porque si no se apropian de contenidos conceptuales, no se desarrolla en el vacío la argumentación, ni la comparación, ni la crítica” (EP4: 56, 310-313).
- la **noción de vocación moral y social**: “Acá tenemos que tener claro que en la docencia no nos hacemos ricos. Somos ricos moralmente” (EP4: 129, 519-20); “Poner ejemplos claros de quiénes son buenos docentes, a quienes ellos consideran buenos docentes” (EP4: 132, 533-534).
- la idea de **construcción**: “La noción de profesional docente se va construyendo y siempre uno la va transmitiendo [a los estudiantes]” (EP4: 119, 508-509).

Sin embargo, no existe en el centro un proyecto colectivo que trabaje hacia la profesionalización como imagen-objetivo, sino que desde las respectivas asignaturas se trabaja con estos enfoques. En este marco, se intentó en algún momento un proyecto de tutorías que contemplara una acción en este sentido:

Una de las cuestiones que nosotros habíamos pensado con estas compañeras era armar un sistema de tutorías, tutorías en este sentido: quienes eran experientes, los que estaban en cuarto año por ejemplo, poder hacer como un acompañamiento a los estudiantes de primer año, de manera tal que ellos pudieran transmitirles su experiencia como estudiantes a los de primero y que eso se les acreditará. (EP5: 281, 681-686)

Sin embargo, el proyecto no tuvo andamiaje, se diluyó.

En el análisis de la revista digital del centro creada por una de las salas académicas, que difunde experiencias educativas, proyectos y actividades del IFD, el problema estudiado está presente en dos de los artículos. En uno de ellos se concluye que los logros académicos —relacionados con el éxito estudiantil— suponen una preocupación de los docentes.

Se vislumbra que el centro tiene fortalezas para llevar adelante un proyecto de promoción de éxito estudiantil, tanto en la dimensión pedagógica como en la organizacional transformando un acompañamiento que esta asesora categorizó como “artesanal” a uno sistematizado. Para eso, se hace imprescindible evaluar prácticas pedagógicas, formar a los docentes y potenciar espacios de trabajo entre colegas.

4.3 Resultados del Plan de Mejora

A continuación, se delinean los resultados del Plan de Mejora, desde sus líneas de acción, actividades, metas y plan de sustentabilidad.

4.3.1 Líneas del Plan de Mejora

A partir de los datos recogidos en la fase de diagnóstico, se llegó a la identificación de factores que dificultan la retención de los estudiantes de Magisterio en primer año y que son variables gobernables (en el sentido de la planificación estratégica) desde la gestión, es decir, factores en que la gestión puede incidir para retener estudiantes.

En primer lugar, el **ingreso de nuevos perfiles de estudiantes** que denotan dificultades en el uso de tecnologías digitales en plena pandemia (donde el uso de entornos socio-técnicos se hizo crucial para llevar adelante los cursos) con capitales culturales acumulados, que se enfrentan a dificultades para el cumplimiento de las exigencias curriculares de la educación

terciaria y que derivan, en ambos casos, en dificultades para autogestionar aprendizajes. Ante este hecho, la respuesta de la institución a través de sus recursos humanos (DOEs, DOT y docentes) es un acompañamiento que esta asesora interpreta como “artesanal” en el sentido de que se le imprime el sello personal de cada docente, pero no está sistematizado. Por otro lado, no responde a un modelo de tutoría definido sino a recuperar saberes que los docentes entienden necesarios para cumplir con las exigencias de los cursos.

En segundo lugar, los docentes en sus **prácticas**, que algunos interpelan, encuentran dificultades para diversificarlas en virtud de estos nuevos perfiles, se requiere la necesidad de realizar acuerdos sobre prácticas de evaluación como parte del trabajo en coordinación docente.

4.3.2 Hacia el diseño del plan

Utilizando el analizador Árbol de problemas, se jerarquizaron las causas del problema detectado, así como sus efectos. Se puede observar que en esta etapa el problema, (nominalizado como: dificultades de retención de estudiantes de primer año) se construyó en base al pasaje encargo-demanda (Scharvstein, 2007) que se explicitó anteriormente como decisión metodológica. Los nuevos perfiles de ingreso a Magisterio, por un lado, tensionan las prácticas pedagógicas (de enseñanza, de evaluación); por otro lado, vienen con capitales culturales acumulados y dificultades de acceso, así como el uso de tecnologías digitales que además inciden en su autogestión como estudiante de nivel terciario. Esto provoca como reacción del centro un acompañamiento “artesanal” para suplir esas dificultades, dado que provocan como problemática la existencia de dificultades para la retención de estudiantes de primer año en Magisterio.

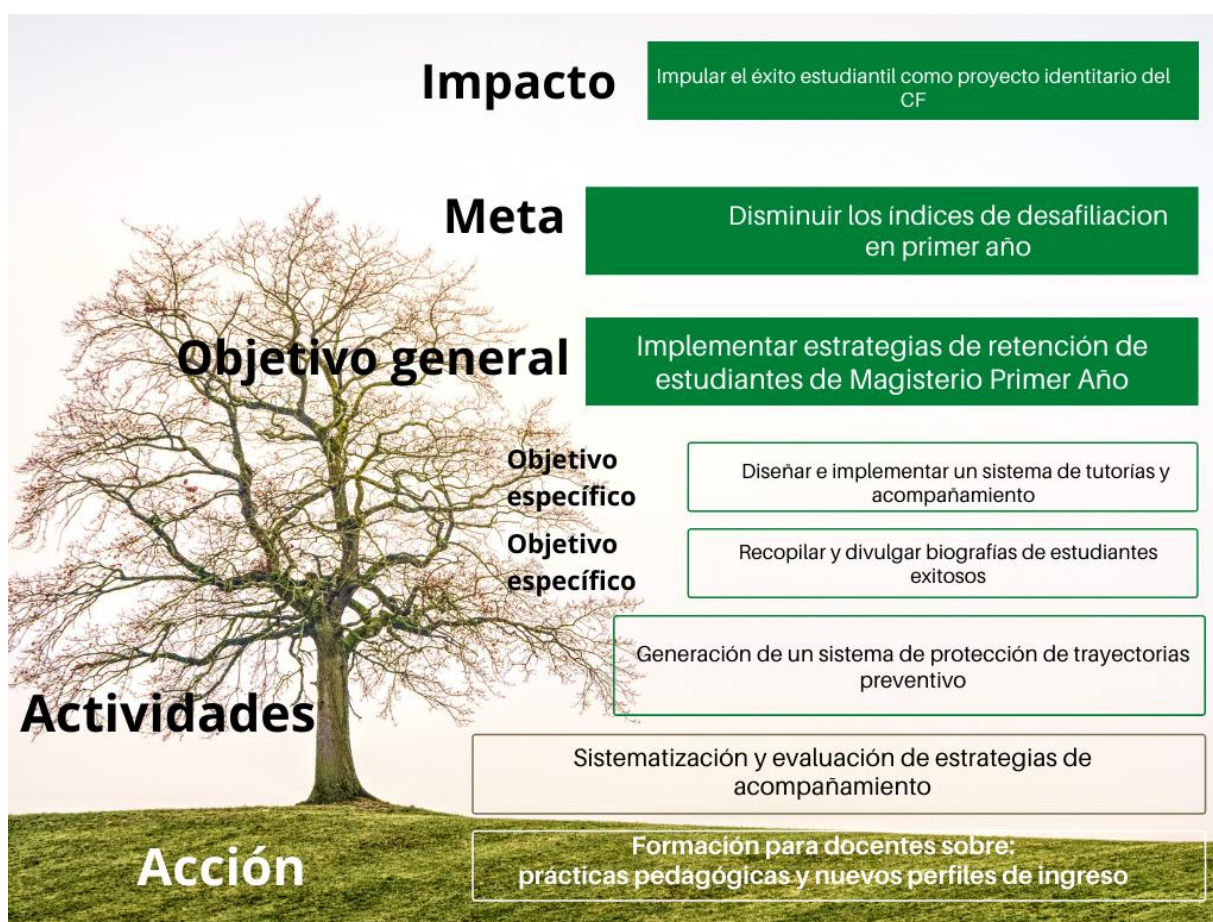
Figura 14. Árbol de problemas.



Fuente: Proyecto de investigación organizacional (ver Anexo V, PIO, p. 152).

Como analizador para producir líneas de mejora, el Árbol de objetivos (ver siguiente figura) visibilizó la imagen-objetivo del plan: la promoción del éxito estudiantil. Entendiendo que esta imagen es utópica y son las aproximaciones sucesivas a esa imagen lo que constituye el plan estratégico, se definió que la disminución de los índices de desafiliación en primer año es la meta, mientras que el objetivo general supone implementar estrategias de retención en primer año.

Figura 15. Árbol de objetivos.



Fuente: Proyecto de investigación organizacional (ver Anexo V, PIO, p. 153).

El diseño e implementación de un sistema de tutorías y acompañamiento que pase de lo artesanal a lo multitutorial, sumado a un sistema de alertas preventivo que opere justamente antes de la ocurrencia de la desafiliación, son acciones del plan.

Por otro lado, se propone revisar la visión de “déficit” en capital acumulado a potenciación (Vercelino, 2021), éxito en los aprendizajes (Tinto, 2021) a través de la recopilación de narrativas y biografías exitosas de estudiantes avanzados o egresados noveles que operen como una aproximación a la generación de un clima de expectativas en el centro (Tinto, 2006).

Como soporte de estas acciones, se propone la formación permanente de los docentes del centro para acompañar estos procesos, centrada en prácticas pedagógicas de fomento del

éxito estudiantil, en relación a la configuración de nuevos perfiles.

4.3.3 El diseño del plan: colaboración y posibilidad

La entrega del informe de resultados del PIO a la institución no fue un trámite, sino un momento de mucha carga emocional para la asesora y el equipo impulsor. El encuentro presencial (solicitado por la Dirección) fue crucial para visualizar el centro más allá del encuadre Zoom de los entornos tecnológicos. En las reuniones con el equipo impulsor, no solo se acordaron ideas, nuevas rutas y aproximaciones a la imagen-objetivo, sino que se recorrió y vivenció el centro, así como sus posibilidades para llevar a cabo el plan.

4.3.4 Componentes del plan de mejora

Los objetivos y metas proyectadas, así como las líneas de actividad, los recursos requeridos y el cronograma para la ejecución del plan de mejora se presentan en el punto siguiente. Asimismo, se incorporan los dispositivos de seguimiento que oficiarán de monitor y evaluación de los resultados. El plan en su totalidad puede consultarse en el anexo correspondiente al PMO (ver Anexo VI, PMO, pp. 167-231).

4.3.5 Objetivo general

Como se consigna en el PMO (Anexo VI, p. 174), el objetivo general apunta a la implementación de estrategias de retención de estudiantes de Primer Año de Magisterio durante el año 2022, como forma de reducir en un 20% el porcentaje de desafiliación. El impacto esperado es instalar en el centro una práctica de gestión que tenga como motor la promoción del éxito estudiantil.

4.3.6 Objetivos específicos

- Evaluar y articular prácticas educativas para el fomento de la retención estudiantil fomentando el compromiso organizacional con el éxito estudiantil.
- Diseñar y ejecutar un Plan de Acción Tutorial (PAT) en clave multitutorial.
- Recopilar y divulgar casos de éxito estudiantil en el centro para salir de la zona de

déficit de capital escolar hacia la potenciación de aprendizajes.

4.3.7 Metas

Respecto al objetivo general, se proyecta reducir la tasa de desafiliación en el año 2022 en un 20 %. Como se vio en el marco contextual, según datos aportados de la División de Información y Estadística del CFE, la tasa de desafiliación en el centro para los estudiantes de primer año en 2020 fue del 43, 8%. Se propone como meta viable pasar a una franja no mayor al 30 %.

Con respecto al plan de acción tutorial, el logro radicaría en alcanzar al 90 % de los estudiantes de primer año en diferentes modalidades de multitutoría (de la Cruz Flores, 2017).

Implementar encuentros entre noveles docentes y estudiantes de primer año, con la participación del 50 % de los egresados del último trienio y del 80 % de los estudiantes de primer año, con el foco puesto en la narrativa intergeneracional de éxito.

4.3.8 Actividades

Las líneas propuestas por esta asesora fueron enriquecidas por el equipo impulsor y sus resultados se verifican en el diseño de las siguientes actividades:

- **Evaluación diagnóstica** de estudiantes que, en paralelo, cuente con la **formación** del cuerpo docente en nuevos perfiles de estudiantes y modalidades de evaluación.
- **Prevención de abandono** (sistema de alertas tempranas) con eje en la dimensión administrativa en entornos tecnológicos (uso de CREA como plataforma que centralice información).
- **Inmersión en la cultura docente**, a través de visitas de estudiantes de primer año a clases de prácticas. El siguiente aspecto también había surgido en las entrevistas y en el grupo de discusión (la fractura entre práctica y formación brindada en el centro), tal como se explicita en el PMO:

Esta actividad llena una vacancia en el currículo de primer año (la ausencia de práctica docente), que en los datos recogidos y en las reuniones con el equipo se destacó como fundamental para conectar a los estudiantes de primer año con la noción de profesión docente, acción que permite que se visualicen como futuros docentes y permite el lazo con el centro de formación. (ver Anexo VI, PMO, p. 175)

- **Acción tutorial**, con énfasis en el desarrollo de herramientas de trabajo intelectual.
- **Formación** para docentes en relación a prácticas de evaluación y nuevos perfiles.
- **Recopilación de narrativas de biografías** escolares de los estudiantes de primer año, las trayectorias de los noveles docentes y las experiencias de los estudiantes de cuarto año, con el fin de generar una línea de producción de conocimiento en relación a la promoción del éxito estudiantil como hoja de ruta para el centro de formación.
- **Estrategia de comunicación audiovisual** para llegar a los estudiantes en formato de minipiezas audiovisuales, donde se los motive a continuar la carrera, dando continuidad al trabajo iniciado en el curso propedéutico de 2021.

4.3.9 Recursos

Los recursos necesarios para la implementación del plan fueron acordados con el equipo impulsor y se detallan a continuación:

Tabla 8. Recursos para la implementación del plan

Recursos	
Financieros	Horas docentes. Horas de departamento. Honorarios talleristas. Imprenta.
Infraestructura	Espacios para reuniones. Entornos socio-técnicos (plataforma CREA y SGE). Diseño instrumental de aula virtual y portfolio en plataforma CREA. Espacio digital para publicación. Uso de website del centro y en RIDDA.
Equipamiento	Cámara y equipo de edición. Laptop. Conexión a internet. Materiales de papelería.
Humanos	Docente con horas de apoyo a dirección Docente de Laboratorio Docentes de primer año

	Coordinador audiovisual Docente Educador Educacional Bibliotecólogo Docente del núcleo de Ciencias de la Educación
--	---

Fuente: Anexo VI, PMO, p. 178.

4.3.10 Cronograma

El cronograma de actividades —expuesto en la siguiente tabla— consideró la articulación de las características del centro de formación con los objetivos y actividades planteados, sumado a la noción de Tinto (2021) de que previamente al inicio de clases el centro debe desarrollar acciones de acogida para los estudiantes. Se entendió pertinente que esto podría llevarse a cabo en el interciclo lectivo de 2022-2023, cuando el IFD ya hubiera desarrollado el plan y evaluado las acciones.

Tabla 9. Cronograma de actividades

Objetivos / Actividades	2022										2023	
	Febrero	Marzo	Abril	May o	Junio	Julio	Agosto	Setiembre	Noviembre	Diciembre	Febrero	Marzo
Actividades /Objetivos												
Objetivo específico 1												
Actividad 1.1												
Actividad 1.1.3												
Actividad 1.2												
Actividad 1.3												
Actividad 1.4												
Actividad 1.5												
Seguimiento												
Objetivo específico 2												
Actividad 2.1												

Actividad 2.2													
Actividad 2.3													
Actividad 2.4													
Seguimiento													
Objetivo específico 3													
Actividad 3.1													
Actividad 3.2													
Actividad 3.3													
Actividad 3.4													
Actividad 3.5													
Actividad 3.6													
Actividad 3.7													
Actividad 3.8													
Seguimiento													

Fuente: Anexo VI, PMO, p. 179-180.

4.3.11 Sustentabilidad del plan

Para que las aproximaciones sucesivas a la imagen objetivo tengan sentido en relación a la acción diaria, se diseñaron dispositivos de seguimiento que valorarán el grado de implementación con el fin evaluar y monitorear el plan, así como realizar los ajustes necesarios durante su desarrollo.

El compromiso del cuerpo docente, así como sus fortalezas (como se vio en el capítulo anterior) hace posible la viabilidad de su instrumentación.

Por un lado, se presentan dispositivos de registro (visitas a centros, actas de coordinación, reuniones de equipo impulsor, registro de asistencia a tutorías, ingreso a la plataforma) que apuntan a monitorear, desde una dimensión organizacional, el avance (proceso) y

cumplimiento (resultado) de las actividades, así como los porcentajes de participación.

Por otro lado, se plantea la aplicación de encuestas a docentes en momentos claves del año del centro: diagnóstico y cierre lectivo.

Asimismo, se incluyen encuestas a estudiantes en momentos claves de su evaluación: luego de la evaluación diagnóstica, luego del primer parcial. En este caso, se apunta a valorar el plan tutorial, la calidad en la percepción de los recursos educativos y entornos socio-técnicos utilizados y el acompañamiento de los docentes. Luego del primer parcial, las preguntas apuntan a relevar el impacto de las tutorías en el éxito en la evaluación.

Para ver en detalle estos dispositivos se remite al Anexo VI, PMO, p. 183-184.

4.4 Conclusiones

En este apartado se articulan los principales resultados del diagnóstico institucional y del plan de mejora con las herramientas conceptuales del marco teórico, las metodológicas y el marco contextual.

4.4.1 El éxito estudiantil como imagen objetivo

Proponer una institución generadora de un clima de expectativa que forje estrategias múltiples de acompañamiento, retroalimentación y apoyo, que salgan de lugares comunes de recuperación de saberes a lugares de potenciación de saberes y trabajo colectivo, es una clave de gestión académica de calidad Tinto (2006). Para esto es esencial que el centro se plantee el éxito estudiantil como imagen-objetivo de su plan de mejora. Este modelo implica un cambio de foco, que requiere la formación de los docentes y la participación de los estudiantes en una visión de la educación superior que supere la idea de semiprofesión magisterial y conlleve la noción de un centro donde se hable, trabaje y promueva la gestión académica de calidad, entendida como *exceptional climate*, clima de expectativas, esfuerzos de calidad, como sostiene Tinto (2006).

Esta visión del éxito estudiantil no es nueva en el universo académico, pero sí en los tomadores de decisiones y los directivos (Acevedo, 2018). Sin embargo, no surge esta idea en las entrevistas realizadas, el grupo de discusión ni en los documentos estudiados y los

documentos analizados, como el curso propedéutico disponible en CREA; se sigue hablando de “deserción” y existe la idea de que la estrategia de retención es el acompañamiento individualizado. Sin embargo, durante el transcurso de la colaboración para el diseño del plan de mejora, el equipo impulsor anotó y reflexionó sobre la noción de éxito y se acordó situarlo como horizonte en el plan de mejora.

4.4.2 El compromiso organizacional con el éxito estudiantil

Los datos recabados dan cuenta de que existen condiciones administrativas que obstaculizan el compromiso (sistema de elección de horas y radicación), condiciones referidas a lo pedagógico-didáctico (tensiones en el cuerpo docente, inspiración vs. rigidez, didáctica vs. asignaturas específicas, “chacritas”) que generan ciertos “destierros” de estudiantes (Ferreira, 2016). Sin embargo, al mismo tiempo, en el grupo de discusión donde se ubicó a docentes que usualmente no trabajan juntos, se vislumbró la potencialidad de generar este tipo de espacios de forma más sistematizada. El compromiso organizacional no parte de la inspiración, sino que se construye desde el propio conflicto con una comunidad institucional que pueda realizar su metapraxis (Bolívar, 1997), acción que el asesor facilita poniendo en escena intercambios de experiencias y miradas sobre los espacios (físicos e imaginados) del centro.

Un ejemplo de espacio pasible de metapraxis lo constituye la biblioteca, espacio no analizado durante la recolección de datos. De todas formas, el contacto físico con el centro para la primera reunión con el equipo impulsor mostró una foto del instituto trabajando: estudiantes en clases de apoyo, la biblioteca funcionando como espacio multimodal, un equipo de la Red Global de Aprendizajes trabajando junto a la Dirección. El acercamiento a la biblioteca, a esa morada (Frigerio, 1996) mostró un lugar que Tinto (2006) catalogaría como “clima de expectativa”: organizado y pensado para los estudiantes, actualizado, provisto de tecnología. Extender a todos los niveles del centro esta movilización a la acción de calidad, para promocionar el éxito estudiantil, puede partir de un análisis de estos espacios.

