

(Extensión de cada aportación: entre 10.000 y 15.000 caracteres con espacios, referencias incluidas)

Temática de la aportación:

X	Aprendizaje social y colaborativo en la gestión del conocimiento colectivo.
----------	---

TÍTULO DEL SIMPOSIO

**EL APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES:
INVESTIGACIÓN APLICADA CON FOCO EN LA GESTIÓN
EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.**

Dra. Andrea Tejera Techera (coordinadora)

Universidad ORT Uruguay, Uruguay

Aportación 1

Mag. Alejandro Di Lorenzi Bruzzone, Mag. Rodolfo Sosa Jacué

Colegio y Liceo Latinoamericano-Universidad ORT Uruguay/Uruguay

Aportación 2

Mag. Victoria Sequeira De Furia, Dra. Mariela Questa-Tortero

Universidad ORT Uruguay/Uruguay

Aportación 3

Mag. David Mandirola Aguiar, Dra. Andrea Tejera Techera

Liceo de San Luis, Universidad ORT Uruguay/Uruguay

Aportación 4

Mag. Elizabeth Introini Elissalde, Dra. Claudia Cabrera Borges

Colegio Gabriela Mistral-Universidad ORT Uruguay/Uruguay

Aportación 5

Mag. Silvia Rosano Caballero, Mag. Dora Sajevious Scher

Universidad ORT Uruguay-Saint George's School/Uruguay

Resumen

Este Simposio busca compartir los procesos de investigación aplicada diseñados e implementados por egresados de un Master en gestión educativa de Uruguay, caracterizados por la realización de un diagnóstico organizacional en profundidad y el diseño de un plan de mejora contextualizado, ambos con involucramiento y participación de referentes institucionales.

La propuesta abarca organizaciones del ámbito público y privado, de diversos niveles educativos y con estructuras de gestión diferentes.

Las aportaciones del Simposio presentan sintéticamente el contexto organizacional y hacen foco en las estrategias llevadas adelante por los investigadores/asesores y los equipos directivos de los centros involucrados para el logro del diagnóstico y el plan de mejora. Las iniciativas se desarrollaron e implementaron durante la pandemia por COVID-19 (año 2021) lo que permitió identificar nuevas herramientas para el trabajo colaborativo y con fines de investigación.

Todas las ponencias toman algunos analizadores en común para permitir una aproximación comparativa a las diferentes realidades, estrategias utilizadas, así como a desafíos y oportunidades de aprendizaje organizacional. El foco principal está puesto en alguno de los siguientes conceptos: (i) identificación de elementos con base en los estadios de desarrollo organizacional (Gairín, 1998; Gairín & Rodríguez-Gómez, 2020); (ii) descripción de procesos de creación y gestión del conocimiento colectivo (Rodríguez-Gómez, 2015); (iii) actores involucrados en la gestión de la información y las comunicaciones (Martínez & Muñoz, 2018); (iv) oportunidades de Aprendizaje Profundo (Fullan et al. 2018; Quinn et al., 2019), (v) identificación de recursos para la gestión utilizados durante la pandemia por COVID-19 (Gairín & Mercader, 2021).

Los autores, a partir de la evidencia recogida en sus investigaciones, culminan sus trabajos identificando elementos que dan cuenta de los desafíos contextualizados de los centros educativos involucrados, así como de las estrategias y herramientas de gestión y de investigación utilizadas en pandemia.

INTRODUCCIÓN

Dra. Andrea Tejera Techera

Universidad ORT Uruguay, Uruguay

Existe una amplia bibliografía que resalta la importancia del aprendizaje en los procesos, individuales, grupales y organizacionales. La pandemia por COVID-19 reforzó esta idea, pero también abrió nuevas interrogantes en términos de cómo valoramos esta experiencia de aprendizaje. Los trabajos que se presentan a continuación contribuyen a la reflexión en ese sentido.

El Simposio abarca cinco investigaciones desarrolladas durante la pandemia por COVID-19 en centros educativos de Uruguay, enmarcadas en el trabajo final de un Master en Gestión Educativa. Colocamos un lente de aumento en estos procesos para identificar pistas que permitan capitalizar las experiencias en aprendizajes y oportunidades de desarrollo organizacional.

Las aportaciones presentadas también cobran una tonalidad distinta en función de los ámbitos en los que se implementaron: públicos y privados, pertenecientes a diferentes departamentos territoriales del país. También aportan diversidad en relación con el nivel educativo preponderantemente involucrado: educación media, educación técnica y educación inicial y primaria.

Además de investigadores, los autores ejercen o han ejercido como directivos en organizaciones y proyectos educativos. Este aspecto implicó un desdoble en cuanto a apoyar la revisión de las prácticas de otros y volcar la mirada hacia adentro para revisar las propias en código de liderazgo.

Para generar y consolidar aprendizajes, se requieren dispositivos institucionales que operen de andamiaje, la comunicación es uno de ellos. Hay dos investigaciones que profundizan en las dificultades de comunicación organizacional, agravadas en el contexto de la pandemia, pero también, abordadas desde herramientas digitales. Se trata de los trabajos de Alejandro Di Lorenzi y Rodolfo Sosa y de Elizabeth Introini y Claudia Cabrera. El primero implementa la investigación en una organización educativa de gestión privada y cooperativa. El segundo en un centro de Educación Media de gestión pública.

Un aspecto por demás relevante es el de las trayectorias educativas de los estudiantes y el repertorio de estrategias que desarrollan los centros educativos para generar y sostener abordajes inclusivos. El trabajo de David Mandirola y Andrea Tejera focaliza el diagnóstico en las dificultades para el seguimiento de estudiantes que cursan la Educación Media en un turno nocturno, en el marco de un programa especial para personas con condicionamientos laborales. La aportación de Silvia Rosano y Dora Sajevecius aborda un tema similar, pero con foco en los estudiantes de Educación Media con necesidades educativas especiales y/o en contexto de vulnerabilidad.

En una perspectiva moderna de la gestión, implementar y planificar son dos caras de una misma moneda y requieren ser acompañadas de liderazgos que generen las competencias necesarias para los abordajes en código de comunidad educativa. El trabajo de Victoria Sequeira y Mariela Questa, abona en esta línea. El diagnóstico se centra en las dificultades

para el seguimiento y evaluación de un proyecto de centro en un centro público de educación media tecnológica.

Todos los trabajos compartidos generan conocimiento explícito en tanto producen evidencias diagnósticas en el proceso, logrando una traducción colectiva del conocimiento tácito que poseen los miembros de cada organización. Se identifican elementos vinculados a las fases del desarrollo organizacional, basados en evidencia, así como pautas para emprender la mejora respecto a las debilidades identificadas. Es llamativo como, en todos los casos reseñados, la evidencia permite ubicar a los procesos institucionales dentro de las primeras fases del desarrollo organizacional aportadas por Gairín (1998) y Gairín et al (2009), con énfasis en el estadio de la organización como contexto/texto de intervención.

Asimismo, algunos trabajos realizan un esfuerzo de identificación de aspectos vinculados a la cultura institucional, intentando que las contribuciones de mejora no queden únicamente en planes de corto plazo sino en dinámicas de planificación que tengan un horizonte de cambio más amplio.

La pandemia generó una interrupción abrupta de los “modos de hacer” que posibilitó, luego de un primer momento de parálisis, desnaturalizar y re-pensar las prácticas. Las investigaciones realizadas durante el año 2021, además de dar cuenta de las decisiones de adaptación a la nueva realidad tomadas por los centros educativos, permite identificar las herramientas utilizadas por los investigadores, tanto en la etapa diagnóstica como en el diseño de un plan de mejora.

LA COMUNICACIÓN INTERNA EN LOS NIVELES DIRECTIVOS DE UN CENTRO DE GESTIÓN COOPERATIVA. UNA INVESTIGACIÓN REALIZADA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19.

Mag. Alejandro Di Lorenzi Bruzzone, Mag. Rodolfo Sosa Jacué

Colegio y Liceo Latinoamericano-Universidad ORT Uruguay/Uruguay

1.1. Presentación de la organización y su contexto

La investigación que dio lugar al presente artículo se llevó adelante en una organización educativa de gestión privada cooperativa que brinda educación a estudiantes de los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria, ubicada en la zona metropolitana de Montevideo, Uruguay. El estudio se estructuró en una etapa diagnóstica, denominada Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) y una segunda etapa en la que se diseñó un Plan de Mejora Organizacional (PMO).

Es importante señalar, antes de describir las características específicas del centro de estudio (CE), que hacerlo implica un acercamiento a cómo se distribuyen las fuerzas de gestión en la interna del centro. En este sentido, Cantón (2003) señala que “las organizaciones se caracterizan por la unión de esfuerzos para conseguir un objetivo común. Para ello es preciso que las personas colaboren y repartan las funciones coordinando esfuerzos” (p. 139).

El CE posee una fuerte impronta pedagógica destinada a la enseñanza de valores de respeto vincular que contribuyan al fomento de un clima familiar a la interna de la organización. También existe una preocupación por el apoyo a las dificultades de aprendizaje y al abordaje de las diferencias, tal como puede apreciarse en testimonios de directivos, familias y alumnos presentes en el sitio web institucional. Las actividades del centro comenzaron hace ya más de veinte años en el nivel de Secundaria. Más recientemente, y fruto de la fusión con otro centro de la zona, se incorporó la enseñanza en los niveles de Inicial y Primaria. Posee dos turnos, matutino y vespertino, y cuenta con una población de más de 450 alumnos, mayoritariamente de origen local.

Respecto a los aspectos edilicios, el CE desarrolla sus actividades en varias edificaciones contiguas, que han ido anexándose y adaptándose a las necesidades educativas y espaciales surgidas de la demanda que ha ido surgiendo en su historia. El CE se encuentra ubicado sobre una importante avenida, lo que redundo en muy buena accesibilidad y visibilidad geográfica de este. El acceso principal deriva en un patio abierto, alrededor del cual se distribuyen espacios áulicos y de gestión, así como espacios deportivos multifunción abiertos.

En relación con el organigrama, está presidido por una Asamblea de Socios Cooperativistas compuesta por ocho miembros. Es de destacar que todos los miembros mencionados están activos y, además, poseen formación docente específica. Esta Asamblea es el máximo órgano competente para la toma de decisiones organizacionales.

En los niveles de Inicial y Primaria, el centro cuenta con una directora contratada y miembros de la asamblea de socios que conforman la dirección y una comisión sectorial. En el nivel de Secundaria, el centro cuenta con un equipo de tres miembros, todos pertenecientes

a la asamblea de socios. Uno se encarga principalmente de la dirección de Ciclo Básico, otro de Bachillerato, y el tercer miembro de aspectos financieros o administrativos.

1.2. *Problemática central de estudio y encuadre metodológico*

La demanda institucional o problema que abordar, se estableció a partir de dos entrevistas exploratorias realizadas a dos integrantes de la asamblea de socios.

Tal como se establece en el PIO (Di Lorenzi, 2022), los primeros acercamientos brindaron indicios para ir delimitando la demanda organizacional en torno a la comunicación interna y, en especial, a lo que a la comunicación entre los niveles directivos refiere.

A través de las entrevistas exploratorias (EE1 y EE2) fue posible ir acotando el problema de la comunicación. Se dejó de lado la eventual vinculación con una problemática de comunicación externa, ya que las evidencias indican que “la comunicación externa y con los padres es una fortaleza, está bastante *aceitada*” (EE1:3).

En una de las entrevistas exploratorias (EE2) se explicitan algunas dificultades con los canales internos de comunicación y se señala que en diversas oportunidades se toman decisiones cuya comunicación se dilata en el tiempo o incluso se omite de ser realizada. Particularmente esto ha sucedido entre los niveles directivos de los distintos sectores.

Culminada la fase de diagnóstico, se encontraron suficientes evidencias para delimitar el problema a abordar y entenderlo como un problema comunicacional en los niveles directivos del CE. Se elaboró un árbol de problemas y un árbol de objetivos que esboza los elementos que se abordaron con mayor profundidad en el Proyecto de Mejora Organizacional (PMO). El PMO es la instancia en la cual se proponen herramientas de solución para la demanda detectada en PIO.

En el desarrollo del PMO se estableció un objetivo general del que derivan algunos objetivos específicos a los que, a su vez, se pudieron adjudicar algunos logros proyectados.

El objetivo general se explicitó en el PMO del siguiente modo: Contribuir a la mejora de la comunicación en los niveles de dirección del CE.

Por su parte, de forma subsidiaria, los objetivos específicos se redactaron del siguiente modo:

- Establecer una mesa de trabajo conformada por miembros de los equipos de dirección de los sectores educativos (Inicial, Primaria, Secundaria).
- Diseñar una modalidad formal de comunicación entre los integrantes de la mesa de trabajo y los miembros de la asamblea de socios.

De modo de poder ser consecuente con el objetivo general del PMO, las metas para cada objetivo específico fueron redactadas del siguiente modo:

- Lograr que al menos un miembro de cada sector y de la asamblea de socios cooperativistas participe activamente de la mesa de trabajo propuesta.
- Lograr que el 100% de los miembros de la asamblea de socios cooperativistas y de los directores de los distintos sectores estén atentos al medio formal de comunicación.

También se indicaron las personas involucradas del CE en la implementación del PMO, los recursos, y el calendario de actividades previstas.

1.3. Aprendizaje organizacional en tiempos de pandemia

La investigación que dio lugar a este trabajo se desarrolló durante el año 2021. En su primera fase existieron restricciones sanitarias provocadas por la pandemia por COVID-19. Entre estas, las clases se desarrollaron por dispositivos telemáticos, por lo que las instituciones no solo estuvieron vacías de estudiantes, sino también de docentes y directivos. Los primeros contactos con el CE se realizaron a través de correo electrónico y por momentos la irregular respuesta a estos estuvo sujeta a la dinámica organizacional, hasta que se logró establecer un referente institucional que unificó las comunicaciones y que sirvió de nexo con los restantes miembros del CE involucrados en la investigación.

Luego de los primeros contactos con el CE a través de página web y alguna información breve en redes sociales digitales, se avanzó en la fase de entrevistas exploratorias. Se realizaron dos entrevistas exploratorias a través de videoconferencia Zoom (dejándose grabación de ellas). Ambas entrevistas exploratorias fueron extensas, se desarrollaron en un clima distendido en el cual los entrevistados pudieron hacer memoria del recorrido organizacional del CE y de su historia. Se trató de dos miembros directivos que integran el CE desde su fundación y poseen un vínculo muy cercano y con una carga emocional fuerte con éste. Estas entrevistas fueron de gran utilidad al investigador para detectar la demanda institucional y establecer el camino metodológico a seguir.