4.4.3 La movilización en la acción: comunidades de estudiantes

En todas las instancias de recogida de datos, el problema (la retención de estudiantes) se encontraba con la solución: el acompañamiento, la tutoría. El CFE diseñó, además, un espacio a nivel nacional (como se vio en el marco contextual) que estimula el trabajo nacional en protección de trayectorias educativas y dedica una línea estratégica a este tema.

Tinto (2021) propone generar comunidades de estudiantes, que se apoyen entre sí, inmediatamente después de cada clase, con docentes auxiliares disponibles. De esta forma, se construiría un clima de intercambio académico y personal constante que genera pertenencia, motiva y colabora en una “instrucción suplementaria”. Considerar esto requiere, sin embargo, un cambio en la arquitectura curricular.

En la visión de esta asesora, que enmarcó su trabajo en el modelo de Planificación Estratégica Situacional (PES), una movilización en la arquitectura curricular desde el centro entra en el campo de lo que Matus (1988) llama “variable ingobernable” porque el cambio en los tiempos y espacios curriculares, así como en la elección de horas y radicación, no se decide a nivel de la gestión del centro sino a un nivel superior. De todas formas, siguiendo el modelo PES se puede pensar en qué aspecto o matiz puede modificarse en esa arquitectura. Los espacios sociotécnicos de los que habla Dussel (2021), en particular en formación docente, son un área de oportunidad para generar este tipo de “multitutoría” (de la Cruz Flores, 2017) o “instrucción suplementaria” (Tinto, 2021). Otro eslabón que pudo verse recuperado o modificado fue la relación entre la práctica docente y la teoría: la propuesta del equipo impulsor —vincular las prácticas, no presentes en primero, a través de las narraciones como parte de las actividades del plan de mejora— da cuenta de cómo ese “corset” curricular puede movilizarse y transformarse. Y finalmente, la formación paralela de los profesores en relación a la noción de profesión y éxito estudiantil, puesta en primer plano como forma de trabajo que atraviesa a todos los núcleos de asignaturas de primer año, es otra de las variables gobernables como aproximaciones sucesivas a la imagen-objetivo de la que se habló al principio.

V. Reflexiones finales

“... nos conocíamos, éramos amigos, discutíamos todo de todas las clases. Sabíamos las cosas muy, muy bien porque lo discutíamos mucho. Tuvimos discusiones sobre todo... fue como una balsa corriendo por los rápidos de mi vida”

Estudiante de primer año de la Universidad de Siracusa (Tinto, 2021)

5.1 Una reflexión desde la incertidumbre y la extranjerización

La formación docente en Uruguay se encuentra en un proceso de transformación institucional que tiene que ver con su consolidación como enseñanza universitaria, en el marco de las políticas docentes que se explicitaron en este estudio. En la entrevista exploratoria esto queda evidenciado en el grado de incertidumbre que la Dirección transmite respecto a la propia existencia e identidad del centro: la entrevista exploratoria culminó con la expresión de la Dirección temiendo la desaparición del centro y manifestando la necesidad de mejorar los resultados cuantitativos de ingreso y egreso, como forma de legitimar la existencia del IFD. Ante este hecho, como asesora e investigadora, la primera reflexión que surge es: ¿será posible un cambio real en los procesos de mejora de una institución que está movilizada por el miedo a su desaparición? En este sentido, los procesos que desde el rol de asesor se desarrollaron fueron al encuentro de lo extranjero: la respuesta fue extranjerizar el problema. Alejarse por un momento de los avatares de la gestión diaria y sus miedos y desautomatizar la acción. La interpretación de la panorámica institucional es construcción de un problema que salta a la escena. El asesor en su acción (dotada de intencionalidad, gradualidad, ética, saber experto, condiciones del AIE, como establecen Frigerio et al, 1992) puede dotar de extranjería a los actores del centro para posicionarlos en una mirada que ya se constituye como cambio.

Fue así que el encuentro con el equipo impulsor devolvió la sensación de cambio y posibilidad, un momento táctico-diáléctico, según palabras de Matus (1988). Y también los integrantes del equipo miraron la institución como extranjeros. De esta forma se vislumbró

como posibilidad confiar más en los cambios desde el centro, como forma de responder a la incertidumbre.

Paralelamente ante la incertidumbre inicial, la perplejidad dejó paso a una búsqueda teórica. Esta búsqueda fue iniciada en el proceso de evaluación diagnóstica. Si bien en el informe PIO se utilizó como fuente el estudio de Acevedo (2018), basado en Tinto (2006), para la elaboración de la tesis, se tornó imprescindible acudir directamente a la fuente primaria y actualizada (Tinto, 2006; Tinto, 2021). Para ello se tradujo del inglés el reporte de Tinto (2006) donde expone su modelo de acción sobre el éxito estudiantil, al tiempo que se contactó a una de las integrantes del comité académico del Congreso Internacional sobre Ingresos e Ingresantes a la Universidad (S. Vercellino, comunicación personal, 9 febrero de 2022). Esto hizo posible acceder a las actas del congreso (que aún no fueron publicadas), que tuvo como ponente principal a Tinto. ¿Cómo contribuyeron estas acciones al abecedario académico de esta tesis?

La incertidumbre inicial había generado un PIO aún envuelto en el dilema, pero la profundización teórica y el trabajo con el equipo impulsor dieron paso a un PMO más confiado en el juego de actores del centro, en la gestión de creación del problema.

Al respecto, se agrega que las categorías teóricas referidas a desafiliación cuando se articulan con la gestión caen en una hipersocialización (A. Peri, comunicación personal, 18 de julio de 2021): una sensación de que, contra el elefante de la desafiliación (Pereda, 2010), poco puede hacer el cuerpo docente, como se planteó en el grupo de discusión. Esta categoría de Peri (comunicación personal, 18 de julio de 2021), basada en su experiencia como investigador y planificador educativo, genera la siguiente pregunta: ¿cómo generar más investigación aplicada desde y sobre la gestión cimentada sobre el modelo de acción del éxito estudiantil?

5.2 Los estudiantes entre los rápidos del río

En esta investigación no se entrevistó a estudiantes, basado en la perspectiva de retención y no de la persistencia (como se vio en el marco teórico; Acevedo, 2018), otra vía de investigación es estudiar las configuraciones culturales de los estudiantes, sus compromisos

internos y externos con la carrera y abrir el debate sobre los perfiles de ingreso y egreso. Esto nos lleva a la sugerencia de analizar el “reclutamiento” de los futuros docentes o la posibilidad de mejorar cualitativamente el tránsito en la formación. En este punto, varias investigaciones y experiencias internacionales, según la estrategia de la Unesco para formación docente, hablan de que los sistemas con reclutamiento selectivo de ingresantes en formación inicial docente tienen mejores resultados y que, en Europa, estos sistemas selectivos están incrementándose (DeShano Da Silva, 2012; Gálvez, 2020). En este estudio de caso, sin embargo, el IC sostiene como postura que ve una fortaleza en el supuesto déficit cultural de los nuevos perfiles. Sobre un novel docente recién egresado del IFD el IC sostiene que:

El hecho de (...) haber pertenecido y vivido en un contexto socio-cultural descendido llegado a la escuela de contexto crítico, fue un puntal en esa escuela (...) aún eso que al principio me parecía una desventaja finalmente resultó un plus. (IC: 8, 69-71)

La pregunta es: ¿pueden las políticas de formación docente ser una “balsa para los rápidos del río” con escollos que constituye la carrera de Magisterio?

El equipo impulsor dejó entrever que es posible, pero que las condiciones laborales exigen un voluntarismo extremo. De aquí la importancia de la dimensión administrativa en la gestión, pero una dimensión administrativa que se guíe por los lineamientos que Martinel (2001) denomina “lenguaje complejo de la gestión”, donde los colectivos tendrían que dar cuenta de lo logrado.

5.3 Entre la divergencia y la congruencia: seguir investigando

El proceso de tesis con la vigilancia epistemológica de la orientación académica, lejos de encorsetar en una planificación normativa, llevó a pensar en la noción de una divergencia en un lenguaje común: el lenguaje de la gestión como complejidad, pero con estructura. Este esfuerzo cognitivo espera tener resonancias en futuras acciones de gestión e investigación que por ahora se visualizan en dos palabras: compromiso y éxito estudiantil.

Para eso, esta asesora cree en la necesidad de conformar equipos de investigación en los centros de formación docente con extranjeros y moradores (Frigerio, 1996).

Como aporte a la comunidad científica, esta tesis es apenas una pequeña pista de despegue que mira la función de un centro de formación desde un lugar no “hipersociologizado”, sino que revaloriza la gestión hacia el éxito estudiantil como área de vacancia en las investigaciones sobre el tema y como oportunidad para establecer principios de calidad en la gestión académica de la formación docente.

Queda para futuras investigaciones la posibilidad de ingresar a las clases de formación docente a observar los espacios de encuentro de estudiantes, para saber cómo “la balsa” puede recorrer “los rápidos de la vida académica” y poner foco en el éxito estudiantil desde la perspectiva de los estudiantes, considerándolos parte de la gestión del centro.

Referencias

- Acevedo, F. (2018). Deserción, abandono, desafiliación, retención, persistencia, éxito estudiantil: deslindes conceptuales. En F. Acevedo & K. Nossar (Eds.), *Educación y Sociolingüística* (pp. 9-26). Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2015). *Los estudiantes de formación en educación. Estudio sobre datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015*.
https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Censo_estudiantes_del_CFE_2014-2015.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>
- Aguerrondo, I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371346>
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (Coord.) (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Ediciones Universitarias.
- Beca, E. (2016, mayo 23-27). *Desafíos de formación docente para América Latina y el Caribe* [Ponencia] Curso Evaluación Educativa para el diseño de programas y políticas educativas, Cartagena de Indias, Colombia.
- Boado, M. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en UdelaR y en Uruguay: entre 1997 y 2006*. Universidad de la República.

- Cabrera, C. (2016). *La enseñanza de la Biología en el turno nocturno durante los primeros cuatro años de la Educación Media: el caso de la región Centro-Sur del Uruguay* [Tesis doctoral, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/2865>
- CIFRA (2012). *Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*. [Presentación de PowerPoint] <http://www.cfe.edu.uy/index.php/transparencia-activa/26-institucional/institucional/495-factores-que-influyen-en-la-duracion-de-las-carreras-de-formacion-docente>
- Consejo de Formación en Educación (CFE) (2015). *Los estudiantes de formación en educación. Estudio sobre datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015*. https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Censo_estudiantes_del_CFE_2014-2015.pdf
- Consejo de Formación en Educación (CFE) (2020). *Plan de desarrollo 2020-2024. Formación en educación de calidad, permanente, democrática, de carácter universitario y descentralizada*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1270>
- Copertari, S. (2020 julio, 27). *El Kairós Educativo desde la complejidad* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3dqIMtR9WXI>
- Cuenca, A., & Schettini, P. (2020). Los efectos de la pandemia sobre la metodología de las ciencias sociales. *Escenarios, Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 32(20). <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10844>
- Cuenca, R. (2014). Las múltiples identidades profesionales de la docencia. En D. Andrade Oliveira & M. Feldfeber (Comps.), *Políticas educativas para América Latina. Praxis docente y transformación social* (pp. 133-158). Universidad de Ciencias y Humanidades.

- de la Cruz Flores, G. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (25), 34-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283152311003>
- DeShano da Silva, C. (2012). *Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina. Serie Documentos N° 62*. (Reporte N° 62) <https://docplayer.es/60858837-N-o-62-reclutamiento-de-docentes-orientaciones-para-el-diseno-de-las-politicas-en-america-latina-julio-carol-deshano-da-silva-issn.html>
- Diconca, B. (Coord.) (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Universidad de la República.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista científica EFI-DGES*, 10(6), 11-25. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Fernández, T. (Coord., Ed.) (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Ferreira, R. (2016). *Análisis de los factores que inciden en el abandono del Profesorado en Física* [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3289>
- Fonseca Herrera, J., & Cruz Torres, C. (2019). The relationship of the Subjective Wellbeing of the Workers with their Commitment towards the Organization. *CES Psicología*, 12(2), 126-140. <https://doi.org/10.21615/cesp.12.2.9>
- Frigerio, G., & Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos: para pensar y hacer la vida escolar*. Santillana.

- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel.
- Gairín, J. (2006). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*. http://g01.berritzeguneak.net/es/descargar_fichero.php?file=planes%20de%20mejora%20y%20satisfaccion.pdf
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., & Castro, D. (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Wolters Kluwer.
- Gálvez, M. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista española de educación comparada*, 35(enero-junio), 197-211. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/195410>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, 34 (enero-junio), 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.
- Gutiérrez, A. (2012). *(En) lazo con la Universidad: investigación biográfico - narrativa de estudiantes universitarios: estudio de caso* [Tesis de Postgrado, Universidad de la República]. Conocimiento Libre Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/2653>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Huertas, F. (1994). *El método PES. Planificación estratégica situacional. Entrevista a Carlos Matus*. Angular.
- Iglesias, M. (2020). *La gestión del patrimonio audiovisual universitario en entornos virtuales luego de la implementación del programa polos audiovisuales tecnológicos* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Jujuy]. https://www.academia.edu/43780544/Tesis_Doctoral_La_gesti%C3%B3n_del_patrimonio_audiovisual_universitario_en_entornos_virtuales_luego_de_la_implementaci

[%C3%B3n del programa polos audiovisuales tecnol%C3%B3gicos 2010 2017 en la Universidad Nacional de Jujuy](#)

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2014). *Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay*. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-educacion-2014.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2015). *Encuesta nacional docente 2015. Primeros resultados*. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/presentacion-encuesta-nacional.pdf>

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.

Lamas, C., & Evans, T. (2019). *Informe sobre la matrícula inicial del Consejo de Formación en Educación 2019*. ANEP CFE <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/986>

Louzano, P., & Moriconi, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. En Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 10-52). UNESCO.

Lucián, E., Isquierdo, M., & Etchevarren, P. (2018, junio 23-25). *Las narrativas pedagógicas y su aporte al proceso de acompañamiento y coformación de docentes noveles y expertos*. [Artículo] VII Congreso Virtual Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia. Sevilla, España. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1694>

Martinell, A. (2001). *La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro*. Cátedra UNESCO de Políticas Culturales y Cooperación. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1106>

Martínez, R., & Fernández, A. (2008). *Árbol de problema y áreas de intervención*. Cepal.

Matus, C. (1988). *Política, planificación y gobierno*. Altadir.

- Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 53-110). UNESCO.
- Mendoza González, J. (2020). El rezago educativo. Un problema de construcción social. *Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (11), 46-59. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/73>
- Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, 5, 44-57. Extracto del trabajo “Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación”. https://www.academia.edu/2570200/Estrategias_centradas_en_el_asesoramiento_para_la_innovaci%C3%B3n
- Murillo, J., & Krichesky, G. (2015) Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 69-102. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55133776005.pdf>
- Nosei, C., & Caminos, G. (2012). Escolarización y conocimiento: la formación docente en tensión. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 10(1), 1-15. <http://170.210.120.55/index.php/anuario/article/view/553>
- Oficina de Planeamiento y Presupuesto (2019). *ODS Uruguay*. <https://ods.gub.uy/>
- Organización de las Naciones Unidas (UNESCO) (2011). *Panorámica regional: América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191433_spa
- Organización de las Naciones Unidas (UNESCO) (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>

- Organización de las Naciones Unidas (UNESCO) (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822.locale=es>
- Organización de las Naciones Unidas (UNESCO) (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030. Guía*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa.locale=es
- Organización de las Naciones Unidas (UNESCO) (2017). *La UNESCO Avanza. La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785_spa.locale=es
- Parrino, M. (2019). La construcción de caminos de equidad en educación superior: políticas de permanencia. En A. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad. Tendencias en Argentina y América Latina*. UNTREF.
- Pereda, C. (2010). Estrategias de intervención para desincentivar la desafiliación educativa. En T. Fernández (Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Udelar, CSIC.
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, 8(22), 187-210.
- Rodríguez-Gómez, D. & Silva, P. (2012). Abandono y retención de estudiantes universitarios en Latinoamérica. En J. Gairín., D. Rodríguez-Gómez, & D. Castro Ceacero (Coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 101-129). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Roni, C. (2016, mayo 19-21). *Leer y escribir para aprender Biología en el nivel secundario. Indicadores de compromiso epistémico por parte de estudiantes*. [Ponencia] IV Encuentro de Investigadores en Desarrollo y Aprendizaje. La Plata, Argentina.
<https://www.aacademica.org/carolina.roni/30>

- Schvarstein, L. (2007). *Diseño de organizaciones: tensiones y paradojas*. Paidós.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez, D. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Universidad de Buenos Aires.
https://www.academia.edu/3355641/Docentes_narrativa_e_investigaci%C3%B3n_e_educativa_La_documentaci%C3%B3n_narrativa_de_las_pr%C3%A1cticas_docentes_y_la_indagaci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica_del_mundo_y_las_experiencias
- Tejera, A. (2007). El estudio de caso desde la tutoría. En M. Vázquez (Comp.), *La gestión educativa en acción. La metodología de casos* (pp. 19-25). Universidad ORT Uruguay.
- Tejera, M. (2016). *La gestión como problema* [Tesis de Postgrado, Universidad ORT Uruguay].
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tinto, V. (2021). Congreso internacional “Ingresos e ingresantes a la Universidad” [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=AHYpdKFmBgQ>
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. National Postsecondary Education Cooperative. https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf

- Uruguay (2009, enero 16). Ley n° 18.437: Ley General de Educación.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2020, julio 09). Ley n° 19.889: Ley de Urgente Consideración.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.
<https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Vercellino, S. (2021). *El ingreso a la universidad: una ocasión para mirarnos*. Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derecho, Inclusión y Sociedad (CIEDIS).
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Econpapers*, 296, 1-37.
<https://EconPapers.repec.org/RePEc:cem:doctra:296>
- Yin, R. (1994). *Case study research. Design and Methods*. SAGE Publications.

ANEXOS

Anexo I



Organigrama de la Administración Nacional de Educación Pública.

Fuente: <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>

Anexo II

Matrícula: Maestro de Educación Primaria 2017-2021.	
Total: CFE	
Año	Cantidad de inscriptos
2017	6.374
2018	6.743
2019	7.252
2020	7.624
2021	8.272

Fuente: División de Información y Estadística de CFE en base a registros del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE-CFE).

Egresos de Maestro en Educación Primaria.	
Total: CFE	
Fecha de ejercicio (*)	Egresos
2011	636
2012	740
2013	684
2014	687

2015	678
2016	729
2017	681
2018	755
2019	803
2020	1.047
Total	7.440

Fuente: División de Información y Estadística del CFE en base a datos de División Estudiantil y del SGE.

(*) Los egresos se contabilizan según año de ejercicio, desde el 1.º de agosto de un año hasta el 31 de julio del año siguiente.

Anexo III

Matrícula: Maestro en Educación Primaria del IFD estudiado					
Grado (*)	2017	2018	2019	2020	2021
1ro	39	51	45	56	59
2do	32	20	36	25	32
3ro	19	32	20	29	18
4to	21	17	25	27	32
Total	111	120	126	137	141


Fuente: División de Información y Estadística del CFE en base a datos del SGE.

(*) Si un estudiante está inscripto en asignaturas de diferentes grados, se toma el grado más alto.

Egresos de Maestro en Educación Primaria (IFD estudiado)	
Fecha de ejercicio (*)	Egresos
2011	12
2012	15
2013	15
2014	18

2015	14
2016	15
2017	12
2018	14
2019	17
2020	16
Total	148

Anexo IV



Materiales

- Actualizaciones
- Calificaciones
- Desempeño
- Asistencia
- Miembros
- Conferencias

Información

Periodo de evaluación
Año lectivo 2021


PROPEDEÚTICO : 1er año Magisterio

IFC

Este curso está asociado con períodos de evaluación que terminarán en **Feb 28, 2022**. Seguirá disponible en el área Archivados dentro de Cursos. X


Todos los materiales

>


 **BIENVENIDOS ESTUDIANTES DE 1RO MAGISTERIO GENERACIÓN 2021**

Les damos la bienvenida a través de este espacio compartido

Hola estudiantes de 1ro!!!! Habilitamos este espacio ya que hemos comenzado de una manera atípica, pero bueno... nos tenemos que adaptar con flexibilidad a estas situaciones con la calma y buena voluntad que amerite...

Con muchas incertidumbres respecto a cómo se va a desarrollar este año, pero con algunas certezas: el colectivo del  está muy contento de recibirlos, con muchas ganas de enfrentar el desafío que nos trae la virtualidad, de encontrarnos con ustedes a través de este espacio y de otros que iremos acordando, para conocernos y comenzar los intercambios donde vamos a aprender juntos!

Van a encontrar en esta carpeta algunos mensajes que compañeros y compañeras estudiantes de Magisterio y egresados tienen para ustedes! les animamos a mirarlos!

Actividades próximas ·  21
No hay tareas o eventos agendados.