Con posterioridad, se desarrollaron entrevistas en profundidad, semiestructuradas, que se caracterizaron por poner foco en la demanda. Estas también se llevaron adelante por videoconferencia Zoom. Para complementar las técnicas utilizadas, se intentó recoger datos de todos los miembros directivos del CE, y para ello se utilizó una consulta en línea que poseía algunos ítems de escala predefinida y otros a modo de pregunta abierta. Esta consulta se comunicó por medio de un correo electrónico (con destinatarios ocultos) y se realizó a través de un formulario online auto-administrado, anónimo, del cual se dejó testimonio digital.

Luego de todas las etapas mencionadas de colecta de datos, el investigador propuso al CE la creación de un equipo impulsor interno que posteriormente garantizara la implementación del Plan de Mejora Organizacional (PMO). Este equipo estuvo integrado por tres miembros directivos del CE, y dado que esta etapa se desarrolló en la segunda mitad del año 2021, pudo realizarse de modo presencial. Este último punto motivó que los encuentros entre el equipo impulsor y el investigador se vieran, por momentos, interrumpidos por el normal funcionamiento de una organización educativa.

No obstante, lo anterior, fue en estos encuentros donde el investigador logró transmitir la importancia del asesor externo y los miembros del CE despejar dudas o barreras que existían hasta el momento. La semiótica de estos encuentros fue tan interesante como lo explícito, lo no dicho tan importante como lo dicho. El investigador debió interpretar los tiempos de espera antes de cada encuentro en clave de las contingencias del CE e incluso las posturas corporales de los asistentes denotaron cada vez mayor involucramiento con el PMO.

1.4. Logros y oportunidades de aprendizaje organizacional.

Atendiendo a los estadios organizacionales desarrollados por Gairín & Vila (1998) y Gairín et al. (2009), es necesario señalar que los cambios en una organización educativa no se producen de modo automático, sino que atraviesan fases propias y humanas en su implementación.

Existe una primera fase en la cual pareciera que la organización pasa a un lugar secundario y lo importante es el plan de mejora a implementar. Cabe destacar que, dada la naturaleza de este trabajo, esta primera etapa ocurrió de modo distinto ya que el investigador se acercó al CE para construir un PMO y no con un PMO externo y predeterminado.

El segundo estadio, en cambio, sí lo podemos ver y dar cuenta de este en el desarrollo del PMO de la presente investigación. Aquí es donde los miembros del equipo impulsor comienzan a pensar cómo materializar los cambios o qué herramientas son las más adecuadas para hacerlo.

En el tercer estadio ya estaríamos hablando de la implementación del PMO, de sus ajustes e implicancias.

1.5. Reflexiones finales

La presente investigación se desarrolló en un CE en el cual fue muy clara la demanda institucional desde los primeros acercamientos. Si bien el tema de la comunicación interna en las organizaciones posee diversas investigaciones precedentes, este estudio puede arrojar nuevas miradas dadas las características particulares del CE, la época en que se llevó adelante la investigación, y el modo en que el investigador se acercó al CE.

Las múltiples tareas de varios de los actores institucionales, así como el modelo de gestión representaron la complejidad y riqueza de la presente investigación.

Dentro de los hallazgos presentes tanto en los resultados de las entrevistas como de las encuestas, se encuentra una confirmación respecto al valor de la cultura institucional. Como señalan Schvarstein & Etkin (2000), “a los efectos del análisis organizacional, la cultura es un marco de referencia compartido; son valores aceptados por el grupo de trabajo que indican cuál es el modo esperado de pensar y actuar frente a situaciones concretas” (p. 201). En el CE estudiado el sistema de gestión cooperativo tienen una alta valoración por parte de los miembros pertenecientes a los niveles directivos del mismo, “o más positivo, y que ha sido un aprendizaje de años aceptarlo, es el hecho de las muchas miradas. Los cooperativistas somos bien diferentes todos” (EE1:2).

Es necesario señalar que, si bien los diversos actores entendían a la comunicación interna en la organización como una debilidad o aspecto a mejorar, sin embargo, no lo advertían como una barrera que obstaculizara el seguimiento de la marcha de las actividades del CE.

La pandemia provocó que los primeros acercamientos al CE se dieran por medios digitales tales como el correo electrónico y la videollamada (Zoom). En cambio, las instancias correspondientes al PMO se dieron de modo presencial. Estas últimas fueron las más interesantes ya que el acercamiento personal permitió percibir aspectos semióticos no detectables en las instancias previas, así como evidenciar elementos vinculados al grado de interés de los involucrados en la investigación.

En este punto, quizá sea bueno formular algunas preguntas: ¿cuán involucrado estuvo el grupo impulsor en la investigación? ¿es pensable que el PMO se aplicará?

Sobre la primera pregunta, es importante señalar que el grado de involucramiento del grupo impulsor fue en ascenso y esto se evidenció por consultas tanto telefónicas como vía mail. En un primer momento se advertía un clima amable hacia el investigador, pero distante respecto al objeto de estudio. A medida que la investigación avanzó, se fueron generando

vínculos más cercanos no solo con los miembros del equipo impulsor, sino con los aspectos empíricos del CE.

En cuanto a la segunda pregunta, si bien el diálogo fue franco, sincero y de seducción en cuanto a la importancia del tema, es difícil brindar una respuesta certera. Si bien se podría arriesgar una respuesta afirmativa, sabemos que los tiempos operativos de las organizaciones muchas veces generan otras prioridades.

El papel del asesor externo parece primordial en cuanto a su rol facilitador de nuevas miradas sobre problemas instalados que pueden ser vistos como crónicos o no solucionables. Es importante indagar sobre el papel del asesor externo, en este sentido, si bien ya fue señalado, Schvarstein & Etkin (2000) señalan que “las explicaciones son distinciones del observador, quien desde su dominio asigna propósitos y necesidades a las organizaciones” (p. 304).

1.6. Referencias

- Cantón, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 139-165. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417209.pdf>
- Di Lorenzi, A. (2022). *La gestión de la comunicación interna en los niveles directivos de un centro educativo: un estudio de caso* [Memoria final de Maestría]. Universidad ORT Uruguay.
- Gairín, J., & Villa, A. (Coords.) (1998). *Estudio del funcionamiento de los equipos directivos de los centros docentes* [Memoria de investigación]. Universidad Autónoma de Barcelona; Universidad de Deusto. <https://acortar.link/huofMV>
- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- Schvarstein, L. & Etkin, J. (2000). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós.

LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO COMO CLAVE PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TECNOLÓGICA

Mag. Victoria Sequeira De Furia, Dra. Mariela Questa-Tortero

Universidad ORT Uruguay/Uruguay

2.1. Presentación de la organización y su contexto

La organización en estudio es un centro público de educación media tecnológica. Se encuentra en una zona de la periferia de Montevideo, compuesta por asentamientos con problemáticas de saneamiento, alumbrado y contaminación (Paz, 2019).

La propuesta educativa que ofrece la institución se enmarca en la política estatal para reinsertar en la educación formal a estudiantes desvinculados del sistema. Por eso, su metodología de trabajo se basa en el diseño de proyectos de centro adaptados al contexto (Administración Nacional de Educación Pública, 2015).

Esa metodología se encuentra alineada con la propuesta de Red Global de Aprendizajes (Fullan & Langworthy, 2014), de la que esta organización es parte. Por lo tanto, se trata de un currículo educativo basado, a su vez, en la enseñanza de competencias a través de proyectos.

Un rasgo que distingue al profesorado del centro es la baja titulación que posee, constante que se repite en los cursos que proponen esta propuesta educativa, en donde los docentes titulados no alcanzan el 30% (Balsa et al., 2019).

2.2. Problemática central del estudio y encuadre metodológico

El diagnóstico organizacional se llevó a cabo a través de un proceso investigativo que se desarrolló en 2021, partió de una demanda relacionada con la fase evaluativa del proyecto de centro. De ahí que, el objeto de estudio consistió en conocer los fenómenos asociados a la debilidad del proyecto de centro y su evaluación para luego proponer un plan de mejora.

Para indagar sobre la problemática detectada el estudio se basó en el enfoque cualitativo, a través del estudio de caso. Se realizó el análisis de dos documentos, tres entrevistas y la aplicación de una encuesta a docentes para la recolección de datos que pudieran exponer las causas y los efectos de la problemática.

El diagnóstico arrojó como resultado más significativo la aplicación de un instrumento descontextualizado en el proceso de evaluación del proyecto de centro, que se explica fundamentalmente por dos factores: equipo docente escasamente capacitado para evaluar proyectos y carencias de estrategias para la difusión de los resultados de la evaluación.

A partir del diagnóstico y en base a la realidad de la organización, se identificaron objetivos posibles de ser alcanzados en la elaboración de un Plan de Mejora Organizacional. Así, se acordó con la directora de la institución involucrar -en el equipo impulsor- a dos actores referentes para trabajar colaborativamente en un plan con tres líneas de trabajo: i) potenciar los recursos humanos de la organización para fortalecer el trabajo en equipo que favorezca la asunción de roles y responsabilidades colectivas, ii) diseñar un instrumento de

evaluación contextualizado con la realidad interna y externa del centro, y iii) organizar los espacios comunes de trabajo docente destinados a evaluar proyectos.

Se definió un objetivo general, objetivos específicos, metas, recursos, actores involucrados y un cronograma. También se diseñaron acciones para el monitoreo y gestión del plan.

2.3. Aprendizaje organizacional en tiempos de pandemia

Pese a la reducción del contacto social por el COVID-19 la investigación se llevó a cabo sin inconvenientes. Se emplearon dispositivos alternativos proporcionados por la tecnología (por ejemplo, correo electrónico, *Facebook*, *WhatsApp* y *Google forms*), para la comunicación con la organización de estudio y la recolección de datos en la fase diagnóstica.

De esta forma, se resolvieron algunos desafíos de la pandemia y se emplearon mecanismos sustitutivos a los tradicionales de forma presencial para no perder el rigor científico y recoger opiniones sustanciales que permitieran conocer los factores causales de la problemática y sus posibles soluciones.

La encuesta digital (END) aplicada fue uno de esos dispositivos. Se diseñó y aplicó a través de un formulario de *Google forms* y su difusión se realizó mediante correo electrónico.

Otro ejemplo de recolección de datos alternativa fue a través del análisis de un documento oficial de la institución (A1), facilitado por la coordinadora del centro vía correo electrónico. Se analizó para la búsqueda del modelo de planificación del proyecto, el estilo de liderazgo y trabajo en equipo, las fases, el modelo y el tipo de evaluación implementado.

A partir del levantamiento de las medidas restrictivas de la pandemia y culminado el proceso de diagnóstico, la fase de acuerdos y elaboración del Plan de Mejora Organizacional se realizó de forma presencial con los actores del equipo impulsor. Esto permitió un mayor dinamismo en el trabajo de diseño del plan y el establecimiento de acuerdos en la implementación del proyecto.

De modo que, las disrupciones que provocó el COVID-19 no significaron una paralización en la actividad científica, sino que implicaron la búsqueda de nuevas perspectivas de investigación y oportunidades de innovación metodológica. En ese sentido, se puede decir que la pandemia obligó al investigador a repensar su tarea para aprovechar las oportunidades de investigación educativa que se suscitaron a partir del estado sanitario del país.

2.4. Logros y oportunidades de aprendizaje organizacional desde dos categorías

2.4.1. Fases de desarrollo organizacional

Las instituciones educativas se pueden analizar según el estadio de desarrollo organizacional en el que se encuentran (Gairín et al., 2009). Existe una serie de factores a considerar para esta categorización, pero en este aporte el foco se pondrá en la evaluación institucional y los requerimientos de formación permanente del profesorado, para el análisis del caso que se presenta.

Gairín et al. (2009) plantean que los efectos del entorno, la interrelación entre los componentes que la integran, el estilo de conducción de la dirección, la forma de organización escolar, la historia institucional y preocupaciones en relación con sus deseos de mejora configuran rasgos distintivos en la organización que la hacen única.

En este sentido, la organización diagnosticada, haciendo principal foco en los procesos organizativos, y especialmente atendiendo a la evaluación del proyecto de centro, se encuentra en una situación intermedia entre la organización como marco y la organización como contexto de intervención. Algunos aspectos del funcionamiento responden al rol de soporte de la propuesta educativa programática, pero no van más allá de esta función, en tanto se proporcionan espacios y recursos para el desarrollo de la acción educativa.

Por ejemplo, hay evidencia que expone la metodología de la propuesta educativa programática de la organización (Gairín, 1998). En la entrevista exploratoria efectuada a la coordinadora del centro (EC) se encontró la estructura programática que articula el trabajo en el aula y en toda la institución: *“El trabajo en proyectos es la forma en cómo nos acercamos al conocimiento”* (EC:6).

A esto se agrega, las pruebas que muestran a la organización como continente que proporciona todos los recursos para alcanzar los cometidos encomendados: *“La comisión de fomento es el órgano que representa la comunidad y que tiene habilidad en el manejo de la economía para apoyar a la escuela”* (EC:10).

Estas afirmaciones manifiestan el papel asignado a la organización como soporte para alcanzar los estándares establecidos sustentados en el egreso del ciclo escolar (Gairín, 1998).

Por otra parte, se encuentran indicios de elementos que dan cuenta del estadio de organización como contexto, en la medida en que se plantea el diseño de un proyecto de centro con metas a seguir. En este escenario, lo que resulta faltante es, como ya se mencionó, un aprovechamiento de la evaluación como recurso de crecimiento o evolución organizacional, y como insumo para la toma de decisiones y la proyección de las mejoras. La evidencia utilizada fue la respuesta obtenida en la entrevista exploratoria a un integrante del equipo docente (EP1) sobre los procesos evaluativos del proyecto de centro: *“¿Evaluación? ¿Cómo?”* (EP1:7).

Este hallazgo se incorporó a la opinión recogida en una entrevista semiestructurada a otro integrante del equipo docente (ESP2) que exhibe la debilidad en la retroalimentación: *“Estamos un poco carentes de feedback”* (ESP2:1).