Anexo V- PIO

Proyecto de Investigación Organizacional

Master en Gestión Educativa

Docente orientador: Dra. Claudia Cabrera

Investigadora:

Gladys Marquisio Cilintano

Fecha: 1 de setiembre de 2021

Índice

Introducción	127
1. Presentación de la organización y demanda institucional	127
1.1 Características de la institución	127
1.2 Descripción de la demanda	129
1.3 Plan de trabajo	129
1.4 Encuadre Teórico.....	131
1.4.1 Desafiliación y éxito estudiantil.....	131
1.4.2 Profesión Docente.....	132
1.4.3 Estrategias de intervención en emergencia	133
1.4.4 Capital cultural y nuevos perfiles de estudiantes	133
2. Desarrollo de la investigación.....	135
2.1 Fase exploratoria.....	135
2.2 Modelo de análisis	136
2.3. Comprensión del problema	137
2.3.1 Entrevistas.....	140
2.3.2 Grupo de discusión	142
2.3.3 Análisis de documentos	142
2.3.4 Análisis secundario de datos	143
2.3.4.1 Matriz FODA.....	144
2.3.4.2 Modelo de Iceberg	145
3. Conclusiones y acuerdos con la organización	147
3.1 Referencias al plan de mejora	148
3.1.1 Expectativas de logros	149

3.1.2 Fases y extensión del proceso de mejora	150
3.1.3 Recursos necesarios	150
3.1.4 Prerrequisitos para los logros.....	150
4. Referencias.....	152
5. Anexos	154
5.1 Anexo I	154
5.2 Anexo II	155
5.3 Anexo III.....	155
5.4 Anexo IV	156
5.5 Anexo V	158
5.6 Anexo VI	160
5.7 Anexo VII	162

Introducción

Este informe se realiza en el marco de la materia “Proyecto de Investigación Organizacional”, de la Maestría en Gestión Educativa (Universidad ORT). Constituye un estudio de caso que presenta el proceso de diagnóstico organizacional en un centro de formación docente (en adelante CF) dependiente del Consejo de Formación en Educación (en adelante CFE) realizado durante el año 2021.

La temática abordada refiere a la gestión e intervención sobre el problema de la desafiliación y rezago de los estudiantes de la carrera de magisterio del centro.

El estudio se presenta en tres secciones, en función del proceso de investigación: a) descripción de la demanda, diseño de plan de trabajo y encuadre teórico; b) comprensión del problema, fases de la investigación; c) hallazgos y conclusiones. Culmina con un esbozo de plan de mejora que conlleva como “imagen-objetivo” (Matus, 1988) potenciar propuestas innovadoras y diseñar estrategias colectivas que permitan intervenir de forma oportuna sobre escenarios educativos post-pandémicos sobre el problema.

1. Presentación de la organización y de la demanda institucional

1.1. Características de la institución

La institución formadora de docentes se caracteriza por ofrecer dos carreras: Magisterio (modalidad presencial) y profesorado (modalidad semipresencial y modalidad semilibre)¹. Por la emergencia sanitaria por la COVID-19, ambas carreras pasaron a dictarse en modalidad virtual a partir del año 2020. Durante el segundo semestre de 2020, la modalidad fue mixta (con encuentros presenciales). En el primer semestre de 2021 todas las cursadas fueron realizadas en modalidad virtual. La plataforma digital educativa CREA (disponible a

¹ En todas las especialidades excepto Danza, Informática, Italiano y Portugués.

través del Plan Ceibal) es el entorno tecnológico utilizado por el 100% de los profesores para el trabajo asincrónico, mientras que para los encuentros sincrónicos se utilizan de forma diversa aplicaciones de videoconferencia de uso libre y/o comercial.

Los recursos humanos con los que cuenta la institución son: 40 profesores de los cuales el 5% es efectivo por concurso, un Director (interino por llamado a aspiraciones), un Secretario Docente, dos Docentes Orientadores Educativos (DOE, efectivos), un referente de profesorado semipresencial (interino), un docente Orientador de Laboratorio (DOL, efectivo), docentes Orientadores en Tecnología (DOT, interinos), un coordinador audiovisual de centro del programa Cineduca (interino), dos docentes con horas de apoyo a Dirección y un licenciado en Bibliotecología. El 75% de los profesores no cuentan con formación de posgrado.

Los estudiantes pertenecen a localidades en un radio de setenta kilómetros de distancia dentro del departamento en que está ubicado. Existen 4 grupos para magisterio y 8 para profesorado distribuidos en tres turnos. La matrícula 2021 de la carrera de Magisterio es de 141 estudiantes. Los dispositivos móviles de Plan Ceibal se distribuyen a cada estudiante que realice la práctica pre-profesional en 3ro. y 4to. Año. Existen laptops para préstamo de otros niveles que se distribuyen a demanda. Los estudiantes en general se conectan a las clases a través de sus móviles (celulares).

El CF está inmerso en un proceso de transformación institucional del CFE: certificación universitaria de carreras y una propuesta de regionalización de la modalidad semipresencial. Estos procesos impactan en el grado de incertidumbre respecto a la propia existencia del centro, como evidencia la dirección del CF: *“...a veces visualizo que dentro de 10 años no sé si existe la institución. Realmente, es algo muy triste pero yo no sé qué pasará. Completando esto: no sé si es viable una institución, sí, con bueno, solamente con la formación magisterial.”* (EE: 59). En este contexto pandémico-político, el CF nuclea a una comunidad educativa estable que utiliza entornos de aprendizaje socio- tecnológicos para la continuidad educativa y se aferra a su historia, fuertemente ligada a la demanda de la comunidad: se fundó en el año 1950 a partir de la organización de la sociedad civil.

1.2 Descripción de la demanda

En el centro se destaca el alto índice de rezago y desafiliación de los estudiantes: “[*el centro*] tiene como gran desafío bajar los índices de deserción, de rezago” (EE, 12) a través de un acompañamiento a “*las trayectorias educativas de los estudiantes estimulando la titulación*”. (PG, 90).

Bajo las categorías de Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1992) para el análisis institucional, la demanda planteada se ubica predominantemente en la dimensión pedagógico-didáctica y en la dimensión organizacional: compromete las prácticas pedagógicas de enseñanza y evaluación y también se relaciona con la dimensión organizacional, ya que el estilo de funcionamiento impacta en las tomas de decisiones que incentivan o desincentivan la desafiliación y el rezago. Como sostiene la dirección: “*es un tema para trabajarlo con el equipo (...) encauzar esas trayectorias es lo que nos saca el sueño porque queremos que los que ingresan, un gran porcentaje de los que ingresan, vean cumplido el ciclo*”. (EE: 16). La demanda que preocupa al equipo de gestión es, entonces, bajar los índices de rezago y desafiliación de los estudiantes del CF.

1.3 Plan de trabajo: Identificación de las fases transitadas, estrategias para el relevamiento de datos, cronograma

Para el análisis, “momento explicativo” de una planificación estratégica situacional que comprende la realidad identificando los problemas que declaran los actores involucrados (Huertas, 1994, p. 19), se procedió a cumplir con cuatro fases y el plan de trabajo se temporalizó (Tabla 1):

Tabla 1. Plan de trabajo. Tiempo de ejecución de las fases.

Fases	Acciones por realizar	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
1- Identificación de la demanda	Elaboración de un plan de trabajo					
	Elaboración pauta de entrevista E					
	Realización de entrevista exploratoria. Desgrabación de EE. Transcripción					
	Análisis de documentos					
	Análisis de dimensiones					
	Construcción de un modelo de análisis					
2- Comprensión del problema	Encuadre teórico					
	Búsqueda y análisis de antecedentes					
	Elaboración de mapa conceptual					
	Sistematización de técnicas					
	Tabla de técnicas					
	Realización de entrevistas					
	Desgrabación de entrevistas/transcripción					
	Realización de grupo focal					
	Desgrabación y transcripción de					

	grupo focal					
	Construcción de analizador: Modelo del Iceberg.					
3- Conclusiones y acuerdos con la institución	Árbol de Problemas/Objetivos					
	Elaboración de líneas del Plan de Mejora					
	Esbozo de líneas del Plan de Mejora					
	Identificación de actores de equipo impulsor del proyecto					
4- Redacción de informe	Esbozo de líneas estratégicas para el Plan de Mejora					

1.4 Encuadre teórico

Como propone Yacuzzi (2005) “el estudio (explicativo) de caso viene de la teoría y va hacia ella. (...) El desarrollo de los primeros esbozos teóricos clarifica y profundiza los componentes del caso.” (p. 9). A continuación se explicita el marco conceptual y teórico que estimula esta investigación.

1.4.1 Desafiliación y éxito estudiantil

Resulta operativo para este estudio desplazarse de la noción de rezago y desafiliación hacia el concepto de éxito estudiantil (“*student success*”) como forma de generar intervención sobre el problema de la organización. La noción de éxito estudiantil resulta congruente con la misión de la institución y la gestión académica de un centro de enseñanza terciaria. Sostiene Acevedo (2018, p. 23) que la tendencia a hablar de éxito estudiantil: “comprende a algunos renombrados intelectuales académicos, pero no –aún no– a jerarcas de instituciones educativas y de organizaciones de Educación Superior. (...) Es decir, su misión no es

necesariamente procurar la retención de los estudiantes sino propiciar su éxito estudiantil.” Además: “La «desafiliación educativa» es un estado que se constituye a partir del “truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica (...) Una importante derivación de lo señalado precedentemente es que la desafiliación educativa como problema de investigación sólo puede ser abordada en forma pertinente y adecuada desde el nivel institucional, y no desde el organizacional.” (Acevedo, 2018, pp.18-19). De desafiliación a retención se cambia la perspectiva: desde lo institucional a lo organizacional; persistencia estudiantil y éxito estudiantil se asumen desde la perspectiva del estudiante. El éxito estudiantil, según los estudios de Tinto (1987) tiene en cuenta que la meta personal de completar una carrera en educación superior y su firme convicción lograrían más probabilidad de lograr su culminación.

1.4.2 Profesión docente

En particular, lo que ocurre en una institución formadora cuando el estudiante está “dentro” de la organización, durante su “estadía” en el centro, es clave para una trayectoria exitosa y se relaciona directamente con la noción de profesión docente. Para Eugenio Beca (2016) esto tiene que ver con, “la transición de ‘semi-profesión’ a profesión [que] constituye una gran tensión y un desafío a nivel de instituciones formadoras.” (2016, p. 2). Desde este punto de vista, el centro y sus actores sí tienen responsabilidad en este desafío:

La responsabilidad de formar docentes no solo debe apuntar a generar cambios curriculares sino a desestructurar las representaciones instituidas en el ámbito universitario que priorizan la construcción de saber por sobre el compromiso de la distribución social del conocimiento. La vigencia de esas concepciones estaría en la base del olvido de deseo de enseñar, (...) fortalecido por la fractura entre la teoría y la práctica situada. (Nosei, 2012, p. 14)

Tomando las palabras de Carolina Roni (2016) en el acto de enseñar y aprender existe un “compromiso epistémico”:

Conceptualizamos el compromiso epistémico como aquellas acciones de los estudiantes en el aula que evidencian su involucramiento en una actividad que pretende colaborar para que puedan construir el saber que es necesario aprender. Es la manifestación del interés en participar *motu proprio* dentro de una situación didáctica definida por el docente. (Roni, 2016, p. 2)

Según Nosei (2012, p. 4) los estudiantes tienen:

una fuerte intención de enseñar y ser formados como buenos docentes. Este hallazgo dio por tierra con la idea predominante en el ámbito universitario que sostenía que los aspirantes se inscribían en las carreras de profesorado por su relación con el saber o bien por la seguridad que éstas ofrecían en referencia a la salida laboral. (Nosei, 2012, p. 4)

1.4.3 Estrategias de intervención en emergencia

Cecilia Pereda (2010) explicita que las estrategias para desincentivar la desafiliación, pueden comprender desde “ayudantías especiales, clases extraordinarias, cursos previos de nivelación, tutorías efectuadas por alumnos de cursos superiores, charlas sobre métodos de estudio y uso efectivo del tiempo de estudio” (Pereda, 2010, p. 49). En situación pandémica, las experiencias de intervención se ven interpeladas por lo que Dussel (2021) llama “Pedagogía de la emergencia”: “A partir de esta experiencia, diría que es difícil que la formación docente inicial mire para otro lado con relación a incluir el trabajo con y sobre medios digitales como parte de su propuesta formativa” (Dussel, 2020, p. 11). Para esta autora, “habría que analizar qué entornos socio-técnicos se configuran y cómo podemos ponerlos a funcionar para los objetivos pedagógicos que se proponen” (Dussel, 2020, p. 11).

1.4.4 Capital cultural y nuevos perfiles de estudiantes

En relación a la noción de capital cultural y capital escolar acumulado (causal de la desafiliación estudiantil identificado por los actores del centro), explorar las configuraciones culturales de los estudiantes de forma sistemática puede introducir una visión no deficitaria de la cultura sino exploratoria de lo que Parrino (2019) llama “nuevos perfiles

2. Desarrollo de la investigación

2.1 Fase exploratoria

Como exploración para producir una primera colecta de datos, se realizó una entrevista exploratoria a la dirección (Anexo 1. Pauta de Entrevista exploratoria) y el análisis del documento “Proyecto de Gestión” elaborado por dicho actor (Tabla 2. Técnicas de exploración).

Tabla 2. Técnicas de exploración. Elaboración propia.

Técnica	Actor / documento	Descripción
Entrevista	Dirección	Exploración para llegar a identificar la demanda
Análisis de documento	Proyecto de Gestión elaborado por la directora	Exploración del Proyecto de Gestión elaborado para el llamado a aspiraciones a director de centro.

La demanda se infiere asociada a los siguientes factores causales: los perfiles de ingreso de los estudiantes, su capital cultural y escolar acumulado, la inserción laboral, insuficientes horas de radicación de profesores; falta de impulso a la investigación entre los docentes; falta de tiempo de la dirección para la dedicación a aspectos pedagógicos; carencias en el sistema de articulación con las escuelas de práctica y con los liceos; y ausencia de un sistema de seguimiento al egresado (Anexo 2, tabla 3 . Desglose de los factores percibidos por la dirección). La dirección destaca: la preocupación por “*el capital cultural con que ingresan*” (EE: 32), que hace necesario un acompañamiento en escritura y lectura, así como la poca formación previa en el área de Ciencias (que limita el éxito en las asignaturas vinculadas a esta área). Destaca como factor de estos perfiles las trayectorias previas de los estudiantes (que no culminaron en edad teórica el bachillerato). Este acompañamiento se ve fragmentado por las insuficientes horas de radicación en el centro de los profesores para

llevarlo a cabo: *“el 90% de nuestros docentes completa la carga horaria con las horas que elige con nosotros. Por lo tanto la disponibilidad de tiempo que les puedes pedir es muy poca.* (EE: 53). También la absorción de tiempo de la dimensión administrativa en la gestión dificulta la dedicación a la ejecución del proyecto de gestión y su plan de acción tutorial. Sumado a lo anterior, se enfatiza la necesidad de un sistema de seguimiento al egresado para trabajar en red con los directores de escuelas de práctica, que permita que el egresado vuelva al centro para continuar con su desarrollo profesional permanente. En los casos en que se logra, este aspecto es destacado como un puntal para la referencia a los nuevos perfiles.

En este contexto, y en relación a la capacidad del CF de intervenir en el problema, atendiendo a la dimensión organizacional, resulta operativo trabajar el problema detectado en una carrera que esté instalada en el centro (Magisterio). Corresponde señalar además que la modalidad profesorado semipresencial se encuentra en pleno cambio institucional (nueva regionalización de las modalidades, organización administrativa y académica), por tanto, se visualiza que en el diagnóstico la viabilidad de focalizar el estudio en una carrera que está instalada en el centro, y que se proyecta como tal, por lo menos a mediano plazo.

2.2 Modelo de análisis

El problema encuentra cuatro líneas de factores causales relacionados a diferentes actores: los estudiantes que ingresan con nuevos perfiles a la carrera, situación vinculada a un capital escolar acumulado que impacta en las prácticas de enseñanza y evaluación en educación terciaria; los docentes que en general tienen poca radicación de horas en el centro y eso impide el impulso y desarrollo de investigación y extensión sobre la problemática; el equipo de gestión al que le falta tiempo para dedicarse a la dimensión pedagógica por las exigencias de la dimensión administrativa; los vínculos con la práctica preprofesional, que requerirían un sistema de seguimiento al egresado y un fortalecimiento de las redes con las escuelas de práctica. Estos datos surgen de la evidencia recogida en la entrevista exploratoria y el análisis del plan de gestión del CF y se visualizan en el modelo de análisis (figura 2).

Figura 2. Modelo de análisis. Elaboración propia.



2.3 Comprensión del problema

Esta fase se concentró en el diseño y ejecución de estrategias metodológicas de investigación cualitativa. Las técnicas utilizadas están en directa relación con las inferencias del encuadre teórico. En la tabla 4, se explicitan las técnicas, su descripción, objetivo y relación con encuadre teórico. La tabla 5 (ver anexo 3) explicita el cronograma de realización de técnicas, el canal utilizado, el testeo y la ejecución.

Tabla 4. Técnicas utilizadas. Elaboración propia.

Técnica	Descripción	Objetivo	Actor/es	E. Teórico
Análisis de documentos	Observación del contenido y diseño del “Curso propedéutico “	Analizar dispositivo de acceso/ingreso de los estudiantes	Profesores y Equipo de Gestión	Nuevos perfiles de estudiantes
	Estadísticas de matriculación y egreso	Identificar en qué año se produce la mayor desafiliación	División Estadística	Éxito estudiantil/ Desafiliación/Rezago
	Revista digital del centro creada por uno de los departamentos académicos del centro, que difunde experiencias educativas y proyectos actividades de la institución.	Relevar si el problema estudiado está presente en las preocupaciones/experiencias/investigaciones/proyectos del centro y en caso positivo en qué grado de acciones se trabaja.	Formadores de formadores del CF	Desafiliación/Perfiles de ingreso y egreso/ Profesión docente
Entrevistas	Entrevistas individual, en profundidad, semiestructurada, canal video-conferencia (6)	Identificar prácticas que favorecen el éxito estudiantil. Establecer categorías	6 docentes de mayor antigüedad en el centro como informantes calificados, tanto de docencia directa como indirecta, y	Éxito estudiantil Estrategias de intervención Buenas prácticas Profesión docente

		emergentes Profundizar en el análisis de la demanda	de diferentes núcleos de formación.	Compromiso epistémico
Comunicación interpersonal	Individual	Relevamiento de estrategias	Informante Calificado (IC)	Estrategias de intervención
Grupo de discusión	Grupal	Percibir cómo se configura la cultura institucional y las estrategias de intervención para fomentar el éxito estudiantil.	4 profesores de diferentes grados de la carrera	Éxito estudiantiles relatos/identidad capital cultural profesión docentes desafiliación abordajes cultura institucional Desafiliación

Figura 3. Enclave de análisis. Elaboración propia.



Las categorías que se utilizaron para analizar las evidencias recogidas con las diferentes técnicas fueron: éxito estudiantil, profesión docente, vínculo con la institución, nuevos perfiles de estudiantes, capital cultural, entornos socio-técnicos (Figura 3). Estas categorías provienen de la percepción de los factores causales que emergen de la fase exploratoria (Anexo 2) y de la red teórica que se utilizó para abordar el problema en el estudio. Los conceptos operan como un enclave rompecabezas “que quita el sueño” al decir de la Dirección (EE: 16).

2.3.1 Entrevistas

La elección de la entrevista en profundidad, según recomienda Taylor (1992) en un escenario amplio y con un interés definido (la problemática), sirve para entender el contexto y las acciones de los diferentes actores involucrados. La opción por semiestructurada responde a considerar en la recogida de datos temas emergentes o resultados inesperados que vayan profundizando la comprensión del problema. Las entrevistas fueron realizadas a

seis formadores (6) del CF en base a los siguientes criterios: a) continuidad de al menos 8 años en el centro; b) representación de los núcleos de la formación inicial de Magisterio en todo el trayecto de formación (cuatro años); c) representación de docencia indirecta. (Anexo 4, pauta de entrevista en profundidad), testeada previamente con formador de otro centro dependiente del CFE.

Para los entrevistados, las dificultades en el trabajo virtual son uno de los factores de desafiliación: *“Y es que los tiempos que nos demandan este estar conectados (...) no se adaptaron al contexto virtual”* (EP3: 57). Algunos docentes entrevistados se atreven a interpelar sus prácticas pedagógicas: *“Las bajas tienen más que ver con el perfil del docente que está a cargo, que con la asignatura en sí.”* (EP5: 131); asociado a la cantidad de proyectos que superponen evaluaciones: *“mucha superposición y los alumnos no tienen tanto tiempo”* (EP4: 205).