Estos hallazgos explican los aspectos en los que el centro tiene que trabajar para que mejore y pueda avanzar en su desarrollo organizacional (Gairín, 1998).

Por lo tanto, si es a través del proyecto de centro que la institución define las metas que pretende alcanzar y asume sus compromisos colectivos, tiene que trabajar en procesos de autoevaluación que estimulen la mejora escolar como puente a un futuro mejor (Fullan, 2020).

2.4.2. Aprendizaje profundo

Si, en cambio, el centro en estudio se analiza desde la perspectiva del aprendizaje profundo (AP), se encuentran evidencias para afirmar que se promueven diferentes competencias, tanto a nivel de actores institucionales como de la organización.

Ejemplo de estas afirmaciones son las expresiones efectuadas por la coordinadora en la entrevista exploratoria (EC): *“Es una propuesta con fuerte anclaje tecnológico en proyectos”* (EC:1).

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas del centro parten de nuevas asociaciones para el aprendizaje entre los docentes y el estudiantado. Ahora, la díada docente-estudiante, se encuentra en una relación de horizontalidad creciente, porque el alumnado participa y lidera con su propia voz la construcción de los aprendizajes (Pereyras, 2015).

Este nuevo vínculo entre la díada, permite desarrollar relaciones de confianza, para definir, explorar y establecer intereses, objetivos, metas y actividades de aprendizaje profundo (AAP) que han de ser evaluadas para cuantificar sus efectos en los aprendizajes de los estudiantes (Fullan & Lanworthy, 2014).

El origen de las AAP es el propio entorno del estudiantado. Por esa razón, la organización en estudio elabora proyectos de centro que nacen del contexto en el que se encuentra, con una implementación práctica para resolver o mitigar los efectos de las problemáticas que afectan a los jóvenes y la comunidad.

En ese sentido, la profesora interrogada en la exploratoria (EP1) explicó sobre el origen de uno de los proyectos: *“Los chiquilines tienen conexiones eléctricas muy precarias por eso surgieron los talleres”* (EP1: 5).

En ese marco, la tecnología se ha transformado en la gran aliada de las prácticas pedagógicas porque habilita extender el proceso creativo por fuera de las aulas.

Otro docente reconoce en la entrevista semiestructurada (ESP2) que desde la incorporación del centro a la Red Global de Aprendizajes se organizó mejor el trabajo por proyectos: *“En el año 2015 empezamos a tener las primeras visitas y pudimos empezar a organizar un poco mejor los proyectos de centro con objetivos prácticos.”* (ESP2: 2).

Esta declaración permite identificar el rol docente en la metodología de trabajo de la organización, como el responsable de modelar las actividades para propiciar la creación de nuevos aprendizajes y realizar acciones con los mismos (Fullan & Lanworthy, 2014).

En esta línea, se puede corroborar que los elementos relacionados con el aprendizaje profundo están presentes en la organización porque se aspira a actividades motivadoras, creativas e innovadoras que cuentan con la tecnología como aliada.

Sin embargo, para que la organización logre el aprendizaje profundo, no solo debe implementar estrategias precursoras, sino también nuevas formas de medición y evaluación. Por eso, se debe considerar la evaluación para la creación del conocimiento y aprendizaje organizacional (Gairín, 2009), porque la información que resulte de ella es fundamental para la eficacia colectiva. Es decir, la creencia compartida de la capacidad conjunta que tiene el colectivo organizacional para producir buenos resultados educativos (Fullan, 2020).

2.5. Reflexiones finales

Las evidencias recolectadas en la investigación explican la realidad que distingue al centro. Por un lado, se encuentra en una situación intermedia de desarrollo organizacional, entre la organización como marco de soporte y la organización como contexto de intervención (Gairín, 2009).

Para avanzar y mejorar su situación actual, el centro deberá trabajar en la mejora con un foco en potenciar los recursos existentes para favorecer el trabajo colaborativo, diseñar un

instrumento de evaluación interno aplicable a su contexto y organizar los espacios de trabajo colectivo destinados a la evaluación de proyectos.

Por otro lado, las evidencias afirman que el centro promueve el aprendizaje profundo porque propicia el rol activo del docente para establecer relaciones pedagógicas horizontales en la construcción de nuevos conocimientos con el uso de las tecnologías.

Sin embargo, también existe la necesidad de mejorar el proceso evaluativo del proyecto de centro para obtener conocimiento y aprendizaje organizacional y así mejorar la situación de partida (Gairín, 2009).

En definitiva, la evaluación del proyecto podría verse mejorada si el centro es capaz de crear las condiciones previas y planificación para el desarrollo organizacional, especialmente relacionadas con el plan de evaluación (Gairín et al., 2019). Logrando estos objetivos podrá construir proyectos capaces de estructurarse sobre los pilares del Aprendizaje Profundo y seguir avanzando en su desarrollo hasta constituirse como una organización que genera conocimiento con impacto social (Gairín, 2009).

2.6. Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública. (2015, diciembre 16). *Articulación Educación Media Básica. Centros Educativos Comunitarios (CEC)*. <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TICUR/056/CEC.htm>
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Fullan, M. (2020). *La gestión del cambio y la autoevaluación institucional*. Sineace.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos*, (1), 125-154.
- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- Gairín, J., Castro, D., Díaz, A., Burgos, A., & Cobos, D. (2019). *Centros educativos y saludables. Guía para su desarrollo*. EDO-UAM.
- Paz, N. (2019). *La cuenca baja del arroyo Pantanoso, zona de conflicto* [Tesis de grado, Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/24237>
- Pereyras, A. (2015). *¿Qué es el Aprendizaje Profundo? Nuevas pedagogías para el cambio educativo*. Red Global de Aprendizajes. https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/AP_ale-pereyras.pdf

APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL DESDE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES JÓVENES Y ADULTOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE UN LICEO NOCTURNO

Mag. David Mandirola Aguiar, Dra. Andrea Tejera Techera

Liceo de San Luis, Universidad ORT Uruguay/Uruguay

3.1. Presentación de la organización

La institución en la que se realizó el estudio es un centro educativo perteneciente a la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Se localiza próximo a la capital del país y se considera un centro de referencia para la región por su antigüedad en la zona y por contar con todas las orientaciones de Educación Media Superior (EMS) ya sea en el turno diurno, como en el nocturno.

En EMS del turno nocturno, el centro educativo implementa el Plan 94 Martha Averborg (CES, 2018). Este plan es la única propuesta para jóvenes y adultos en la órbita de la DGES, que buscan culminar la educación secundaria. La propuesta tiene como foco a estudiantes con condicionamientos laborales, socio-familiares, de salud o con privación de libertad. Dentro de sus características, se destaca que los estudiantes pueden inscribirse por materias y los docentes cuentan con horas de apoyo para los alumnos.

Desde un aspecto más vinculado a la gestión del centro, el Plan (CES, 2018) establece que durante el proceso de inscripción se debe orientar al futuro estudiante, teniendo en cuenta su horario de trabajo, su situación personal y la cantidad de asignaturas a las que se inscribe. Además, prevé habilitar la participación de los estudiantes por medio de reuniones recurrentes a lo largo del año, a fin de recabar las inquietudes de los mismos.