En todas las entrevistas realizadas surge que los nuevos perfiles de ingreso son un factor determinante en el rezago y desafiliación: *“muchas veces no pueden cumplir con la carga horaria, con las actividades”* (EP6: 87), a *“Esos de bajo capital cultural que con el mínimo en secundaria lograban con el mínimo”* (EP3: 48). En este sentido, se presenta el capital escolar acumulado como deficitario: *“si empezás a sondear un poquito cómo fue su formación en educación media y demás, te das cuenta que hay muchos baches,”* (EP5:86); *“hay un déficit cultural muy grande en las nuevas generaciones.”* (EP1: 48). La dirección anterior percibe un proceso positivo en relación a esta valoración: *“al principio costó mucho salir de la zona del diagnóstico, las reuniones de profesores giraban en torno a la queja de que vienen de niveles socioculturales muy bajos, de que escriben mal, de que leen poco, etc.”* (DA2, CP: 2)

Las estrategias de retención utilizadas por los docentes: *“acercamiento por parte de los estudiantes al uso de aplicación de estos nuevos entornos de aprendizaje y del manejo de las herramientas digitales.”* (EP6: 33); devoluciones y reelaboraciones de trabajos, grabaciones de clases, proyectos en dupla docente, proyectos interdisciplinarios, formas de enseñanza y evaluación que integran lenguajes audiovisuales y multimodales. Desde la

gestión, se propone un **acompañamiento**: *“que sean independientes (...) que se pueden autogestionar (...) facilitarle los materiales o recursos que necesiten”* (EP5: 44-50); que se verifica en *“llevar más o menos un control de la cantidad de estudiantes que están participando de las actividades que realizan. (EP6: 171). Se agregan también acciones iniciales: “Al principio de iniciar el año, lo que se hace son reuniones con los estudiantes para asesorarlos”* (EP5:119), pero se comunican con los estudiantes de forma inmediata *“cuando te empiezan a pedir bajas de materias.”* (EP5: 119). Otra línea de acción para la retención fueron los **trabajos académicos** *“compartidos entre profesores y estudiantes (...) porque es un componente motivacional muy fuerte.”* (DA, MI: 5).

2.3.2 Grupo de discusión

El grupo de discusión se utilizó para poner a los actores en situación de realizar una tarea desde un espacio de opinión grupal (Batthyány y Cabrera, 2011) en concreto para este estudio (Anexo 5. Pauta Grupo de Discusión). En este caso, los docentes involucrados representan a cada año de carrera de Magisterio. Se utilizaron disparadores visuales (Anexo 6. Figuras 4, 5 y 6).

2.3.3 Análisis de documentos

El Informe de la División de Información y Estadística del CFE (Anexo 7. Tabla 7 y 8) muestra que el promedio de desafiliación es aproximadamente de un 50%. Y que la mayor desafiliación se da entre 1ro. y 2do. Se observa un aumento en 2020 y 2021 en la matrícula de 1ro. Sin embargo, no se verifica de 2020 a 2021 una retención de los inscriptos y en el pasaje a 2do. año la desafiliación es de 57%.

Los documentos seleccionados para complementar la recogida de datos refieren a: proceso de inmersión de los nuevos perfiles (curso propedéutico) y la presencia de la problemática en los procesos de investigación del cuerpo docente (revista digital del CF).

El *curso Propedéutico para Primer Año 2021 del CF*, alojado en Plataforma CREA, confirma las preocupaciones de los docentes en relación a los nuevos perfiles. En los

discursos de estudiantes egresadas del CF (expresadas en las piezas audiovisuales del curso) surge: a) la noción de “*TIPS para que puedan enfrentar estos cuatro años*”; b) la visión de carrera agotadora en relación al tiempo y c) la reafirmación de que es en segundo año (cuando tienen contacto con Didáctica) cuando identifican claramente cuál es el perfil de la carrera y se consolida la motivación por continuar.

La revista digital del centro creada por una de las salas académicas, que difunde experiencias educativas, proyectos y actividades del CF explicita la demanda, y se presenta como objeto de estudio en dos de artículos de las 7 revistas (revista número 3 de diciembre de 2015 y revista nro. 7 de marzo de 2018) titulados respectivamente: “Perfil de ingreso esperado vs. Realidad de los estudiantes de formación docente” y “Realidad del estudiante de formación docente vs. Profesionalidad”, de co-autoría de dos docentes del centro². En el primer artículo se concluye: “*En relación a la demanda planteada se identifica en este estudio que las nociones de optimización de logros académicos está relacionada con el éxito estudiantil y es una preocupación de los docentes. El otro artículo se cierra con una pregunta: “como formador de formadores, ¿se asume la responsabilidad ética de abordar el problema del desarrollo profesional con el fin de optimizar los logros académicos?”*”

2.3.4 Análisis secundario de datos

Una vez categorizados y analizados los datos obtenidos, se procedió a aplicar dos analizadores: una matriz FODA (véase Figura 7) y el modelo del iceberg (ver Figura 8) para analizar a fondo la cultura institucional.

² Uno de los cuales fue entrevistado en profundidad en este estudio.

2.2.4.1 Matriz FODA

A través de la sistematización de información, se destacan como **fortalezas** del CF el liderazgo de la **dirección**: *“tiene apertura, a lo nuevo, a los cambios”* (EP1: 60); *“sin duda es el pilar fundamental también, porque es D, DOE, DOT muy humana(o), entonces, está muy cerca siempre de los estudiantes.”* (EP6: 71). Y el espacio de **coordinación**: *“la coordinación de centro muchas veces son espacios de formación”* (EP1: 60); *“donde saltan todo este tipo de problemas y se plantean todo este tipo de inquietudes”* (EP6: 75). Un espacio aprovechado para el agenciamiento de la problemática de desafiliación y la personalización en el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. El **compromiso del colectivo docente** quedó evidenciado en las conclusiones del grupo focal: *“Acuerdos, la cultura institucional somos todos y todas, cultura colaborativa, pensar y reflexionar juntos”* (GF: 128- 131) resaltados como aspectos positivos de la cultura institucional. En relación a las **debilidades**, factor **tiempo**: *“Todo el mundo está muy ocupado en hay que tener conciencia de eso también.”* (EP3: 37); *“El asunto es que a veces la limitante no vienen desde la habilitación del gestor, sino desde los tiempos que tenemos los docentes para para dedicarle”* (EP2: 63). También se percibe como debilidad la **falta de dispositivos móviles** (laptops) para estudiantes de primer año y la **necesidad de desarrollar un sistema de prevención** y seguimiento al estudiante (la escala del centro crea un acompañamiento “cuerpo a cuerpo” no sistematizado aún). La pandemia se visualiza como **amenaza**, como contrapartida esta situación es una **oportunidad** para acudir, generar y crear innovaciones en entornos socio-técnicos del CF. Los cambios previstos en las políticas de formación en educación pueden ser visualizados tanto como amenazas (por la incertidumbre) como oportunidades (para proponer proyectos alternativos al curriculum prescripto).

Figura 7. Matriz FODA. Elaboración propia.

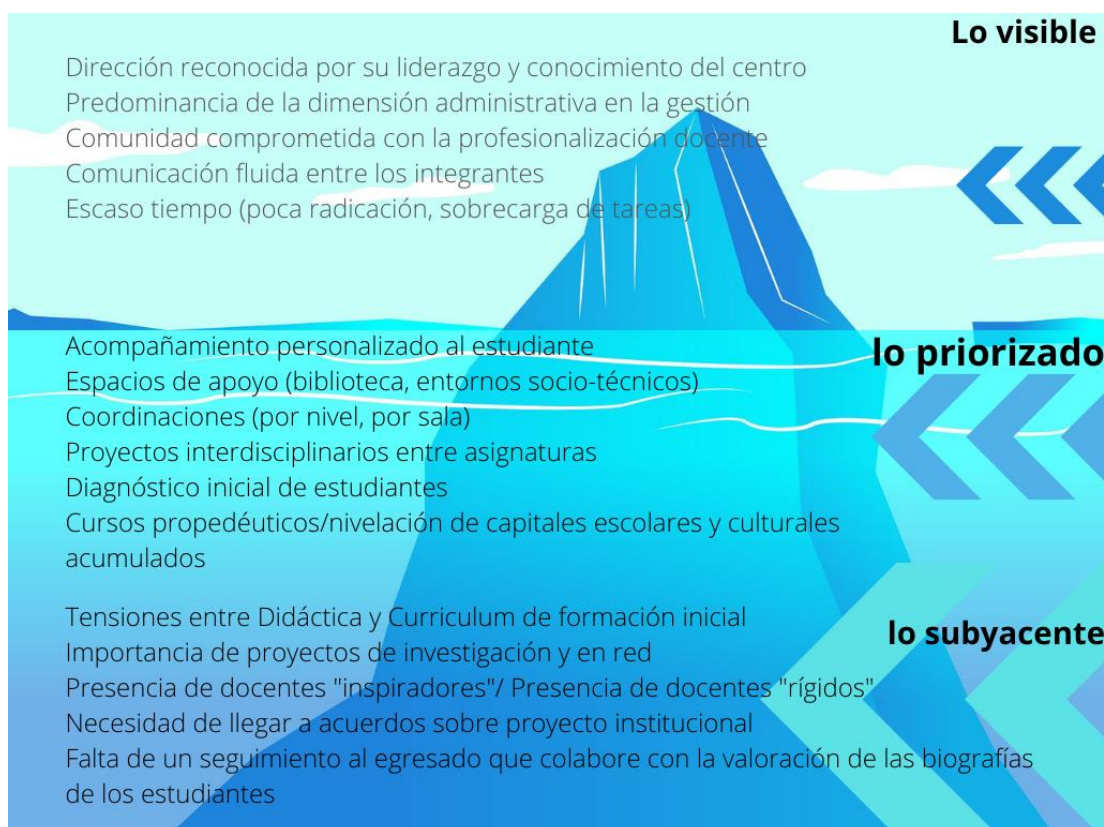


2.3.4.2 Modelo de Iceberg

Este analizador ahonda en niveles más profundos del problema (Figura 8). Es visible: una comunidad comprometida; una dirección responsable reconocida por su liderazgo y conocimiento; la necesidad de tiempo de la comunidad para seguir repensando y actuando estratégicamente. Se prioriza el acompañamiento personalizado al estudiante, los espacios de apoyo (biblioteca, entornos socio-técnicos, apoyos, tutorías puntuales); el diálogo en coordinaciones a fin de potenciar los proyectos interdisciplinarios o en duplas; cursos propedéuticos inmersivos y de nivelación de capitales escolares acumulados. Subyacen algunas tensiones: “No es fácil ponerse de acuerdo cuando somos muchos y capaz que abrir la cabeza de algunos.” (P, GF: 68) o invisibilidades “quedan por ahí invisibilizados porque no se generan los espacios para conversar (...) como una política preventiva.” (P2, GF: 70) o dicotomías: la presencia tanto de “docentes inspiradores” (EP2:28) como “docentes rígidos” (EP5:146). También la visión normalista de la formación: “hay cosas que están tan

*institucionalizadas en esa cultura que pareciera como un pecado revisarlas o como un pecado cuestionarlas.” (P3, GF: 50) que puede interpelarse “que sea algo como vivo la cultura institucional, es decir algo que se va construyendo y que no estamos parados como en un pedestal ya instalados, repitiendo prácticas históricas de hacer docencia, sino reacomodando nuestro rol.” (P4: GF: 22) o rutinizaciones: “porque también tenemos docentes que van cumplen su hora de clase y ya está.” (EP5: 253). Otra cuestión que subyace: “hay un **divorcio entre lo que es la práctica y lo que es la teoría.** (EP5: 182)”. Por otro lado, el acompañamiento se ve interpelado por los nuevos perfiles: “lo que veo es que no quieren exponerse públicamente, esa cuestión de la exposición pública de la dificultad.” (EP4:56). Y se reafirma que “hay necesidad de crear algún tipo de dispositivo, algún tipo de propuesta, de dinámica” (P3, GF: 70). Aunque esto contrasta con que “[son] un grupo grande, que es difícil y que no a todo el mundo le interesa lo que le pasa a los estudiantes” (P3, GF: 74).*

Figura 8. Modelo de Iceberg. Elaboración propia.

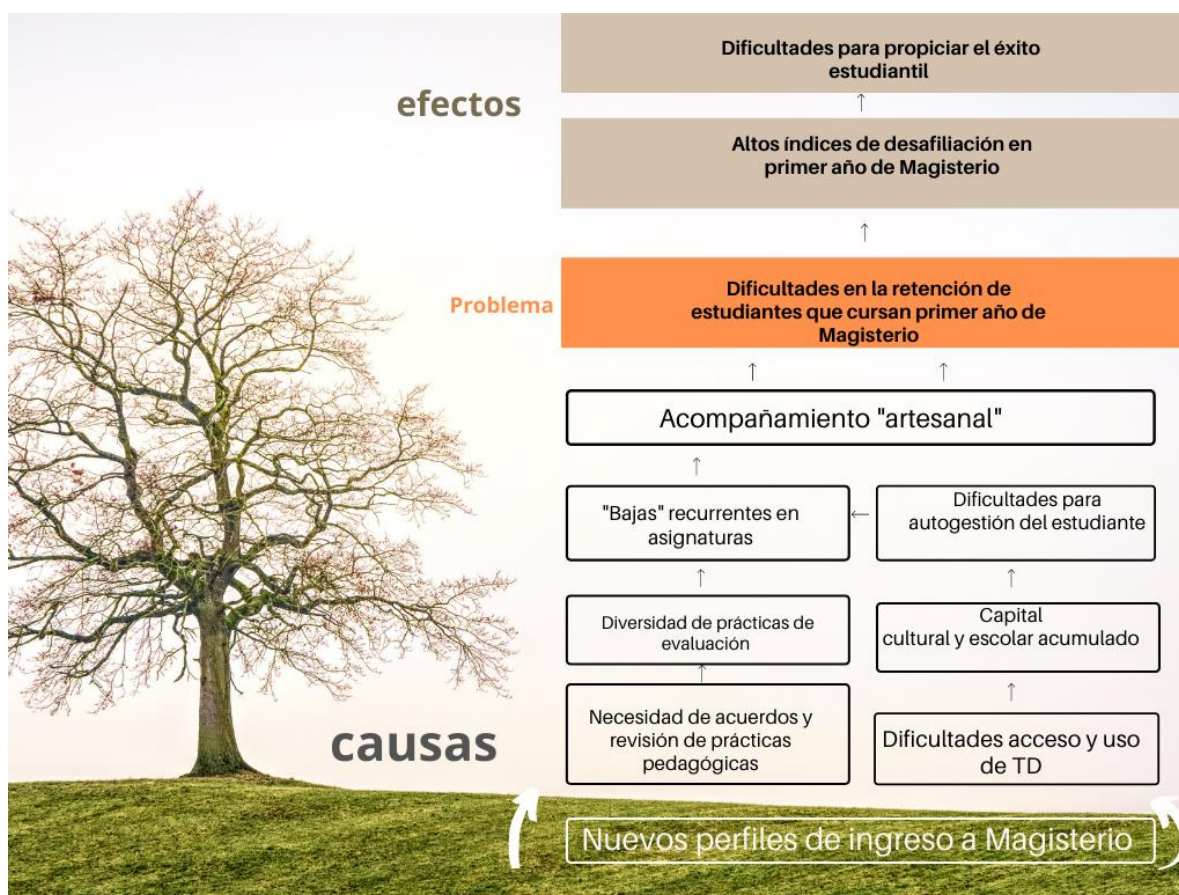


3. Conclusiones y acuerdos con la organización

El pasaje de semi-profesión a profesión no es un pasaje lineal, sino que está íntimamente relacionado con las configuraciones culturales: el viraje está puesto en el valor del capital cultural, no desde la noción de déficit sino de aporte al “compromiso epistémico” de un docente. Además, se corresponde con la visión de los entrevistados respecto al éxito estudiantil: *“realmente ya cuando están en tercero ya tienen proceso armado y estructurado, metódico, diría, y en el cual le queda un año nada más”* (EP2: 56). Se destaca como causa del problema (Árbol de problemas, figura 9) el ingreso de nuevos perfiles que se enfrentan a la necesidad de lograr acuerdos y revisión de prácticas pedagógicas de los formadores y que a su vez producen “bajas” recurrentes en asignaturas en primer año de Magisterio. Por otro lado, tienen dificultades en el acceso y uso de tecnologías digitales (entornos socio-técnicos) y capitales culturales acumulados que generan dificultades para la autogestión de su trayectoria académica. La respuesta a estas problemáticas es un

acompañamiento por parte del equipo de gestión que sin embargo es “artesanal” lo que genera dificultades para la retención de estudiantes de Magisterio en primer año, generando altos índices de desafiliación en primer año y por ende dificultades del centro para propiciar el éxito estudiantil.

Figura 9. Árbol de problemas. Elaboración propia.

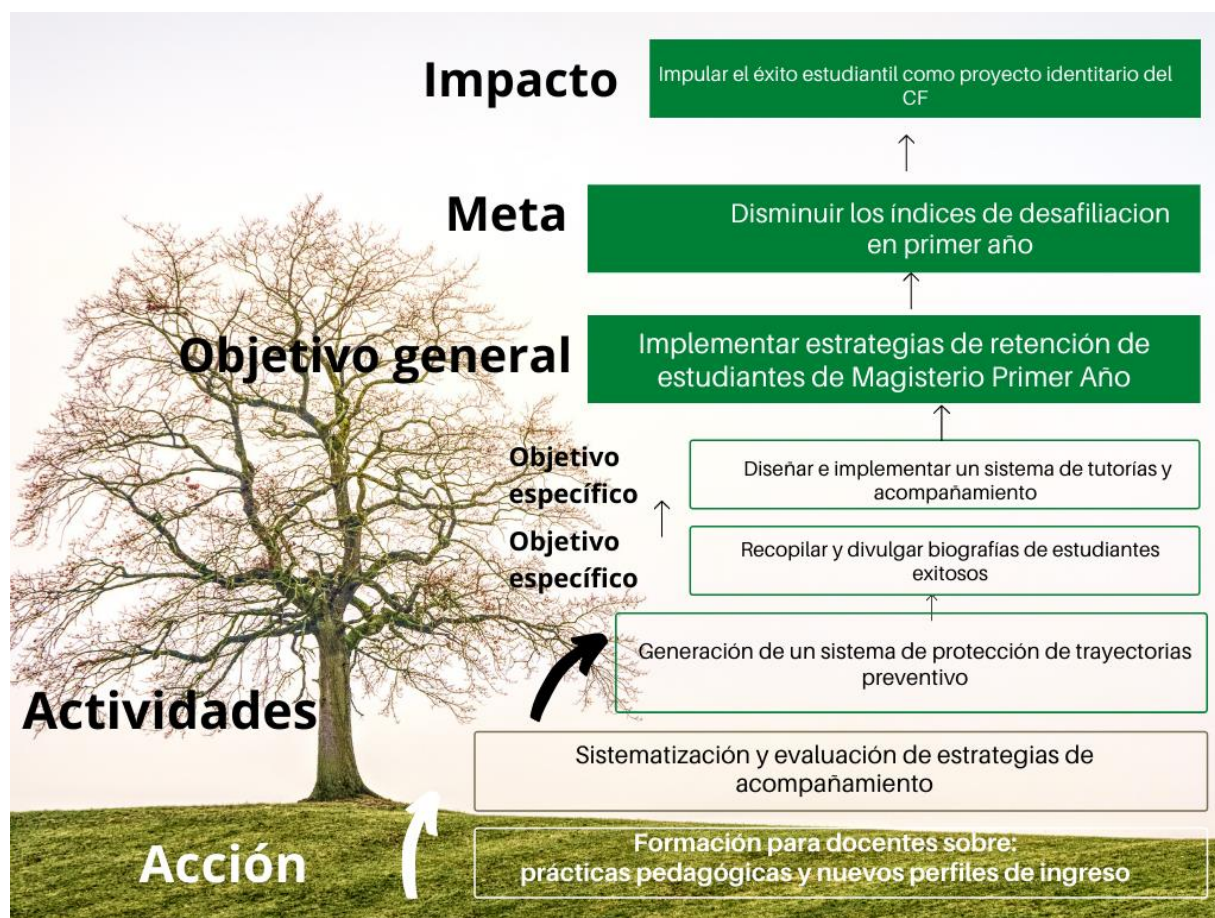


3.1 Referencias al plan de mejora

El centro tiene fortalezas para llevar adelante un proyecto de promoción de éxito estudiantil, tanto en la dimensión pedagógica como en la organizacional (árbol de objetivos, figura 10). La meta: pasar de un “acompañamiento artesanal” a uno sistematizado; evaluar las estrategias de acompañamiento utilizadas; formar a los docentes en relación a las nociones de configuraciones culturales y su relación con sus prácticas pedagógicas; recopilar biografías de estudiantes egresados. Es decir, una intervención preventiva (un acompañamiento sistematizado y tecnologizado) y una intervención prospectiva (con la recuperación de los relatos de los egresados como imagen-objetivo). Para diseñar la mejora se requiere un equipo impulsor con radicación en el centro, capacidad movilización del colectivo docente. De la sistematización de datos surge la figura de DOE como un pilar para

llevar adelante este proceso (que además investigó sobre el tema); también el DOT por su vinculación directa con los entornos socio-técnicos y multimodales de enseñanza y aprendizaje. Para complementar un docente de docencia directa formador con un perfil “inspirador” (como surge de las entrevistas) que pueda lograr la afiliación al proyecto.

Figura 10. Árbol de objetivos. Elaboración propia.



3.1.1 Expectativas de logros

- Lograr acuerdos sobre estrategias pedagógicas eficaces para desarrollar el éxito estudiantil;
- Desarrollar dispositivos de prevención de abandono y tutorías en primer año;
- Potenciar los espacios de aprendizajes multimodales;
- Impulsar el registro académico de los trabajos realizados por estudiantes y docentes;
- Situar en agenda didáctica las relaciones entre cultura y educación (nuevos perfiles).

3.1.2 Fases y extensión del proceso de mejora

El proceso de mejora tendrá una duración aproximada de un año lectivo, constará de las siguientes fases que guiarán su implementación:

1. Reuniones de planificación con el equipo impulsor del proceso de mejora. Finalidad: definición de prioridades, líneas de acción, destinatarios, otros actores a convocar, valoración de factores de viabilidad, negociación y posibles alianzas estratégicas con CFE y otras organizaciones de la Institución Educación.
2. Diseño de dispositivos para llevar adelante las líneas de acción. Distribución de roles en la organización.
3. Puesta en práctica de los dispositivos y evaluación continua. Actores adicionales que colaboren en el diseño.
3. Reunión para la puesta en común sobre las acciones concretadas. Valoración de acciones adicionales o restricción de acciones.
4. Evaluación final del proceso y de los logros alcanzados.

3.1.3 Recursos necesarios

- Horas docentes (de departamento) para asignar al trabajo en el plan de mejora.
- Dispositivos móviles para estudiantes de primer año.

3.1.3 Prerrequisitos para los logros

- La comunidad educativa se compromete a trabajar en 2022 sobre éxito estudiantil.
- El equipo impulsor prioriza el proyecto.
- El equipo de gestión habilita espacios y horas de departamento para el proyecto.

-Los cursos propuestos son acreditados por la Comisión de Formación Permanente Posgrado de CFE

4. Referencias

Acevedo, F. (2018) Deserción, abandono, desafiliación, retención, persistencia, éxito estudiantil: deslindes conceptuales. En: Acevedo, F; Nossar, K. (ed.) *Educación y Sociolingüística*. Centro Universitario de Rivera.

Batthyány, K. y Cabrera, M. (coord.) *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales Apuntes para un curso inicial*. UCUR.

Beca, E. (23 -27 de mayo de 2016) Desafíos de Formación Docente para América Latina y el Caribe [Ponencia]. Curso Evaluación Educativa para el diseño de programas y políticas educativas. UNESCO, Cartagena de Indias.

Dussel, I. (2020) La Formación Docente y los desafíos de la Pandemia. *Revista científica EFGES*, 10 (6). 11-25. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel.

Huertas, F. (1994) *El método PES. Planificación estratégica situacional. Entrevista a Carlos Matus*. Angular.

Matus, C. (1988). *Política, planificación y gobierno*. Altadir.

Nosei, C. y Caminos, G (2012) Escolarización y conocimiento: la formación docente en tensión. *Revista de la Facultad de Cs. Humanas*, 10 (1) 1-15. http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/v10n1a09nosei.pdf

Parrino, M. (2019) La construcción de caminos de equidad en educación superior: políticas de permanencia. En: Ezcurra, A. (coord.). *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad. Tendencias en Argentina y América Latina*. UNTREF.

Pereda, C. (2010) Estrategias de intervención para desincentivar la desafiliación educativa. En: Fernández, T. (Ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Udelar, CSIC.

Roni, Carolina (19-21 de mayo de 2016). Leer y escribir para aprender Biología en el nivel secundario. Indicadores de compromiso epistémico por parte de estudiantes. [Trabajo] IV Encuentro de Investigadores en Desarrollo y Aprendizaje. Equipos de investigación del CONICET, Ensenada.
<https://www.aacademica.org/carolina.roni/30>

Taylor, S.J., Bogdan, R (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.

Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. UNAMANUIES.

Yacuzzi, E. (2005) El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Econpapers*, 296, 1-37.
<https://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

5. Anexos

5.1 Anexo I

Pauta de Entrevista exploratoria. Dirección del Centro.

Entrevista semiestructurada con utilización de preguntas que promovieran el relato y la finalización con una pregunta consigna.

Bueno, vamos a conversar un poco sobre el IFD y vos. Es una conversación

¿Desde hace cuánto tiempo que te desempeñas en la dirección del CF?

Contame cómo funciona actualmente el centro.

¿Cómo funcionaba antes?

¿Cuáles son las principales fortalezas del CF?

¿Qué proyectos desarrollan?

¿A qué le dedicas más tiempo en tu gestión?

¿En qué te gustaría enfocarte si tuvieras más tiempo?

¿Qué quisieras hacer de otra manera?

¿Cuáles son tus preocupaciones actuales en relación al centro?

Consigna: imaginate el centro dentro de 10 años: a) ¿qué no quisieras para él?; b) ¿qué sí quisieras para él?

5.2 Anexo II

Tabla 3. Desglose de factores causales del problema percibidos por la dirección

Actores	Percepción sobre factores causales del rezago y la deserción
Estudiantes	<p>a) los perfiles de ingreso de los estudiantes. Según la dirección “el bajo capital cultural” de las generaciones hace necesario un acompañamiento en escritura y lectura ante consignas específicas, la poca formación en ciencias limita el éxito en las materias de esta área, las trayectorias educativas previas de los estudiantes (que no culminaron en edad teórica el bachillerato) afectan su desarrollo académico continuo.</p> <p>b) la rápida inserción laboral en Educación Secundaria, donde no es requisito el egreso del centro, sobre todo en asignaturas con déficit de profesores (esto no es factor en magisterio).</p>
Docentes	<p>a) insuficientes horas de radicación en el centro. El 5 % de los profesores son efectivos y tienen poca horas en el centro (funcionan como complemento a sus ingresos en otros subsistemas), salvo en asignaturas como Didáctica. Esto genera obstáculos para desarrollar un proyecto de centro. Por otro lado, la fortaleza radica en que la comunidad docente es estable. Se puede resumir en que este factor causal contiene una tensión: estabilidad del cuerpo docente vs. tiempo de dedicación a su labor como formador de formadores.</p> <p>b) falta de impulso a la investigación y a la extensión como funciones a desarrollar como centro de formación que apunta a una formación universitaria. La poca radicación impide que existan proyectos de investigación y extensión que nazcan y se desarrollen en la comunidad docente y que podrían colaborar en identificar y resolver problemas en la dimensión pedagógica-didáctica. Los casos de investigación se realizan desde el voluntarismo de los docentes.</p>
Equipo de gestión	Falta de tiempo para la dedicación a la ejecución del proyecto de gestión y a un plan de acción tutorial (contenido en el plan de trabajo de la dirección). Un caso recurrente en la gestión educativa: la abundante carga de trabajo administrativo no deja espacio ni tiempo para ejercer acciones pedagógicas.
Directores de escuelas donde se desarrolla la práctica docente	Ausencia de un sistema de seguimiento al egresado. Si bien se trabaja en red con los directores de escuelas de práctica, desde hace mucho tiempo el centro ha sido referencia del proyecto “noveles docentes del Uruguay” pero no ha logrado un sistema de seguimiento que permitiera que el egresado volviera al centro para continuar con su desarrollo profesional permanente. Los cursos y actividades dirigidos a egresados han fracasado. Una vez que los estudiantes egresan, se produce una ruptura con el centro, un alejamiento. Esto es visto por la dirección como un elemento negativo, ya que de producirse una continuidad en el egreso se podría potenciar la calidad de las prácticas educativas y el centro además establecería una relación con la comunidad que lo validaría. La relación con las escuelas de práctica de educación primaria es mucho más fluida que con los liceos.

5.3 Anexo III

Tabla 5. Cronograma de implementación. Elaboración propia.

Técnica	Canal	Testeo/actor	Ejecución
Test entrevista (EP)	VC	Docente de CFE	21/6/2021
EP1	VC	Docencia directa	30/6/2021
EP2	VC	Docencia directa	30/6/2021
EP3	VC	Docencia directa	01/07/2021
EP4	VC	Docencia directa	02/7/2021
EP5	VC	Docencia indirecta	5/7/2021
EP6	VC	Docencia indirecta	14/7/2021
Test Grupo Focal	VC	Docentes CFE	21/6/2021
Grupo focal	VC	DD y DI	08/7/2021

5.4 Anexo IV

Pauta de entrevista en profundidad, entrevista en profundidad, semiestructurada, individual.

La entrevista se organiza discursivamente en tres actos:

Acto1. Inmersión en clima de familiaridad y cordialidad (preguntas relacionadas con lo experiencial referido al centro y su historia de vida).

Acto 2. Indagación sobre las estrategias de retención, proyectos institucionales, nuevos perfiles estudiantiles, éxito estudiantil, compromiso epistémico (preguntas referidas a estos temas y sus acciones desde su rol).

Acto 3. Proposición de una consigna (consigna proyectiva sobre obstáculos, debilidades, potencialidades y actores en relación)

Guion:

1- Presentación. Creación de clima, relación como persona y no como fuente de información

-¿Cuándo fue la primera vez como docente que pisaste el edificio del centro de formación?

-¿Cómo te sentiste?

-¿Hace cuánto que trabajas como formador en este centro?

-¿Cuál ha sido la experiencia más significativa por la que has pasado en este centro?

2. Profundización

Tema: nuevos perfiles de estudiantes/prácticas de retención

-En relación a los estudiantes de Magisterio y su trayectoria educativa, desde tu rol ¿cuál es la mayor preocupación que tienes?

-¿Qué estrategias desde tu rol utilizas para que los nuevos perfiles de ingreso de magisterio puedan lograr avances significativos en su carrera?

-¿Qué crees que el centro desde la gestión (entendida como una gestión colectiva) puede hacer para lograr esos avances?

Tema: Desafiliación/rezago

-Con respecto a la desafiliación y el rezago de los estudiantes, desde tu percepción, ¿cuáles son las causas en magisterio?

Tema: Pedagogía de emergencia

-¿Cómo ha incidido la situación contextual actual en el fenómeno del rezago y la desafiliación?

¿Qué factores consideras que inciden en el rezago y la desafiliación en el contexto actual de pandemia en los grupos que tienes a cargo?

-¿Despliegas estrategias de retención de los estudiantes desde tu trabajo? En caso afirmativo ¿cuáles?

Tema: Profesión docente

-¿Cómo se configura en este centro, desde tu opinión, la noción de profesión docente?

En relación a la profesión docente, ¿existe un proyecto institucional que trabaje esta noción?

Si lo hay, descríbelo. Si no lo hay, ¿cómo te lo imaginas?

-¿Existen lazos que unen al centro con los estudiantes? ¿Cuáles?

-¿Cómo caracterizarías a los estudiantes exitosos de magisterio?

-¿Cómo caracterizarías a los estudiantes comprometidos con la carrera docente?

3-Consigna

Imagina que eres parte de un equipo impulsor de una mejora en este centro que pretende evitar la desafiliación de los estudiantes:

1- a quiénes convocarías de la institución

2- dónde pondrías el foco

3- qué obstáculos encontrarías

4- qué fortalezas potenciarías

5.5 Anexo V

Pauta de Grupo de Discusión.

Grupo focal: 8 de julio de 2021

Espacio socio-técnico de comunicación: conferencia zoom (audio y video)

Número y tipo de participantes: 1. Docente de primer año de CF. 2. Docente de segundo año de CF. Docente de tercer año de CF. Docente de Didáctica de CF.

El encuentro se realiza a través de VC, por lo tanto previamente se envía enlace con acuerdo de fecha y se determina una duración de 40 minutos de discusión. Se establecen requisitos

técnicos: micrófono que funcione, cámara encendida, en caso de que no tengan buena señal de wi fi, anticipación vía comunicación personal, mensajería instantánea.

Moderador: Gladys Marquisio

Guión

1- Encuadre: se plantea los objetivos de forma general y que la discusión se centrará en la carrera de magisterio.

2- Se presenta en pantalla un fragmento de un texto de Cecilia Pereda (2010), dividido en dos partes, la narración y la argumentación de Pereda sobre la metáfora expresada para referirse a la desafiliación y las estrategias de intervención organizacionales que la autora releva en su estudio sobre estrategias de intervención para la retención de estudiantes.

Se utiliza una imagen mediadora: elefante, mosquito, ratón, realizada por Richard Ferreira en formato comic, con la intención de ilustrar la metáfora de Pereda y facilitar el clima.

3- Pregunta disparadora: ¿qué prácticas desde la organización que integran se podrían instrumentar para combatir el rezago y la desafiliación? ¿Cuáles de esas prácticas consideran que pueden colaborar para lograr el éxito estudiantil?

5 - ¿Cómo visualizan el rezago y la desafiliación en una situación de pos-pandemia?

6- Anoten en el chat las conclusiones, resonancias de esta discusión.

5.6 Anexo VI

Imágenes utilizadas en el grupo de discusión.

Figura 4. Disparador de la discusión. Elaboración propia.

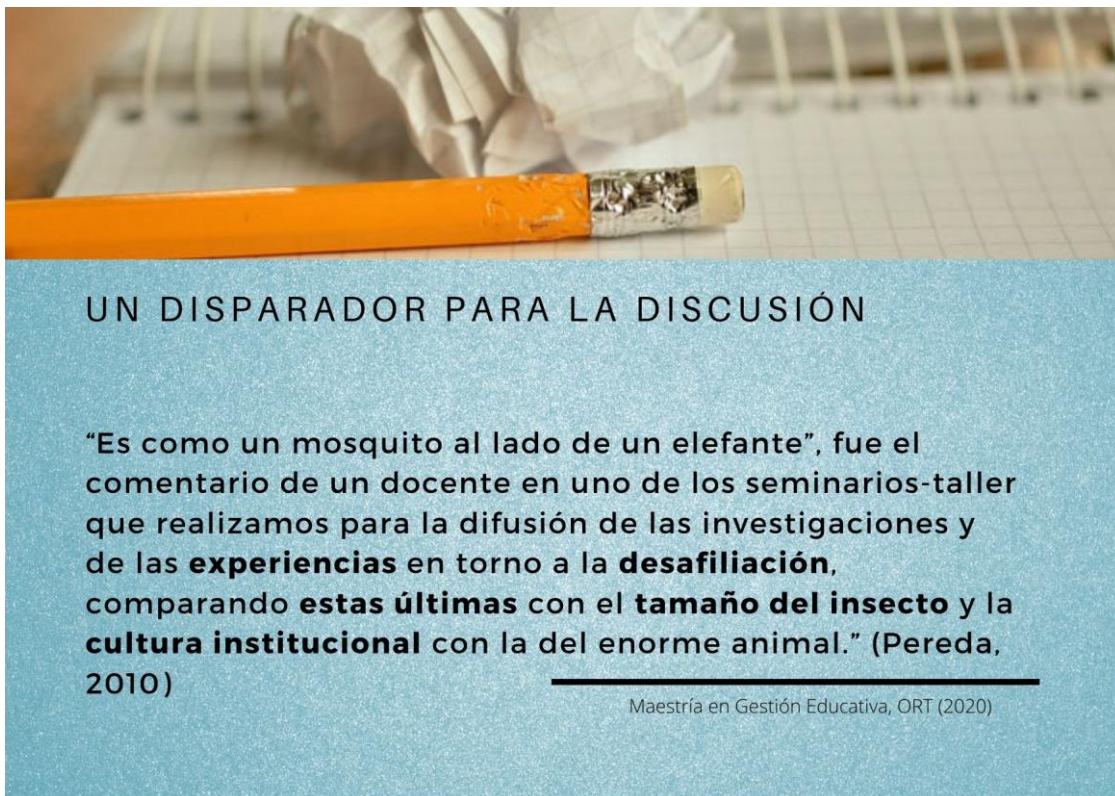


Figura 5. Disparador de la discusión 2. Elaboración propia.

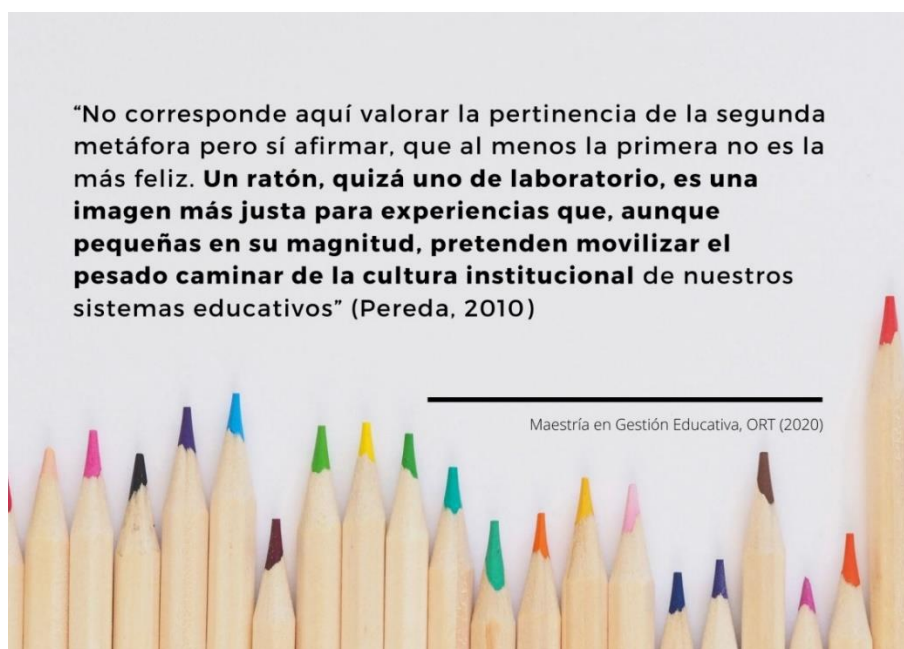
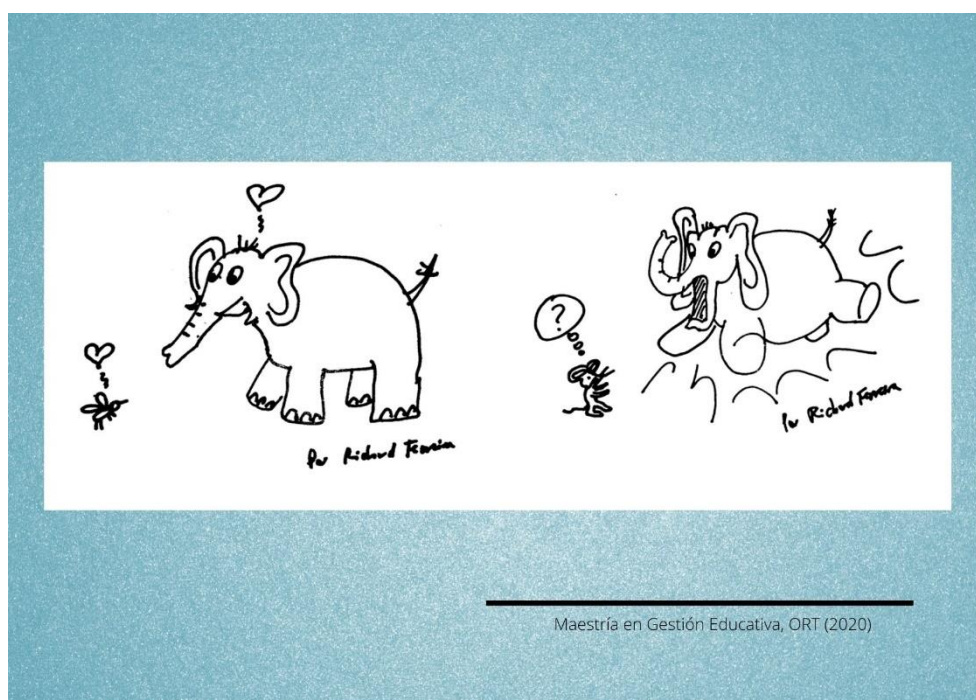


Figura 6. Ilustración de la metáfora discutida. Elaboración: Richard Ferreira.



5.7 Anexo VII

Tablas 7 y 8. Matrícula y egresos del CF.

Tabla 7. Egresos Magisterio. Fuente: DIE, CFE.

Egresos de Maestro Educación Primaria (IFD estudiado)	
Fecha Ejercicio (*)	Egresos
2011	12
2012	15
2013	15
2014	18
2015	14
2016	15
2017	12
2018	14
2019	17
2020	16
Total	148

Matrícula Maestro Educación Primaria (CF)					
Grado (*)	2017	2018	2019	2020	2021
1ro	39	51	45	56	59
2do	32	20	36	25	32
3ro	19	32	20	29	18
4to	21	17	25	27	32
Total	111	120	126	137	141

Tabla 8. Matricula. Fuente: DIE, CFE.