Al momento de realizar el estudio en 2021, en el turno nocturno, asistían 469 estudiantes, matriculados en 11 grupos. La población estudiantil que asiste desde el punto de vista etario, si bien es variada, predominan estudiantes entre 20 a 30 años.

3.2. Problemática central del estudio y encuadre metodológico

Desde el punto de vista metodológico la investigación se llevó a cabo por medio de la metodología cualitativa a partir del método estudio de caso. Este método permite indagar un fenómeno actual en profundidad dentro de su contexto real. El investigador hace foco en el caso y desarrolla una perspectiva holística del mundo real al comprender las condiciones contextuales al caso (Yin, 2014).

Las estrategias llevadas adelante para implementar la investigación se desarrollaron en dos etapas. La primera etapa de carácter diagnóstica se llevó a cabo por medio del proyecto de investigación organizacional (PIO), que se dividió en tres fases. En la primera fase de carácter exploratoria, se realiza una aproximación inicial al terreno por medio de la aplicación de

técnicas tales como entrevistas abiertas y el análisis documental del blog del liceo que se utiliza para la comunicación con los estudiantes. A partir del análisis de los datos recabados, se llega a identificar la situación problemática de partida.

Se evidencian dificultades en el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes matriculados en el turno nocturno del plan 94 Martha Averborg. Desde las dimensiones de análisis del campo institucional (Frigerio et al., 1992), la problemática comprende aspectos organizacionales, implicado el equipo directivo, las adscriptas, los docentes y el equipo administrativo. Esta problemática se sustenta en la idea de que, a los estudiantes del nocturno no es necesario realizarles seguimiento cuando comienzan a ausentarse, la falta de personal en adscripción, la ausencia de espacios para generar intercambios y apreciaciones de los estudiantes entre docentes y dirección. Asimismo, se identifica que los estudiantes se inscriben sin una adecuada asesoría sobre el programa y sus opciones y por último los estudiantes no actualizan sus datos de contacto, necesarios cuando comienzan a ausentarse.

En una segunda fase, por medio de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y análisis documental del Reglamento de evaluación y pasaje de grado (REPAG) del plan 94 (CES, 2018), se profundiza en la comprensión de situación problema y se triangula la información obtenida a fin de contrastar las evidencias. Esta segunda fase finaliza al identificar las lógicas institucionales implicadas por medio del modelo Iceberg (Schein, 1997), que permite analizar el clima institucional.

La tercera fase la integran las conclusiones de la etapa diagnóstica y los acuerdos establecidos con la organización. Previo a los acuerdos, los datos recolectados se organizaron a partir de los analizadores árbol de problema, entendido como un “modelo sistémico de las cadenas causa-efecto que explican la dinámica de una transformación” (Aldunate & Córdoba, 2011, p. 14). Luego éste se transforma en el árbol de objetivos, que permite identificar las áreas de intervención ya que, “si algo faltaba, ahora existirá, si un bien estaba deteriorado, ahora estará en buenas condiciones” (p. 53).

En la etapa del plan de mejora, toma relevancia en su diseño y ajuste, el equipo impulsor (se identificaron los integrantes por su sensibilidad y compromiso con la problemática y se propuso a la dirección conformarlo como contraparte local del diseño del plan de mejora). Este equipo, toma como insumo el árbol de problema y el árbol de objetivo para acordar las áreas de intervención y comenzar a elaborar conjuntamente el plan de mejora con su objetivo general, objetivos específicos, metas, actividades, recursos, responsables y el cronograma. El plan incluye mecanismos de seguimiento y sustentabilidad a través del diseño de distintos instrumentos.

3.3. Aprendizaje organizacional en tiempos de pandemia

La pandemia por COVID-19 y el posterior cierre de los centros educativos, obligó a tomar decisiones que permitieran mitigar el impacto de la pérdida de la presencialidad y mantener el vínculo entre los estudiantes y sus referentes educativos.

El turno nocturno del centro de referencia, al comienzo de la pandemia, desde la gestión no manejó criterios para mantener el vínculo entre docentes y estudiantes. A medida que el cierre de los centros educativos permanecía y el fin de la pandemia no se vislumbraba en el corto plazo, las estrategias colectivas comenzaron a emerger. Se crea un blog exclusivamente con información del turno nocturno a fin de reforzar la comunicación entre el centro y los estudiantes. Estos, demandaban un espacio virtual específico en donde informarse mientras

permanecían en su hogar sobre distintos temas de interés, como los períodos de inscripción, pruebas y las formas de comunicarse con sus referentes docentes.

Así como el centro educativo se organizó en pandemia para mantener el vínculo con sus estudiantes, para el investigador significó formular estrategias de recolección de datos acordes con la situación que se estaba viviendo. Si las nuevas tecnologías y los distintos dispositivos electrónicos hicieron posible el vínculo entre el centro educativo y los docentes, son esas mismas tecnologías con las que se logra llevar adelante una investigación en donde el acceso al campo cobra un nuevo significado.

Al iniciar la investigación, en la etapa exploratoria, se realizaron las entrevistas por medio de videollamadas utilizando la plataforma Zoom. Esto permitió la obtención de datos de los participantes, pasando del cara a cara entre quien entrevista e informa (Taylor & Bodgan, 1994), a dispositivos mediados por cámara.

Al blog del liceo para el turno nocturno se lo analizó como un documento oficial externo (Massot Lafon et al., 2009). A partir de una determinada pauta, se identificaron las interacciones que generó el centro educativo con sus estudiantes y el público exterior.

Cuando se llevó a cabo la etapa de comprensión del problema en mayo de 2021 (segunda fase), sí bien las medidas de distanciamiento habían comenzado a disminuir, en su gran parte se mantenían, lo que no significó un impedimento para continuar con la recolección de datos.

Las entrevistas, semiestructuradas, se continuaron realizando por la plataforma Zoom y se hizo una encuesta que se aplicó por medio un cuestionario digital que facilitó su difusión y posterior procesamiento de la información.

3.4. Logros y oportunidades de aprendizaje organizacional desde dos categorías:

A partir de los resultados obtenidos y las conclusiones arribadas, se identifican distintos logros y oportunidades de aprendizaje para el centro educativo al tomar las fases de desarrollo organizacional (Gairín, 1998, Gairín et al., 2009) y el Aprendizaje profundo (Fullan & Langworthy, 2014).

3.4.1. Fases de desarrollo organizacional

El centro educativo de referencia, en el turno nocturno, trabajó durante años en una modalidad caracterizada por la desconexión y la falta de espacios de intercambio entre los docentes. El plan que se lleva adelante en Uruguay para los nocturnos no prevé espacios de coordinación docente regular, como sí cuentan otros planes vigentes. A esto se suma, el hecho de que los estudiantes puedan cursar por materias, lo que dificulta el intercambio docente, respecto a la evolución de los aprendizajes de los estudiantes y el seguimiento de su trayectoria educativa.

A nivel de las fases de desarrollo organizacional (Gairín, 1998, Gairín et al., 2009), la evidencia colectada permite afirmar que el liceo, en su etapa diagnóstica, se encuentra en el primer estadio del desarrollo organizacional. En este estadio, “el proceso organizativo actúa como soporte a un programa educativo” (p. 622), por ende, el centro toma un papel secundario, ya que la importancia radica en llevar adelante el programa oficial.