Anexo VI-PMO

Universidad ORT Uruguay

Master en Gestión Educativa

Plan de Mejora Organizacional

Investigador: Gladys Marquisio Cilintano

Fecha: 16 de noviembre de 2021

Índice

1. Antecedentes	166
1.1 Aproximación Diagnóstica	166
1.2 Identificación de la problemática seleccionada para trabajar	166
1.3 Dimensión organizacional comprometida	167
1.4 Actores Institucionales involucrados	167
1.5 Acuerdos establecidos con la Organización	167
1.6 Fases y extensión del plan de mejora.....	168
2. Plan de Mejora	169
2.1 Objetivos.....	169
2.1.1 Objetivo General.....	170
2.1.2 Objetivos Específicos	170
2.2 Logros Proyectados.....	170
2.3 Líneas de actividades	171
2.4 Personas Implicadas.....	172
2.5 Recursos.....	172
2.6 Cronograma	174
2.7 Planilla Integradora.....	176
2.8 Plan de sustentabilidad.....	177
3. Referencias.....	179

4. Anexos	180
4.1 Anexo I	180
4.2 Anexo II	183
4.3 Anexo III.....	187
4.3.1 Planilla de seguimiento	187
4.3.2 Actas de coordinación por nivel	188
4.3.3 Registro de visitas a escuelas de práctica	189
4.4 Anexo IV.....	213

1. Antecedentes

El presente trabajo constituye un plan de mejora organizacional a partir de un proyecto de diagnóstico institucional (PIO, 2021) realizado en un centro de formación en educación dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE) iniciado en abril de 2021. El diagnóstico se enfocó en la carrera de Magisterio, donde se identificaron altos niveles de rezago y desafiliación en primer año. El plan que se presenta tiene el objetivo de fortalecer en la institución prácticas pedagógicas y organizacionales de retención y éxito estudiantil.

1.1 Aproximación diagnóstica

Durante la fase exploratoria se realizó una entrevista virtualizada semiestructurada a la dirección del centro y la revisión documental de su plan de gestión, con el objetivo de identificar la demanda institucional. El estudio constituyó un estudio explicativo de caso (Yacuzzi, 2005) de corte cualitativo. En la segunda fase del estudio se realizaron seis (6) entrevistas virtualizadas en profundidad semiestructuradas a docentes (docencia directa e indirecta) del centro; un grupo focal a cuatro (4) profesores, un análisis de las estadísticas de egresos, un análisis documental de la revista digital del centro y del curso propedéutico alojado en la plataforma CREA.

1.2 Identificación de la problemática seleccionada para trabajar

En el diagnóstico institucional surge que: “En el centro se destaca el alto índice de rezago y desafiliación de los estudiantes” (PIO, 2021, p. 4). Dentro de los factores causales de esta problemática, el diagnóstico se centró en aquellos que pueden ser abordados desde la gestión: configuraciones del capital escolar acumulado de los nuevos perfiles de ingreso; revisión de prácticas pedagógicas que tiendan al éxito estudiantil y necesidad de un acompañamiento sistematizado al estudiante (plan de acción tutorial). Según el Informe de la División de Información y Estadística del CFE “la mayor desafiliación se da entre 1ro. y 2do. Se observa un aumento en 2020 y 2021 en la matrícula de 1ro. Sin embargo, no se verifica de 2020 a 2021 una retención de los inscriptos y en el pasaje a 2do. año la

desafiliación es de 57 %.” (PIO, 2021, p. 13). La problemática se expresa de la siguiente manera: dificultades en la retención de estudiantes que cursan primer año de Magisterio.

1.3 Dimensión Organizacional comprometida

Siguiendo las categorías de análisis que proponen Frigerio, Poggi (1992), la demanda planteada por el centro compromete la dimensión pedagógico-didáctica (prácticas pedagógicas de enseñanza y evaluación); la dimensión organizacional (el funcionamiento del sistema de acompañamiento y la gestión de tutorías en términos de tiempos y espacio).

1.4 Actores institucionales involucrados

Como se expresa en el PIO (2021, p. 18): “El centro tiene fortalezas para llevar adelante un proyecto de promoción de éxito estudiantil, tanto en la dimensión pedagógica como en la organizacional”, pasando de un “acompañamiento artesanal” a uno sistematizado; evaluando prácticas pedagógicas; formando a los docentes en ese aspecto; recopilando biografías de estudiantes egresados. Se identifican capacidades humanas impulsoras de cambio: dirección con un perfil de liderazgo pedagógico, docente educador educacional, docente orientador en tecnologías, y “docentes inspiradores”, referentes dentro de la comunidad educativa del centro (PIO, 2021, p. 10).

1.5 Acuerdos establecidos con la Organización

El informe PIO (2021) daba cuenta de que las prácticas que desincentivan la desafiliación (Acevedo, 2018) desde la gestión tienen un límite de acción: existen factores de política educativa, sociales, económicos, culturales, psicológicos que constituyen causales de desafiliación en los que las prácticas de gestión tienen una mínima (o nula) incidencia. Sin embargo, según Gairín (2010) el núcleo de los cambios son las personas, es central su motivación ya que el cambio se enfoca en procesos no en resultados y siempre implica un aprendizaje profundo de la organización. Desde esta posición, el centro podría desarrollar prácticas procesuales de retención y promoción de éxito estudiantil: a través de las

reuniones con dirección y con el equipo impulsor definido, se visualiza que existe sintonía con la demanda y motivación con el plan.

1.6 Fases y extensión del plan de mejora

En relación al proceso de diseño e implementación del plan, se acordó la conformación de un grupo de trabajo integrado por un docente con horas de apoyo a la dirección, un docente orientador de laboratorio, dirección y un grupo que tiene radicación horaria en el centro, vinculación con las prácticas de gestión, apoyo a entornos socio-técnicos y experiencia en acompañamiento a estudiantes. Se realizaron tres instancias de trabajo, que se registraron en actas (ver anexo I). Durante los encuentros de trabajo, se presentó el informe de diagnóstico institucional por parte de la asesora, se definieron los objetivos y líneas de acción, el cronograma de actividades y aspectos de implementación y viabilidad. El proceso de diseño del plan de mejora organizacional se realizó de forma colaborativa con docente orientador de laboratorio y docente con horas de apoyo a dirección y dirección del centro.

El diseño del plan de mejora organizacional consta de tres fases (Tabla 1). Se registran en la figura el contenido de las acciones de cada fase, los actores que participaron y la temporalización.

Tabla 1. Fases del diseño de PMO.

	Descripción	Actores	Meses
I	Entrega del Informe de PIO al centro. Reunión con dirección. Confirmación del equipo impulsor. Reunión y acuerdos con el equipo impulsor.	Equipo impulsor Dirección Asesora	Octubre-noviembre
II	Diseño del plan. Ajustes de objetivos, actividades, metas y recursos. Definición de responsabilidades. Elaboración de los instrumentos de seguimiento. Proyección de sustentabilidad del plan	Equipo impulsor. Asesora Asesora	Noviembre
III	Redacción y entrega del plan de mejora al centro	Asesora	Noviembre-diciembre

2. Plan de Mejora

En este apartado, se presentan los componentes del plan de mejora, sus objetivos, procesos y logros proyectados; las líneas de acción, recursos necesarios y cronograma de ejecución. Además, se incorporan dispositivos de seguimiento que permitan monitorear procesos, evaluar resultados del plan; así como un plan presupuestal y supuestos de riesgos asociados a toda la implementación.

2.1 Objetivos

Durante la investigación se realizó un relevamiento sobre las estrategias de retención y promoción de éxito estudiantil a través de una metodología cualitativa (entrevistas a docentes, grupo focal, análisis de documentos). Se realizaron inferencias entre la noción de profesión docente y nuevos perfiles de ingreso en el centro de formación. A partir de los

datos relevados, se tomaron decisiones para definir el objetivo general y específico del plan que se detallan a continuación.

2.1.1 Objetivo general

Implementar estrategias de retención de estudiantes de Primer Año de Magisterio durante el año 2022. Se considera que la implementación de estrategias enfocadas en la retención de estudiantes de primer año durante 2022 logrará bajar el porcentaje de desafiliación, que actualmente se ubica en un 57 %, para ubicarlo a una franja entre 30 y 40 %. El impacto esperado es que a través de las actividades del plan se logre instalar en el centro una práctica de gestión que tenga como motor la promoción del éxito estudiantil.

2.1.2 Objetivos específicos

- Evaluar y articular prácticas educativas para el fomento de la retención estudiantil.
- Diseñar y ejecutar un plan de acción tutorial (PAT).
- Recopilar y divulgar casos de éxito estudiantil en el centro.

2.2 Logros proyectados

- Reducir la tasa de desafiliación en el año 2022 en un 20 %, es decir pasar de una desafiliación de 57 % a una franja no mayor a 30 %.
- Diseñar e implementar un plan de acción tutorial que alcance al 90 % de los estudiantes de primer año.
- Implementar encuentros entre noveles docentes y estudiantes de primer año, con la participación de 50 % de los egresados del último trienio y el 80 % de los estudiantes de primer año.

2.3 Líneas de actividades

Para alcanzar estas metas y concretar los objetivos, se prevén actividades que se pueden agrupar en:

- actividades de **evaluación** diagnóstica de estudiantes (para analizar los capitales escolares acumulados y adecuar las prácticas de evaluación)

- actividades de **prevención** de abandono (sistema de alertas tempranas)

- actividades de **inmersión** en la cultura docente, a través de visitas de estudiantes de primer año a clases de prácticas. Esta actividad llena una vacancia en el currículo de primer año (la ausencia de práctica docente), que en los datos recogidos y en las reuniones con el equipo se destacó como fundamental para conectar a los estudiantes de primer año con la noción de profesión docente, acción que permite que se visualicen como futuros docentes y permite el lazo con el centro de formación.

- actividades de **acción tutorial**, con énfasis en el desarrollo de herramientas de trabajo intelectual

- actividades **formativas** para docentes en relación a prácticas de evaluación y nuevos perfiles

- actividades vinculadas a la recopilación de narrativas que den cuenta de las biografías escolares de los estudiantes de primer año, las trayectorias de los noveles docentes y las experiencias de los estudiantes de cuarto año, con el fin de generar una línea de **producción de conocimiento** en relación a la promoción del éxito estudiantil como hoja de ruta para el centro de formación.

- actividades **comunicativas** dirigidas a los estudiantes (estrategia de comunicación audiovisual para llegar a los estudiantes en formato de minipiezas audiovisuales donde se los motive a continuar la carrera). Estas piezas serán realizadas por el coordinador

audiovisual y enviadas a las direcciones de mensajería instantánea de los estudiantes en riesgo de abandono con mensajes personalizados.

2. 4 Personas implicadas

El plan de mejora estará a cargo de la docente con horas de apoyo a dirección, que articulará las acciones (Tabla 2). Contará con la colaboración de un equipo integrado por docentes con radicación en el centro en espacios de laboratorio y entornos socio-técnicos (tecnológicos), docentes de primer año, coordinador audiovisual, docente educador educacional, bibliotecólogo y docente de cuarto año del núcleo de Cs. de la Educación. La incorporación de estos dos últimos responde a la propuesta del equipo impulsor y por la integración a manera transversal en la carrera de los estudiantes de primer año a 4to. año.

Tabla 2. Personas implicadas en el PMO.

Personas implicadas		
Nro.	Actor	Grado de responsabilidad
1	Docente con horas de apoyo a dirección	Responsable
2	Docente de Laboratorio	Apoyo
3	Docentes de primer año	Apoyo
4	Coordinador audiovisual	Apoyo
5	Docente Educador Educacional	Apoyo
6	Bibliotecólogo	Apoyo
7	Docente de 4to. año del núcleo común	Apoyo

2. 5 Recursos

Se detallan los recursos necesarios para llevar adelante el plan (Tabla 3). Dentro de los recursos financieros se destacan la asignación de las horas de departamento (horas designadas a los docentes de docencia directa para actividades de su sala) al plan.

Tabla 3. Personas implicadas en el PMO.

Recursos	
Financieros	Horas docentes. Horas de departamento. Honorarios talleristas. Imprenta.
Infraestructura	Espacios para reuniones. Entornos socio-técnicos (plataforma CREA y SGE). Diseño instrumental de aula virtual y portfolio en plataforma CREA. Espacio digital para publicación. Uso de web site del centro y en RIDDA.
Equipamiento	Cámara y equipo de edición. Laptop. Conexión a internet. Materiales de papelería.
Humanos	<p>Docente con horas de apoyo a dirección</p> <p>Docente de Laboratorio</p> <p>Docentes de primer año</p> <p>Coordinador audiovisual</p> <p>Docente Educador Educacional</p> <p>Bibliotecólogo</p> <p>Docente del núcleo de Ciencias de la Educación</p>

2.6 Cronograma

Tabla 4. Cronograma

Objetivos/ Actividades	2022										2023	
Actividades/Objetivos	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ag	Set	Nov	Dic	Feb	Mar
Objetivo Específico 1												
Actividad 1.1												
Actividad 1.1.3												
Actividad 1.2												
Actividad 1.3												
Actividad 1.4												
Actividad 1.5												
Seguimiento												
Objetivo Específico 2												
Actividad 2.1												
Actividad 2.2												

Actividad 2.3												
Actividad 2.4												
Seguimiento												
Objetivo Específico 3												
Actividad 3.1												
Actividad 3.2												
Actividad 3.3												
Actividad 3.4												
Actividad 3.5												
Actividad 3.6												
Actividad 3.7												
Actividad 3.8												
Seguimiento												

El cronograma de actividades (Tabla 4) consideró la articulación de las características del centro de formación con los objetivos y actividades planteados. El plan se desarrollará desde febrero 2022 a marzo 2023. En la figura se organiza en un diagrama de Gantt, presentando las actividades temporalizadas en meses y el seguimiento correspondiente.

2.7 Planilla integradora

Tabla 5. Planilla integradora.

Objetivo General: Implementar estrategias de retención de estudiantes de Primer Año de Magisterio año 2022		Meta: Reducir la tasa de desafiliación en el año 2022	Impacto: Instalar en el centro una cultura institucional promotora del estudiantil.	
OBJ. ESPECÍF.	METAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	ACTORES
Objetivo Específico 1 Evaluar y articular prácticas educativas	El 80 % de los docentes de primer año participan de los talleres.	Generación de un sistema de alertas tempranas de abandono	Plataforma CREA.	Equipo de DOEs, DOTs y profesores de primer año.
	Se logra generar una base de datos sobre alertas tempranas Se diseña una Evaluación Diagnóstica para la generación 2022 y es aplicada El 80 % de los profesores de Primer año utilizan rúbricasde	1.1.2 Acuerdos sobre uso de plataforma CREA para pasaje de lista y trabajos entregados (indicadores de alerta) Diseño de una evaluación diagnóstica eficiente y eficaz para los fines del plan tutorial (O2) a través de un workshop con experto. Workshop con experto sobre evaluación y nuevos perfiles de ingreso y prácticas educativas. Elaboración de Recursos Educativos que puedan ser utilizados y replicados en tutoría sobre herramientas de trabajo intelectual. Visitas a escuelas de práctica desde	Tallerista o formador para dictar seminario de formación sobre evaluación Horas de departamento derivadas al PMO La coordinación de centro se realiza por nivel (primer año)	

	evaluación en sus trabajos.	diferentes asignaturas.		
Objetivo Específico 2. Diseñar y ejecutar un plan de acción tutorial (PAT)	El plan de acción tutorial alcanza al 100 % de los estudiantes que están en alerta de abandono	Entrevistas a los estudiantes de primer año, con base a las nociones de profesión docente y trayectoria educativa. Derivación y distribución de funciones en el PAT. Realización de tutorías, con anclaje en el diagnóstico y la formación, a través de plataforma CREA en aspectos que se destacan a potenciar en los estudiantes de primer año. Generación de una estrategia comunicacional audiovisual o digital para entablar un acompañamiento a los estudiantes de primer año.	Plataforma CREA Entornos socio-técnicos (plataforma y espacios) para realización de tutorías. Cámara y laptop para edición Biblioteca	Equipo de DOEs, DOT y profesores de primer año Coordinador audiovisual del centro

2.8 Plan de sustentabilidad

En el siguiente cuadro (Tabla 6) se presenta el plan de sustentabilidad: desarrollo de dispositivos de múltiples dispositivos de seguimiento que valorarán el grado de implementación con el fin evaluar y monitorear el plan y realizar los ajustes necesarios durante su desarrollo. La institución cuenta con los recursos humanos preparados y ensamblados para aplicarlos y rediseñarlos, según surge del diagnóstico. En el anexo II, se ubica la gestión de comunicación y de riesgos. A continuación (Tabla 6) se resumen los

dispositivos de seguimientos para la monitorear y ajustar el plan. En el anexo III, se encuentran los dispositivos de seguimiento.

Tabla 6. Plan de sustentabilidad.

Dispositivos propuestos para el seguimiento y monitoreo del PMO			
Según los objetivos	Técnica	Momento	Indicador de logro
OE1	Planilla de seguimiento Cuestionario I a docentes Registro de visitas Cuestionario I a estudiantes de primer año Actas de coordinación por nivel	Marzo 2022-marzo 2023 Antes del primer parcial Marzo- junio- agosto Luego de evaluación diagnóstica En cada coordinación	Cumplimiento de actividades 3 visitas a escuelas de práctica por parte de la cohorte 2022 Inmersión en procesos de evaluación y tutoría Registro de ajustes y avances del plan
OE2	Cuestionario II a estudiantes Registro de asistencia a tutorías	Junio 2022 (luego de primer parcial) Abril a setiembre de 2022	80 % de los estudiantes encuestados manifiestan niveles de satisfacción con respecto a las tutorías y los recursos educativos y se percibe que el seguimiento de los estudiantes ha sido constante. 90 % de los estudiantes convocados asisten a tutorías
OE3	Registro de entradas del portafolio de plataforma	abril-agosto 2022	80 % de los estudiantes completan el portafolio

	CREA Cuestionario II a docentes Actas de coordinación por nivel	diciembre 2022 En todas las coordinaciones	con sus biografías Se visualiza una valoración de las estrategias de retención y mayor motivación en su aplicación. Registro de avances y ajustes del plan.
--	--	--	--

3. Referencias

Acevedo, F. (2018) Deserción, abandono, desafiliación, retención, persistencia, éxito estudiantil: deslindes conceptuales. En: Acevedo, F; Nossar, K. (ed.) *Educación y Sociolingüística*. Centro Universitario de Rivera.

Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel.

Gairín, J. (2010) *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*. Disponible en:
http://g01.beritzeguneak.net/es/descargar_fichero.php?file=planes%20de%20mejora%20y%20satisfaccion.pdf.

Yacuzzi, E. (2005) *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. *Econpapers*, 296, 1-37.
<https://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

4. Anexos

4.1 Anexo 1

Actas de reunión con equipo impulsor

ACTA DE REUNIÓN	
Fecha: 4 de octubre de 2021	
Participan: Dirección del centro, asesora	
1. Objetivos del encuentro: Análisis y devolución del informe PIO Definición de Equipo Impulsor Establecimiento de un cronograma de reuniones adaptado a la realidad del centro	
2. Principales temáticas trabajadas: Aspectos centrales de los hallazgos del informe Viabilidad de la articulación del PMO con proyecto de gestión Recomendación y opciones para equipo impulsor Dinámica de reuniones	
3. Acuerdos establecidos: Se acordó hacer énfasis en un plan de acción tutorial (objetivo 1) Se acordó articular el objetivo 2 con las acciones del proyecto de gestión vinculadas a la articulación con centros de práctica pre-profesional Se acordó en la importancia de una evaluación inicial de prácticas de retención como actividad de objetivo 1 Se acordó poner énfasis en el trabajo en torno a los nuevos perfiles de ingreso Se acordó que el equipo impulsor estaría integrado por dos docentes de docencia indirecta, que se desempeñan con horas de apoyo a dirección, un docente de laboratorio y un docente de primer año con radicación en el centro Se acordaron las vías de comunicación con integrantes del equipo impulsor y el día de reunión Se acordó que la reunión sería presencial	
4. Proyecciones previstas para próximo encuentro: Reunión con integrantes del equipo impulsor y abordaje de los objetivos 1 y 2, actividades proyectadas.	
5. Fecha de próxima reunión: Primera quincena de noviembre	
Otros comentarios: Fue un encuentro vía video conferencia, de una hora de duración. Se manifestó una actitud muy proactiva por parte de la dirección y el interés de llevar a cabo la propuesta. Se manifestó por parte de la dirección (que había leído con anterioridad el informe) que constituye "una foto" del centro que permite trabajar el problema que "quita el sueño" hace años a todo el centro. Se menciona que un grupo de profesores del centro está trabajando con un proyecto de gestión (emergente de un seminario brindado en el marco del sistema educativo) sobre la articulación con otros centros de estudio, pero se destaca que no hay superposición sino sinergia entre ambos proyectos.	
Firma suprimida	Firma suprimida

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 3 de noviembre de 2021

Participan: integrantes del equipo impulsor (2) y asesora

1. Objetivos del encuentro:

- Profundización del diseño del plan de mejora
- Definición de cronograma y ajuste de actividades
- Identificación de actores clave para llevar a cabo responsabilidades en la ejecución
- Análisis de recursos.

2. Principales temáticas trabajadas:

- Temporalización de las actividades
- Distribución de roles
- Necesidades formativas para llevar adelante el plan
- Inclusión de otras actividades no previstas en la reunión anterior.

3. Acuerdos establecidos:

Se acuerda que la actividad formativa prevista en el objetivo específico 1 (taller de evaluación) sea de carácter mixto (virtual y presencial) en las dos primeras semanas de clase del curso de primero y que consista en un workshop con producto: instrumento de evaluación diagnóstica para primer año.

Se acuerda el cronograma de actividades y recursos disponibles en el centro.

Se mencionan riesgos para el cumplimiento del mismo, se plantean alternativas.

Se sugieren actores responsables para la ejecución de actividades que requieran formación a formadores y producción audiovisual.

Se cierra el proceso de diseño y los encuentros.

Otros comentarios:

Los integrantes del equipo impulsor llegan a la reunión con propuestas que alimentan el plan, manifiestan y explicitan la forma en que han pensando junto a los estudiantes y agregan actividades no previstas, pero en articulación con lo trabajado. Se realiza en forma presencial de forma muy cordial y fructífera.

✓

Firma suprimida

Firma suprimida

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 3 de noviembre de 2021

Participan: integrantes del equipo impulsor (2) y asesora

1. Objetivos del encuentro:

- Profundización del diseño del plan de mejora
- Definición de cronograma y ajuste de actividades
- Identificación de actores clave para llevar a cabo responsabilidades en la ejecución
- Análisis de recursos.

2. Principales temáticas trabajadas:

- Temporalización de las actividades
- Distribución de roles
- Necesidades formativas para llevar adelante el plan
- Inclusión de otras actividades no previstas en la reunión anterior.

3. Acuerdos establecidos:

Se acuerda que la actividad formativa prevista en el objetivo específico 1 (taller de evaluación) sea de carácter mixto (virtual y presencial) en las dos primeras semanas de clase del curso de primero y que consista en un workshop con producto: instrumento de evaluación diagnóstica para primer año.

Se acuerda el cronograma de actividades y recursos disponibles en el centro.

Se mencionan riesgos para el cumplimiento del mismo, se plantean alternativas.

Se sugieren actores responsables para la ejecución de actividades que requieran formación a formadores y producción audiovisual.

Se cierra el proceso de diseño y los encuentros.

Otros comentarios:

Los integrantes del equipo impulsor llegan a la reunión con propuestas que alimentan el plan, manifiestan y explicitan la forma en que han pensando junto a los estudiantes y agregan actividades no previstas, pero en articulación con lo trabajado. Se realiza en forma presencial de forma muy cordial y fructífera.

Firma suprimida

Firma suprimida

4.2 Anexo II

Gestión de la comunicación y gestión de riesgos

Para el desarrollo del plan, se requieren esfuerzos comunicacionales constantes y permanentes que colaboren en el desarrollo y divulgación de las actividades y repercutan en el involucramiento de toda la comunidad educativa y de la región (a fin de retroalimentar el plan con otros centros de formación que desarrollan la carrera de magisterio). En la Tabla 7 se esquematizan estas acciones de comunicación.

Esfuerzos comunicacionales	Momento de divulgación	Productores	Destinatarios
OE1. Invitación a talleres en formato digital (vía correo electrónico). Comunicación con escuelas de práctica. Negociación en coordinación de uso de plataforma CREA para pasaje de lista y alertas tempranas	Febrero 2022 Marzo-junio 2022 Marzo	Responsable de PMO Bibliotecólogo Dirección Dirección Responsable PMO	Docentes de Primer año Dirección de Escuelas de práctica Docentes de Primer año
OE2. Comunicación telefónica con estudiantes de primer año para acordar citas para entrevistas Información con soporte digital (plataforma, correo electrónico) y gráfico sobre horarios y agendas de tutorías. Recursos educativos abiertos de apoyo a herramientas de trabajo intelectual	Marzo 2022 Marzo-noviembre 2022 Abril-agosto 2022	Equipo impulsor Equipo impulsor Equipo impulsor, DOT y coordinador audiovisual del centro	Estudiantes de primer año Estudiantes de primer año Estudiantes de primer año
OE3 Convocatoria a estudiantes de 4to. a relatar sus biografías académicas a	Agosto 2022	Dirección, equipo impulsor y docentes de	Estudiantes de 4to. año

<p>través de las asignaturas del Núcleo de Cs. De la Educación a través de las redes de comunicación del centro y plataforma CREA.</p> <p>Convocatoria a estudiantes de primer año a relatar sus biografías escolares</p> <p>Convocatoria a noveles docentes a relatos de éxito estudiantil</p> <p>Convocatoria a Encuentro Estudiantil “¿Cómo me construyo como docente?”</p> <p>Divulgación del dossier</p>	Marzo-2022	4to. año	Estudiantes de primer año
	Julio 2022	Dirección, equipo impulsor y docentes de 1er. Año	Noveles docentes
	Junio 2022		Estudiantes de primer año, de cuarto año y noveles docentes
	Posterior a su producción	<p>Dirección, directores de escuelas y coordinación del proyecto Noveles Docentes del Uy</p> <p>Dirección, directores de escuelas y coordinación del proyecto Noveles Docentes del Uy</p> <p>Equipo impulsor</p> <p>Docentes de Primer año</p> <p>Docentes de 4to. año</p> <p>Equipo impulsor</p>	Centros de la región
Transversales a todos los objetivos			
<p>Portfolio en CREA donde los estudiantes van <i>bitacorizando</i> las acciones de su narrativa escolar y las acciones de recopilación y encuentro con la práctica.</p> <p>Publicación en RIdAA-CFE (sitio de publicaciones del CFE) de Artículo académico vinculado al proceso de</p>	Durante el transcurso de todas las actividades	<p>Estudiantes de primer año</p> <p>Equipo impulsor y docentes</p>	<p>Equipo impulsor,</p> <p>Estudiantes de primer año y docentes</p> <p>Comunidad académica</p>

mejora a cargo de docentes involucrados sobre prácticas pedagógicas que fomentan el éxito estudiantil desde la gestión.			
---	--	--	--

Tabla 7. Gestión de la comunicación.

Dispositivo de gestión financiera	Recursos a adquirir	Gastos de inversión
	No se requieren	No se señalan
	Gastos de operación	Valor
	Honorarios tallerista Evaluación	\$5000
	Honorarios tallerista ¿que trabajará sobre narrativas docentes	\$ 3500
	Horas docentes equipo impulsor (10 horas semanales-mensuales a grado no inferior a 4 en Formación docente)	\$ 150000
	Impresión de Dossier	\$ 25000
	Diseño gráfico de dossier	\$ 10000
Total		193500

Tabla 7. Gestión de riesgos.

Gestión de riesgos	Riesgos asociados a actividades de formación
	<p>-Tallerista para <i>workshop</i> de evaluación diagnóstica no puede llevar a cabo el taller por falta de lugar en la agenda</p> <p>Alternativa: el taller es dictado por formadores de formadores de otro centro de formación que se capacitaron en el marco del proyecto ANII con dicho experto.</p>

	<p>-Tallerista de narrativas docentes no puede llevar a cabo el taller</p> <p>Alternativa: el taller es realizado por dos docentes del centro que tienen experiencia en la producción de narrativas.</p>
	Riesgos asociados a obtención de recursos financieros
	<p>-Falta de rubro en el centro para el pago de talleristas</p> <p>Alternativa: incorporación del pago como curso de formación permanente a través del Instituto Académico respectivo (horas docentes en lugar de honorarios)</p>
	Riesgos asociados a entornos socio-técnicos
	<p>-El pasaje de lista en plataforma CREA y en SGE no es incorporado como práctica por parte del 100 % de los docentes de primer año.</p> <p>Alternativa: La dirección promueve esta práctica como parte de la evaluación docente</p>
	Riesgos asociados a cultura institucional
	<p>-Un porcentaje de los docentes de primer año no cumplen con las acciones tutoriales</p> <p>Alternativa: En coordinación por nivel se negocia el pasaje de horas tutoriales a formato virtual.</p>
	Riesgos asociados a situaciones sanitarias globales
	<p>-La situación pandémica altera la instrumentación de instancias presenciales y acciones del cronograma</p> <p>Alternativa: las actividades previstas cuentan con una planificación que incluye entornos socio-técnicos adaptables a la virtualidad para el cumplimiento de los objetivos.</p>

Tabla 9. Gestión de riesgos.

4.3 Anexo III

Para hacer sostenible el plan, se generan estos dispositivos de seguimiento, que se introducen con un protocolo de aplicación. Se sugiere ir registrando de forma correlativa a

las actividades y archivando de forma digital (y compartida) por el equipo impulsor con doble respaldo digital (en la nube y en dispositivo de resguardo).

4.3.1 Planilla de seguimiento

La siguiente planilla se completará por los integrantes del Equipo Impulsor. Este es un formato que puede ser impreso o digital. Se sugiere que dada las competencias digitales del equipo se realice en un formulario compartido digital.

En el apartado HITO se sugiere encomendar al equipo resaltar de forma específica observaciones para tener en cuenta en otras cohortes.

Planilla de seguimiento resultados de PMO				
Actividad	Fecha	Responsables	Se cumplió (sí/no)	Hito (sí/no)
1.1				
1.2				
1.3				
....				

Planilla de seguimiento de proceso			
Aspectos positivos			
Actividad	Descripción	Razón	Cómo mantenerlo
Aspectos negativos			
Actividad	Descripción	Razón	Cómo ajustarlo

4.3.2 Actas de coordinación por nivel

Las actas de coordinación por nivel serán registradas por un integrante del equipo impulsor y firmadas por los participantes culminada cada instancia de coordinación y serán

Actas de coordinación por nivel	
Fecha	
Participantes	
Temas tratados	
Acuerdos alcanzados	
Comentarios sobre desarrollo de PMO	
Emergentes	

4.3.3 Registro de visitas a escuelas de práctica

El registro de visitas se realizará en un archivo compartido por todos los profesores de primer año y se irá completando una vez realizada la visita.

Visita 1	Grupo	Asignatura	Fecha	Registro de observaciones

Cuestionario a estudiantes

Las encuestas a estudiantes se realizarán como formulario autoadministrado vía online, serán enviadas a las direcciones de correo electrónico de los estudiantes. Se ubicará una laptop en biblioteca con conexión a internet para que los estudiantes puedan completarla, así se garantizará un mayor porcentaje de respuestas. Se aclara que el vínculo proporcionado es editable, a fin de que el equipo pueda modificar lo que estime pertinente. El análisis de la información recolectada será realizado por el equipo impulsor, atendiendo a las metas previstas en las actividades y acciones monitoreadas para proceder a una retroalimentación con los estudiantes y operar cambios en el plan.

Primera Encuesta de opinión a estudiantes:

https://docs.google.com/forms/d/1QnNA0wVHFHgOnFk_zBEQ7_w9fWaQA_h7I1135kXPRw/edit?usp=sharing

Encuesta de opinión

Estimados estudiantes de Generación 2022:

El equipo de gestión y profesores nos ponemos en contacto nuevamente a través de esta vía para poder recoger su opinión sobre la marcha del curso.

Esta información que darás será un insumo muy importante para ver el avance en la carrera.

Esperamos que puedas contestar y que disfrutes reflexionando sobre tu trayectoria educativa. Los datos serán usados siguiendo la protección de datos personales.

Gracias desde ya por tus aportes.

***Obligatorio**

1. *Marca solo un óvalo.*

☐ Opción 1

2. Nombre

3. Apellido

4. CI

Apoyo en parciales

5. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Recibí atención antes de cada parcial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recibí orientaciones durante el parcial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recibí una devolución después de cada parcial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Percepción sobre el plan tutorial

6. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Creo que la tutoría es una herramienta para disminuir la desafiliación de la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las tutorías me brindaron herramientas muy útiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy satisfecho con e trabajo de mi tutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acompañamiento

7. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalem
La comunicación con los tutores fue fluida	<input type="radio"/>
La institución me comunicó en forma efectiva los horarios de tutorías	<input type="radio"/>
Las tutorías se realizan en espacios y tiempos adecuados	<input type="radio"/>

Entornos virtuales

8. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Columna 1
Las tutorías en plataforma CREA fueron útiles	<input type="radio"/>
Las tutorías a través de video conferencia fueron útiles	<input type="radio"/>
Los recursos digitales utilizados fueron útiles	<input type="radio"/>

Recursos educativos

9. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a los recursos educativos *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los recursos educativos me sirvieron para desarrollar estrategias de estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los recursos educativos fueron muy claros y concretos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los recursos educativos trataron sobre temas muy adecuados a la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otros comentarios

10. Agrega reflexiones o sugerencias con referencia a estas acciones

Gracias

Agradecemos el tiempo dedicado a completar esta encuesta y tu comprometida participación.

Segunda encuesta a estudiantes

https://docs.google.com/forms/d/12NiYmNSazf465jYWN2x_K45DyB7y5BzuYsn_OR6vT3w/edit?usp=sharing

Encuesta de opinión

Estimados estudiantes de Generación 2022:

El equipo de gestión y profesores nos ponemos en contacto nuevamente a través de esta vía para poder recoger su opinión sobre la marcha del curso.

Esta información que darás será un insumo muy importante para ver el avance en la carrera.

Esperamos que puedas contestar y que disfrutes reflexionando sobre tu trayectoria educativa. Los datos serán usados siguiendo la protección de datos personales.

Gracias desde ya por tus aportes.

***Obligatorio**

1. *Marca solo un óvalo.*

☐ Opción 1

2. Nombre

3. Apellido

4. CI

Apoyo en parciales

5. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Recibí atención antes de cada parcial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recibí orientaciones durante el parcial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recibí una devolución después de cada parcial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Percepción sobre el plan tutorial

6. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Creo que la tutoría es una herramienta para disminuir la desafiliación de la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las tutorías me brindaron herramientas muy útiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy satisfecho con e trabajo de mi tutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acompañamiento

7. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalem
La comunicación con los tutores fue fluida	<input type="radio"/>
La institución me comunicó en forma efectiva los horarios de tutorías	<input type="radio"/>
Las tutorías se realizan en espacios y tiempos adecuados	<input type="radio"/>

Entornos virtuales

8. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Columna 1
Las tutorías en plataforma CREA fueron útiles	<input type="radio"/>
Las tutorías a través de video conferencia fueron útiles	<input type="radio"/>
Los recursos digitales utilizados fueron útiles	<input type="radio"/>

Recursos educativos

9. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a los recursos educativos *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los recursos educativos me sirvieron para desarrollar estrategias de estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los recursos educativos fueron muy claros y concretos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los recursos educativos trataron sobre temas muy adecuados a la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otros comentarios

10. Agrega reflexiones o sugerencias con referencia a estas acciones

Gracias

Agradecemos el tiempo dedicado a completar esta encuesta y tu comprometida participación.

Las encuestas a los docentes serán enviadas a sus casillas de correo electrónico, como formulario google. Se sugiere dedicar en las coordinaciones por nivel un tiempo para responder el cuestionario y así garantizar un mayor porcentaje de respuestas. El análisis de la información recolectada será realizado por el equipo impulsor, atendiendo a las metas previstas en las actividades y acciones monitoreadas para proceder a una retroalimentación con el equipo docente y operar cambios en el plan. El formulario proporcionado es editable, a fin de que el equipo realice modificaciones que entienda pertinente.

Encuesta a docentes

https://docs.google.com/forms/d/1wo6lSEdTwBNC3OGSyAkjbXv_f7GIXXXQmkzNagoVWFM/edit?usp=sharing

Encuesta de opinión

Estimados profesores de primer año de Magisterio de la Generación 2022:

El equipo impulsor del plan de mejora organizacional nos ponemos en contacto a través de esta vía para poder recoger su opinión con miras a implementar este plan.

Esta información que dará será un insumo muy importante. Esperamos que puedas contestar y que disfrutes reflexionando sobre tu trayectoria educativa. Los datos serán usados siguiendo la protección de datos personales.

Gracias desde ya por tus aportes.

***Obligatorio**

1. Nombre

2. Apellido

3. CI

4. Asignatura/rol

Alertas de abandono

5. Indique la frecuencia en relación a estas afirmaciones

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	A veces	Nunca
Paso lista en plataforma CREA y SGE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doy aviso al DOE cuando un estudiante falta 3 veces consecutivas a mi clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doy aviso al DOE cuando un estudiante no tiene entrega un trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizo un seguimiento luego de la alerta para saber la situación del estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoyo en parciales

6. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El apoyo antes de los parciales es fundamental para el éxito de los mismos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deben darse orientaciones durante el parcial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La devolución y retroalimentación luego del parcial es clave para éxito estudiantil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Percepción sobre el plan tutorial

7. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Creo que la tutoría es una herramienta para disminuir la desafiliación de la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las tutorías brindan herramientas muy útiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy satisfecho con el trabajo de los tutores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acompañamiento

8. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La comunicación con los tutores fue fluida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La institución me comunicó en forma efectiva los horarios de tutorías	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las tutorías se realizan en espacios y tiempos adecuados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Entornos virtuales

9. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Las tutorías en plataforma CREA fueron útiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las tutorías a través de video conferencia fueron útiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los recursos digitales utilizados fueron útiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Recursos educativos

10. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a los recursos educativos *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los recursos educativos sirvieron para desarrollar estrategias de estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los recursos educativos fueron muy claros y concretos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los recursos educativos trataron sobre temas muy adecuados a la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otros comentarios

11. Agregue reflexiones o sugerencias con referencia a estas acciones

Gracias

Agradecemos el tiempo dedicado a completar esta encuesta y tu comprometida participación.

Segunda encuesta a docentes

https://docs.google.com/forms/d/1QnNA0wVHFHgOnFk_zBEQ7__w9fWaQA_h7I1135kXPRw/edit?usp=sharing

Encuesta de opinión

Estimados profesores de primer año de Magisterio de la Generación 2022:

El equipo impulsor del plan de mejora organizacional nos ponemos en contacto a través de esta vía para poder recoger su opinión con miras a evaluar este plan.

Esta información que dará será un insumo muy importante. Esperamos que puedas contestar y que disfrutes reflexionando sobre tu trayectoria educativa. Los datos serán usados siguiendo la protección de datos personales.

Gracias desde ya por tus aportes.

***Obligatorio**

1. Nombre

2. Apellido

3. CI

4. Asignatura/rol

Valoración de las acciones del plan tutorial

5. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El plan tutorial sirvió para retener estudiantes en la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El plan tutorial estuvo organizado de forma eficaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El plan tutorial es una estrategia a continuar en 2023	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Percepción sobre acciones formativas

6. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a las acciones formativas *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Las actividades de formación a docentes fueron muy útiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las actividades de formación impactaron positivamente en mis prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desearía extender actividades de formación en 2023	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Prácticas de evaluación

7. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a prácticas de evaluación *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Co-diseñé actividades de evaluación con estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilicé rúbricas para la devolución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realicé actividades de evaluación interdisciplinarias o en duplas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Entornos virtuales

8. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación a la tutorías *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Utilicé la plataforma CREA para apoyar a mis estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboré individualmente o en conjunto recursos educativos digitales de apoyo para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Necesito formación en estos aspectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Intercambios de narrativas

9. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones en relación el éxito estudiantil y las prácticas narrativas docentes *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La recopilación de biografías fue una estrategia muy positiva para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incorporé estas biografías en mis clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otros comentarios

10. Agregue reflexiones o sugerencias con referencia a las acciones del plan de mejora

Gracias

Agradecemos el tiempo dedicado a completar esta encuesta y tu comprometida participación.