Con la intervención que se lleva adelante en el centro y posicionándose desde un modelo de agente de cambio entendido como “el profesional que centra las acciones de promoción y

dirección del cambio” (Gairín & Muñoz, 2008, p. 195), se diseña junto con el equipo impulsor un plan de mejora organizacional.

El centro de referencia comienza a transitar hacia el segundo estadio de desarrollo organizacional al tomar la experiencia y el conocimiento adquirido por las adscriptas, los docentes y administrativos, en el diseño de estrategias de intervención que protegen las trayectorias educativas y mejoran la comunicación.

El plan de mejora se negocia, se establecen los objetivos y se planifican las actividades a partir de un trabajo colectivo con los actores del centro que llevarán adelante el plan. En sí, lo que se busca es involucrar a los docentes más allá del espacio de aula o de su acción individual. El compromiso no solo se genera a partir del proyecto, sino también, de que el mismo sea asumido por todos y se sientan involucrados en su elaboración (Gairín, et al., 2009).

3.3.2 Aprendizaje profundo

Desde el aprendizaje en profundidad (Fullan & Langworthy, 2014) se identifica que el plan de mejora potencia la construcción de vínculos de confianza con los estudiantes y sus pares. Igualmente, el plan pretende que el centro tome en cuenta las opiniones e intereses de los estudiantes, para lo que se diseñan actividades de mejora que promueven la participación estudiantil.

Desde el desarrollo de herramientas y recursos digitales para el aprendizaje, el plan potencia un docente activo en estos aspectos, al diseñar estrategias de seguimiento que permitan intercambio de información sobre los estudiantes y posibles dificultades de aprendizaje que pueda afectar la trayectoria educativa del estudiante.

Como oportunidad desde el aprendizaje profundo y desde el rol de los estudiantes, el plan de mejora estimula sus intereses al tomar en cuenta su opinión en la planificación de espacios pedagógicos de participación, lo que redundará en una mayor apropiación de estos.

3.5. Reflexiones finales

El plan de mejora diseñado permite comenzar a transitar hacia un aprendizaje organizacional al identificar las fortalezas del centro para la mejora y revertir la problemática identificada. Se pretende transitar de un centro que sostiene un plan educativo, a generar grupos de trabajo para el desarrollo de proyectos, más allá del espacio de aula, formando parte en su realización e implementación la mayor cantidad de actores del centro. El seguimiento y la evaluación del proyecto resultan relevantes para un proceso de aprendizaje constante, en donde el pensar y repensar entre todos la mejora, debería ser una actividad recurrente a la interna del centro.

Desde el aprendizaje profundo se evidencia que el plan de mejora a partir de sus distintas actividades busca profundizar en las relaciones de confianza entre docentes y alumnos, al promover la participación por medio de los espacios previstos por el REPAG para tal fin. Concibe un docente activo y promotor del uso de recursos tecnológicos, que se apropia de esto y los utiliza en este caso para el seguimiento de las trayectorias educativas de sus estudiantes.

3.6. Referencias

- Aldunate, E., & Córdoba, J. (2011). Formulación de programas con la metodología de marco lógico (Informe N.º 68). CEPAL.
- CES (2018, marzo 9). Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado Plan 94 Martha Averbug (Resolución N.º 16, acta 3). https://www.ces.edu.uy/files/6159_17_y_agrs.pdf
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca: Elementos para su gestión*. Troquel.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Como las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *CONTEXTO EDUCATIVO*, (1), 125-154.
- Gairín, J., & Muñoz, J. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.
- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, XV(4), 620-634.
- Mandirola, D. (2022). *Seguimiento de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos: transitando retos y posibilidades desde la perspectiva de un liceo nocturno de Uruguay* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Repositorio Académico Digital Universidad ORT Uruguay. <http://hdl.handle.net/20.500.11968/4741>
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I., & Sabariego Puig, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2.º ed., pp. 329-366). La Muralla.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Schein, E. (1997). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Yin, R. (2014). *Case study research: design and method*. (5.º ed.). SAGE.

LA COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL: DESAFÍOS DE ACOMPAÑAR APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN MEDIA DURANTE LA PANDEMIA

Mag. Elizabeth Introini Elissalde, Dra. Claudia Cabrera Borges

Colegio Gabriela Mistral–Universidad ORT Uruguay/Uruguay

4.1. *Presentación de la organización y su contexto*

La educación media en Uruguay se encuentra estructurada en dos niveles: el nivel básico - ciclo inmediato posterior a la educación primaria- y el nivel superior -que tiene un mayor grado de orientación o especialización-.

Ante la propagación del COVID-19 el gobierno suspendió la presencialidad en todos los centros educativos del país durante el año 2020 y 2021. Esta medida fue acompañada de otras para enfrentar nuevos desafíos, el más importante era sostener el vínculo con los alumnos y dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La utilización de las plataformas digitales, entre ellas CREA -Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje-, fue esencial en este proceso para sostener el vínculo con los alumnos.

El plan de retorno a la presencialidad fue escalonado; la educación media fue la última en hacerlo y esto sucedió, en Montevideo, a fines de junio. Esta vuelta a clases presenciales fue acompañada de protocolos sanitarios para funcionarios y estudiantes, y otros para orientar la limpieza y desinfección de los centros educativos.

La organización en la que se desarrolló la investigación es un instituto de enseñanza formal, de Ciclo Básico de Secundaria y público de la capital del Uruguay regido por la reglamentación del Plan 2006; este implica una duración de tres años y se cursa en forma presencial en horario diurno. 29 grupos, distribuidos entre 1er y 3er año, reciben una población de 746 alumnos; 397 concurren de mañana y 349 en la tarde.

4.2. *Problemática central del estudio y encuadre metodológico*

Desde la fase diagnóstica se pueden vislumbrar alguno de los elementos situacionales por los que atraviesa la organización y la selección de uno de éstos permite profundizar en el diagnóstico inicial. Así, sustentado en la teoría, se inicia la construcción del problema, a partir de la demanda explicitada por el equipo de dirección en la entrevista exploratoria.

La cuestión central planteada es el acompañamiento de los alumnos, sobre todo de los que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad y vinculado a esto las formas que se han pautado para realizarlo. Este es uno de los principales propósitos de la organización, más aún en el segundo año atravesado por la pandemia, que impidió la presencialidad en las aulas por períodos prolongados. De este modo, uno de los problemas manifestados en la fase diagnóstica, está vinculado con la comunicación organizacional y éste a su vez con la organización del centro y el involucramiento de ciertos actores institucionales.

La metodología de investigación fue el estudio de caso (Yin, 2014), que permitió adentrarse en la singularidad y particularidad de la organización; así, los conceptos y las categorías emergieron en forma inductiva. Articulando técnicas de corte cualitativo y cuantitativo -entrevista semiestructurada, observación no participante, análisis documental y encuesta- se recabó la evidencia empírica y se trianguló la información. Diferentes fases permitieron

identificar la demanda de la organización, luego comprender el problema, indagando a los demás actores implicados y, por último, establecer acuerdos que permitieran comenzar a planificar el plan de mejora.

La pandemia hizo imprescindible emplear recursos tecnológicos, adaptando la metodología, pues muchas veces fue imposible acceder al campo de investigación en forma presencial. Así, se comienza a recorrer un camino que inevitablemente lleva a ser pioneros en la “e-investigación”, como señalan Hernán et al. (2020), debiendo matizar y reorientar la observación, la conversación, la recogida y el análisis de los datos obtenidos.