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Anexo VII

Matriz de análisis

Aporte textual con código de referencia	Temática	Actores	Dimensión	Observaciones
<p>“se caracteriza por ser una institución que forma maestros y profesores y que tiene como gran desafío bajar los índices de deserción, de rezago, el trabajar un poco más mancomunadamente con las escuelas y los liceos de práctica” (EE1)</p> <p>“Ampliación de oferta reiterando solicitud de apertura de la carrera de MPI.” PG</p>	<p>Proyecto educativo</p> <p>Oferta curricular</p> <p>Trabajo interinstitucional</p> <p>Rezago</p> <p>Deserción</p>	<p>Directora</p> <p>Directores de escuelas y liceos de práctica</p>	<p>DP</p> <p>DC</p>	<p>Misión del centro alineada a los lineamientos estratégicos del consejo de formación en educación</p>
<p>“Así estamos en esta línea de trabajo, muy en conjunto con los directores de escuelas de práctica y con los directores de liceo, le hemos dado este año un énfasis en eso, en trabajar en conjunto. Tenemos un área de influencia un poco extensa y el tema no nos está limitando o al contrario nos ayuda un poco este tema de pandemia que podemos hacer estas interacciones. Ya tenemos planificadas actividades con los directores justamente para la inserción de los estudiantes en la práctica que este año recién, hoy, están ingresando a secundaria a técnico profesional y a primaria los estudiantes para su práctica.” (EE1)</p>	<p>Deserción</p> <p>Rezago</p> <p>Virtualidad</p> <p>Inserción práctica docente</p>	<p>Directora</p> <p>Directores de escuelas y liceos de práctica</p>	<p>DP</p> <p>DC</p>	
<p>“... es un problema en realidad de todo el CFE el tema del rezago en secundaria justamente</p>	<p>Desafiliación</p>	<p>Dirección</p>	<p>DP</p>	

<p>porque los estudiantes nuestros muchos de ellos ingresan a esta institución porque es la única institución de educación terciaria que tiene la ciudad, entonces estudiantes que egresan por ejemplo del bachillerato nocturno ven una oportunidad en el IFD en cuanto a insertarse a una profesión de educación terciaria. Y allí ingresan, hacen un primer año, y después hacen la práctica, algunos comienzan a insertarse en el campo laboral. Secundaria tiene ese debe: pueden trabajar sin estar recibidos y entonces dejan la carrera que les lleva mucho años incluso tenemos estudiantes que están en secundaria o en educación técnico profesional y abandonaron totalmente la carrera ni siquiera siguen trabajando sobre todo en especificidades como matemática, química, física, música es otra de las que empiezan a trabajar enseguida, porque hay falta de docentes de esas especialidades.” (EE1)</p> <p>“Mejorar los índices de desvinculación y rezago a través de propuestas de acompañamiento y apoyo.</p> <p>Elaboración de proyectos que atiendan esta situación. “Escaso número de egresos en relación a los ingresos.” PG</p>	<p>Proyecto Educativo</p> <p>Inserción laboral</p>	<p>Equipo docente</p>		
<p>“es un tema para trabajarlo con el equipo que armamos con los DOEs, con la referente del semipresencial, que son figuras clave en esto porque van conociendo las trayectorias de los estudiantes y encauzar esas trayectorias es lo</p>	<p>Protección de trayectorias</p> <p>Deserción</p> <p>Egresos</p>	<p>Dirección</p> <p>DOEs</p> <p>DOCENT</p> <p>ES</p>	<p>DO</p> <p>DP</p> <p>DA</p>	

que nos saca el sueño porque queremos que los que ingresan, un gran porcentaje de los que ingresan vean cumplido el ciclo. Este año por ejemplo ingresaron 150 estudiantes aproximadamente y te das cuenta que nosotros tenemos un egreso de 40 en total entre magisterio y profesorado como mucho. NO menos, egresaron 23 entre magisterio y profesorado, estamos hablando un 2 %, menos de un 2 % o sea que es un serio problema que tenemos.”(EE1)		Referente semi-presencial		
“El año pasado se mantuvo el nivel e incluso bajó el porcentaje de deserción que nosotros pensamos que la pandemia fue el poder haber estudiado a través de las plataformas virtuales fue una de las cosas que nos ayudó. En otros institutos parece que no, que eso dificultó muchísimo el trabajo con los estudiantes y sin embargo para nosotros no”. (EE1)	Deserción Educación híbrida	Dirección CFE Docentes	DP DO DA	
“Tal vez un poco las estrategias que se utilizaron, funcionaron, nosotros obviamente que nunca bajando la calidad de los propuestas de los docentes.” (EE1) “se facilitaron algunas cosas en cuanto ... las resoluciones del CFE también ayudaron en eso, la asistencia que era voluntario” EE1 “aquel estudiante que bueno no tenía líneas de ómnibus para viajar o que se sentía un poco inseguro si venía en ómnibus, nosotros	Educación híbrida Proyecto educativo Afiliación Asistencia	Docentes	DP	

<p>aceptamos que ese estudiante siga todo el año a pesar de que tuvimos una incorporación por allá por junio o julio de una presencialidad, nosotros aceptamos que esos estudiantes sigan trabajando en forma virtual con el profesor, con un grupo de estudiantes en la clase y otros grupo de estudiantes desde la virtualidad y tal vez eso no se dio en otras instituciones, no lo sabemos, nosotros logramos mantener un gran porcentaje de estudiantes así porque no tenían medios para llegar.” EE1</p> <p>“comparándolo con otros directores que siempre dijeron que no les había sido favorable este escenario nosotros podemos decir que sí. Para nosotros fue favorable, porque sé de varios estudiantes que si no daban las clases de esta forma ellos no tenían opción porque no podían concurrir en forma presencial” EE1</p>				
<p>“Yo soy pro de este tipo de formas de enseñar. Pero bueno...ahí tengo que ir un poco también, tenemos que tener cintura para conversar con los docentes, hay docentes que están muy conformes con el trabajo en la virtualidad y esto depende un poco claro de los contenidos de cada una de las materias. Los profesores de Matemática por ejemplo, de Visual y Plástica insisten en que ellos tienen que tener una presencialidad plena porque son contenidos curriculares que se desarrollan desde la práctica, sobre todo, y corporal, musical... Han sido varios de los profesores que nos han dicho que para ellos se les dificulta más. Pero después en</p>	<p>Educación híbrida</p> <p>Proyecto educativo</p> <p>Nuevos escenarios educativos en pandemia</p>	<p>Dirección</p> <p>Profesores</p>	<p>DP</p>	

<p>otras asignaturas podríamos perfectamente estar hablando de una modalidad híbrida sin problema.” EE1</p> <p>“A mí en Visual y Plástica, en algunos contenidos de Visual y Plástica sí, en algunos de los contenidos, no en todos pero la profesora de EVP trabaja en forma excepcional en la plataforma. Pero hay momentos en que los necesita justamente para ir mirando líneas, cosas que se hacen. Pero en Matemática no, el profesor de Matemática es muy especial, tiene miedo que el chiquilín esté copiando, que tenga un profesor particular esté atrás que les esté haciendo los ejercicios, ese tipo de cosas. Pero yo pienso que la plataforma tiene un montón herramientas que te permiten hacer las cosas diferente, lo que pasa que implica un mayor trabajo docente, sin dudas, y algunos no están dispuesto a hacerlo.” EE1</p>				
<p>“Justamente surgió el otro día en la ATD ese tema. Una de las comisiones tuvo que tratar sobre el retorno a la presencialidad y bueno... y... cuando hicimos el plenario ahí aparecieron esas cosas que decían que no podía ser que había estudiantes que a veces que decían que tienen un trabajo y que no estaban entrando y que ellos se habían anotado a una carrera presencial. Te estoy hablando de magisterio sobre todo. A una carrera presencial, a lo cual, ahí a la sala siguiente lo retomamos a eso y dijimos que sí que es cierto que es una carrera presencial pero también nosotros no podemos</p>	Presencialidad en Magisterio	Docentes estudiantes	DA DO	

negar el derecho a la educación de estudiantes que tal vez en este momento son el sustento de su casa con ese trabajo que consiguieron o que tenían y que es el único, la única persona que aporta para el hogar.” EE1				
“Continuidad educativa consiste en que el estudiante está presente, continuando con su trayectoria y después a fin de año de acuerdo a las evaluaciones que el docente proponga se verá si exonera o si a un examen reglamentado. Pero no quitarle la posibilidad de decirle que directamente no puede cursar.” EE1	CONTINUIDAD DESAFILIACIÓN	Estudiante s Equipo docente	DP	
“Las fortalezas son un equipo docente que a pesar de no ser efectivo en gran porcentaje es un personal docente que se mantiene durante años, que hacen que conozcan a la institución, que conozcan al equipo del dirección, de gestión, que a pesar de ser nuevo nos venimos conociendo y somos siempre ...por ejemplo DOE, a pesar de que las DOE son nuevas como DOE sí son docente de larga trayectoria institucional, entonces, eso es una fortaleza, el conocimiento del funcionamiento de la institución. Bueno, después directores de práctica efectivos, eso también es una fortaleza porque ellos puede ser que una año tengan la Didáctica I, otro año la Didáctica II pero en realidad son ellos casi siempre los que trabajan en la práctica docente, eso es una fortaleza desde lo pedagógico.” EE1 “Solicitar apoyo de funcionarios de experiencia	Humanos recursos	DOE DOCENTES DIRECTOR DIDÁCTICA	DP DO DA	

<p>y conocimiento del centro para formar un renovado equipo de gestión.” PG</p> <p>“75 % de los docentes sin posgrados” PG</p>				
<p>“Todo el equipamiento con que cuenta la institución. Desde la biblioteca por ejemplo, el contar con una bibliotecóloga, técnica es una gran fortaleza porque de hecho ahora está trabajando desde el teletrabajo y tiene que viajar y no quiero que haga eso, para que se proteja un poco porque tiene un bebé, pero está haciendo un excelente desde lo virtual: buscando materiales para los estudiantes y docentes todo lo que sea esté en línea y que el docente pueda utilizar”. EE1</p>	<p>EQUIPAMIENTO O EDIFICIO</p>	<p>Bibliotecóloga</p>	<p>DA</p>	
<p>“Lo que me preocupa mucho es el capital cultural con el que ingresan los estudiantes nuestros (pausa). Es preocupante. Es realmente preocupante. Entonces, bueno, se delinean proyectos para poder mejorar esta situación, obviamente. Vemos baja comprensión en las consignas, que son consignas relativamente sencillas las que al principio se proponen a los estudiantes y realmente se percibe eso: que tiene que ver un poco con el tipo de estudiante que ingresa a nuestra institución. Eso es bien preocupante. No sé si es un tema general. Creo que tal vez en Montevideo no pasa tanto, porque el que elige hacer Magisterio o profesorado en Montevideo tiene oportunidad de hacer otra carrera universitaria y elige la docente por vocación. Ese es otro de los problemas que a veces a uno le preocupan: no elegir la docencia por vocación. Aunque pienso que la vocación a</p>	<p>Perfil de ingreso estudiante Capital cultural</p>	<p>Docentes estudiantes</p>	<p>DP DC</p>	<p>En el momento del cierre de la entrevista, anotado en el diario de investigador, las palabras de la dirección fueron: “los estudiantes no son inquietos culturalmente” y eso lo visualiza como un grave problema para desarrollar la carrera docente.</p>

<p>veces se va construyendo y por lo tanto, también siendo un estudiante que es responsable, que es crítico, que reflexiona bien, seguramente si hace bien su trabajo la vocación tal vez después se va construyendo.” EE1</p> <p>“Bajo capital cultural del alumnado.</p> <p>Escaso nivel de autonomía” PG</p>				
<p>“desde que estoy yo hemos tratado de trabajar, justamente, con los docentes que tienen horas de apoyo, esos docente con horas de apoyo apuntalan o ayudan a esos estudiantes con mayores dificultades por ejemplo cuando tienen que entregar tareas las envían a una profesora que es la que tiene horas de apoyo, ahora que es virtual, les enviaban las tareas, ella se las miraba, se las volvía a enviar, para que la puedan reescribir y bueno de ahí sucesivamente trabajamos mucho con que desde primer año se empiece con compensar en una escritura académica, que piensen ya desde ese rol, y por lo tanto se trabajó mucho con normas APA, y que empiecen ya desde cualquier presentación que tengan que hacer a utilizarlas. Todo eso para tratar que lleguen a cuarto con un desarrollo de escritura académica un poco mejor. Pero en realidad es un problema también desde las áreas de las Ciencias, sin duda. La mayoría de los que ingresan son estudiantes que vienen de orientaciones humanísticas, entonces obviamente que tienen algunas dificultades cuando abordan contenidos de las ciencias en la práctica. Y bueno, tenemos una gran profesora de Biología y excelentes profesores de Físico-</p>	<p>DESEMPEÑO CIENCIAS</p>	<p>DOCENTES CON HORAS DE APOYO</p>	<p>DP DC</p>	

Química que apuntalan esta problemática: porque después no quieren trabajar las Ciencias en la escuela.” EE1				
“está bueno que en tercero ellos sí o sí tienen que dar o una actividad de Cs. Sociales o una actividad de Ciencias Naturales. Pero obviamente que esos contenidos que incluyen un desarrollo más de áreas más complicadas, por ejemplo, desde la Física, todo ese tipo de cosas le escapan bastante. Le escapan bastante. Es una realidad. (reflexiona) Y después uno no sabe cuando van al campo laboral, porque no le hacemos un seguimiento, cosa que tendría que pasar, no sé después cómo abordan eso.” EE1	PERFIL DE EGRESO		DP DC	
“Nosotros el tema de noveles docentes a pesar de haber tenido a la directora anterior muchos años, que primero fue coordinadora del proyecto y eso. Nos fue muy difícil atraer a los noveles docentes a las institución, para distintas cosas, porque por ejemplo los cursos de verano recuerdo que se hacían con gran entusiasmo con los docentes terminaron agotándolos porque no se inscribía nadie para los cursos de verano, que siempre abordaban algunas de estas problemáticas que se visualizaban. La enseñanza de las ciencias en la escuela, el trabajar desde una metodología científica eso es problemático, se detecta como una falencia de los estudiantes. Pero que no lo reconocen, realmente ellos. Queda sin reconocerse. Y de hecho bueno, viste que también el año pasado el énfasis fue lengua y matemática, por todo lo que	Seguimiento de egresados noveles docentes articulación práctica preprofesional e inserción laboral rol del centro	Directores liceos dirección Profesores de didácticamente	DP DA DC	El proyecto Noveles tuvo como referente este centro de formación, pero la dirección actual lo encuentra como un “debe”.

<p>ya conocemos por lo tanto, también fue un año en que seguramente los contenidos de ciencias naturales, sociales, fueron un poco... capaz estuvieron al servicio de la lengua y la matemática, pero no sé como fueron abordados. Entonces, es un debe. (...) Después el seguimiento el seguimiento de ellos. Ah sí. Sí es un debe, porque en realidad es algo que nos quedó, que siempre lo quisimos hacer con la directora anterior, dónde se insertaban nuestros egresados. Fue algo que siempre quisimos hacerlo". EE1</p> <p>"También preocupa la inserción laboral de nuestros estudiantes, porque vos ves que se anotan indiscriminadamente a determinadas asignaturas no porque es lo que es lo que más les guste o es lo que les ha ido mejor en su desarrollo en secundaria sino que es en lo que más trabajo hay. Entonces realmente, desde que ingresan, ya sabés que no van a avanzar demasiado porque vos mirás sus escolaridades y ya te das cuenta que bueno, los estás frustrando de entrada porque no van a poder avanzar en una carrera de tanta dificultad." EE1</p>				
<p>"la cantidad de actividades que hay la verdad que te sobrepasan. (...) El otro día hicimos un ejercicio justamente con un curso de posgrado en el diploma y yo me ponía a pensar todo el tiempo que me paso contestando mails, consultas particulares de estudiantes, y no dándole realmente el énfasis a lo que uno que dar. Lo administrativo te consume la vida. Te</p>	<p>Tiempo</p> <p>proyecto de mejoraba</p> <p>investigación</p> <p>extensión</p>	<p>Dirección</p> <p>Equipo de gestión</p> <p>DOEs</p> <p>Equipo de docentes</p>	<p>DA</p> <p>DP</p>	

<p>consume la vida, realmente. (...) [le dedicaría más tiempo] Al proyecto de mejora de la institución, sin duda. A generar todo ese tipo de actividades que sé que van en esa línea de las cosas que hay que mejorar.” EE1</p> <p>“Inasistencias del personal de gestión. Concientizar sobre la importancia que tiene la asiduidad de todo el personal para una gestión efectiva.” PG</p> <p>“la parte de la investigación. Sin duda que las cosas que se hacen por voluntad de los docentes pero en realidad nos falta, nos falta... bueno estamos empezando a diseñar el plan de acción tutorial, justamente para los estudiantes con vulnerabilidades educativas, estamos ahí en proceso de armar con un grupo de docentes esto que nos parece tan necesario justamente por el bajo capital cultural, entonces vamos a hacer un plan de acción tutorial para acompañarlos en esta trayectoria, pero lo que vemos es que ingresan estudiantes muy perdidos... se inscribieron y no saben mucho dónde buscar, y donde informarse sobre este... sobre lo que ofrece una carrera docente. Esos quince días del propedéutico mirá que trabajamos y trabajamos con ellos sobre los planes de cada una de las especialidades a la que se habían inscripto y viste sigue, siguen muchas dudas, entonces ahí ves que estamos frente a estudiantes que no son autónomos, son muy dependientes, hay que también trabajar para la autonomía, para crear a un estudiante más autónomo en ese sentido. Capaz son un poco las generaciones que vienen, como que les solucionan todo, acostumbrados a</p>	<p>radicación</p> <p>profesores</p> <p>personal de gestión</p>			
---	--	--	--	--

<p>que todo es solución para ellos y no buscan alternativas de crecimiento. Supongo que debe ser un poco así.” EE1</p> <p>“ Proyectos de extensión, también. Lo que nos pasa a nosotros es, bueno, es que al ser una institución pequeña los profesores no tienen la mayor carga horaria con con nosotros, eso es una realidad, que a pesar de ser una fortaleza lo que yo te decía hoy que son docente que hace años que vienen trabajando con nosotros a su vez la gran mayoría son docente que completan la carga horaria con nosotros. O sea que tenemos varios profesores efectivos que tienen 40 horas en secundaria o 40 horas en primaria, y eligen un grupito con nosotros o dos hasta ser 10 horas y se terminó, por lo tanto imagínate que ese docente está, tiene dos horas de departamento y dos de sala y nada más. Por lo tanto ese es otro problema de los institutos pequeños, en que el docente tiene una muy baja carga horaria, te diré que el 90 % de nuestros docentes completa la carga horaria con las horas que elige con nosotros. Por lo tanto la disponibilidad de tiempo que les puedes pedir es muy poca.” EE1</p>				
<p>“... yo me lo imagino como una sede de la UNED, pero es mi sueño, pero no sé si eso podrá llegar a ser. Por lo tanto, me imaginaría eso, como una institución donde este se brinde todas las carreras que la UNED puede llegar a tener, pero creo que es una utopía. En eso soy un poco... no sé... estoy muy preocupada por ese tema, porque entiendo que bueno. Que ante</p>	<p>Proyección prospectiva regionalización semipresencial UNED cambios</p>	<p>Comunida d equipo docente CFE MEC</p>	<p>DA DP</p>	<p>El imaginario de la dirección se contrapone con las decisiones macropolíticas, surge una tensión.</p>

<p>esta situación que estamos viviendo y que la vemos como medio cercana, yo pienso que hay dos cosas. Sede de una institución universitaria no creo que vayamos a ser, porque nuestras redes de comunicación son escasas en cuanto a lo vial, por lo tanto esta ciudad no es de fácil acceso, y no va a haber 33 sedes como hay institutos en el país de la UNED. Por otro lado, con el tema de la regionalización del semipresencial, el mayor porcentaje de nuestros estudiantes son estudiantes del semipresencial, con este tema de la regionalización a mí me preocupa mucho, si nuestros estudiantes van a seguir siendo nuestros en las asignaturas del núcleo común o el CFE les tendrá pensado una formación semipresencial en todas las asignaturas incluso las del núcleo común. Y por lo tanto, a veces visualizo que dentro de 10 años no sé si existe la institución. Realmente, es algo muy triste pero yo no sé qué pasará.</p> <p>Completando esto: no sé si es viable una institución, sí, con bueno, solamente con la formación magisterial.” EE1</p> <p>“Que se pueda transformar en otra cosa. Yo entiendo que la comunidad carmelitana fue quien hizo que se funde este instituto, fue a instancias de un grupo de personas que dijeron que tenía que haber un instituto magisterial, en aquel momento se llamaba Instituto Magisterial Artigas, que forme maestros para la zona. Pero en esta globalización, es un poco... se ha mantenido obviamente el IFD , el de ciudad cercana, el CeRP, pero que en un departamento haya tres instituciones que forman profesionales</p>	<p>institucionales</p> <p>origen de la institución</p>			
--	--	--	--	--

<p>de la educación a mí me resulta, te digo así: me da miedo, tengo temor.” EE1</p> <p>“que acá podrían convivir, si vos te ponés a soñar, que podrían utilizarse estas instalaciones para impartir otras carreras de enseñanza terciaria que no tienen que ver con la educación, pero que podrían ser por ejemplo, de la UdelaR o de otras instituciones universitarias.” EE1</p>				
<p>“no son decisiones que se puedan tomar en forma por el deseo de una comunidad. A mí me parece que a nivel más macro se están pensando cosas y se está actuando muy rápidamente me parece (...) yo no creo que los institutos del interior van a seguir funcionando obviamente, pero qué? ¿vamos a entrar en una competencia salvaje a ver quién le toca tal cosa y a quién le dan tal otra? No va haber... No sé el CFE cómo se perfila, veo muy perdida la cosa. “ EE1</p>		<p>CFE</p> <p>MEC</p>	<p>DA</p>	<p>Este problema está fuera de la zona de incumbencia, según Covey.</p>