La reducción de la información y la construcción de matrices de datos posibilitó el diseño del modelo de análisis. Se identificó la dimensión organizacional y la pedagógica como las asociadas al problema y como actores implicados a las dos integrantes del equipo de dirección y todos quienes forman parte del “equipo educativo” (ocho adscriptos, una psicóloga, un POP -Profesor Orientador Pedagógico-, una docente con horas de apoyo a dirección, una referente de sexualidad), e indirectamente los docentes.

La utilización de diferentes analizadores permitió también comprender el problema. El modelo del Iceberg (Schein, 1988), para sumergirse en las lógicas internas de la organización, el árbol de problemas y el de objetivos (Aldunate & Córdoba, 2011), para indagar en las raíces y en los efectos del problema, así como identificar los medios para la solución deseada que permitan planificar el plan de mejora y consensuar con la comunidad educativa cuál es el problema que entienden necesario resolver.

4.3 Aprendizaje organizacional en tiempos de pandemia

Con la intención de cumplir con el principal propósito de la organización, se pusieron en marcha determinadas acciones para comunicarse y resolver los desafíos de la pandemia. Ante esto, desde el equipo de dirección se entiende que existen “fallas” (EED2:7) de organización interna, que perjudican el esfuerzo realizado para cumplir con el propósito explicitado. Estas se relacionan con ciertas formas de trabajo pautadas, en diferentes reuniones, entre los actores institucionales implicados en el acompañamiento y no son realizadas como se espera. Desde la perspectiva de la directora, esas “fallas” obstaculizan los esfuerzos que realizan, muchos de los actores implicados, para alcanzar lo que refiere como uno de sus objetivos más importantes: “*dar respuesta adecuada a nuestros estudiantes y a nuestros docentes*” y “*poder hacer un acompañamiento*” (EED1:3).

Lo que se pretende es que ante un problema que esté afectando a un alumno y que exceda la capacidad del adscripto referente de resolverlo solo, se ponga en marcha el procedimiento pautado: “*una cadena de mails*” (EED2:3), para que los diferentes actores involucrados tomen conocimiento de lo que sucede y que se activen desde los diferentes roles, las acciones a realizar. Primeramente, se debe dirigir el correo electrónico al equipo de dirección, explicitando la problemática que está perjudicando al alumno en su proceso de aprendizaje, para orientarlo al “*actor institucional que nosotras consideramos que debería hacerle un seguimiento o intervención*” (EED2:7). Junto a los adscriptos, son actores claves en este proceso el ya mencionado “equipo educativo” de esta organización. Pero muchas veces “*falla esa cadena*” (EED2:7), pues en algún punto de esta se produce un quiebre que obstaculiza el funcionamiento deseado.

De las evidencias se desprende que es el equipo de dirección el que establece las pautas de trabajo en reuniones que se realizan con poca frecuencia y limitadas solamente a algunos de los involucrados. Para informar a quienes no participan de estas, se emplea el correo

electrónico y el WhatsApp: *“la mayoría de la información transita por WhatsApp, intercambio de mails (EPO2:3)*. Esto genera dificultades pues no todos leen los mails, porque no manejan el correo electrónico, y otros tampoco leen los WhatsApp. Al no lograr la comunicación por estos canales establecidos y no participar de las reuniones, gran parte de la información se pierde y lo pautado no se lleva a la práctica.

De las técnicas aplicadas emerge que la comunicación vertical descendente es la que prevalece en la organización, generando pocas oportunidades de participar activamente durante las reuniones de trabajo. De este modo, se evidencia un clima de trabajo controlado (Hoy & Clover, 1986), que genera cierta desidia para plantear otras alternativas a las propuestas por la dirección, ante varios intentos que no fueron contemplados.

Apostar a la comunicación por los canales mencionados desplazó los encuentros directos, cara a cara con el otro: *“muchas veces esas instancias presenciales se subestiman”* (EAb4:5), porque se *“usa mucho el WhatsApp, es un exceso y ahora es WhatsApp y correo”* (EAb4:5). Así, aun estando en el centro educativo, *“te enteras de cosas por el correo”* (EAb4:7).

Las evidencias obtenidas en la fase diagnóstica y de comprensión del problema, así como la utilización de diferentes analizadores buscan abrir las puertas para comenzar un proceso de cambio, luego de identificar y consensuar el equipo impulsor del plan de mejora, estableciendo los primeros acuerdos.

4.4. Logros y oportunidades de aprendizaje organizacional desde dos categorías

La evaluación diagnóstica permitió obtener una visión del “estadio de desarrollo organizativo” (Garín, 2009), en el que se encuentra el centro. De las evidencias se desprende que se ubica en el segundo estadio, “la organización como contexto/texto de intervención” (2009), pues las metas institucionales se encuentran explicitadas y también el intento permanente de que todo el colectivo se sienta involucrado en alcanzarlas.

Los diferentes actores consultados refieren al propósito de la organización: lograr un acompañamiento y un seguimiento efectivo de los estudiantes. Las variadas acciones que se emprenden para la consecución de esta meta dan muestra de esta intención y aunque se generan ciertas “fallas”, existen oportunidades de aprendizaje organizacional.

Para que la información circule rápidamente y llegue a todos, se prioriza el empleo de canales formales -el correo electrónico- e informales -el WhatsApp-, pero esto condujo a relegar los encuentros cara a cara, no favoreciendo el trabajo en equipo y conspirando en contra de lograr un mayor involucramiento de parte de los actores implicados en el principal propósito propuesto.

La investigación permitió dilucidar ciertas particularidades en las formas de trabajo que dan cuenta de una cultura balcanizada, al decir de Bolívar (1993), en esta organización. Si bien logran trabajar en equipo, esto solo sucede en determinados subgrupos conformados; los adscriptos logran hacerlo de este modo, pero no con los demás integrantes del equipo educativo. Predominan pequeños subgrupos que se vinculan por la tarea que desempeñan y por afinidad, impidiendo lograr una postura de equipo para acompañar a los alumnos como pretenden.

La oportunidad de innovación la pueden encontrar en las dinámicas adoptadas en las reuniones de trabajo, convocando a todos los actores involucrados y apostando a un trabajo colaborativo antes que a una división de tareas. De este modo, lograrían superar los esquemas de trabajo individuales que predominan en la organización. Asimismo, una oportunidad de

aprendizaje implica generar espacios reales de construcción colaborativa, creando nuevos procedimientos para el acompañamiento de los alumnos que los impulse a apropiarse realmente de los mismos.

Analizar los logros y oportunidades de aprendizaje organizacional desde el aprendizaje profundo (Fullan & Langworthy, 2014), supone pensar en las disposiciones para aprender, crear y hacer, así como las asociaciones que se generen entre los diferentes actores, buscando estar conectados y resolviendo los problemas de modo colaborativo.

En este sentido, las evidencias muestran la intención de parte de varios actores de construir relaciones de confianza entre ellos, para poder acompañar los procesos de aprendizaje de los alumnos. De la observación no participante en una de las reuniones de trabajo, así como de alguna de las entrevistas, se constata la voluntad de trabajar en forma colaborativa para buscar estrategias de acompañamiento. Asimismo, se evidencia la disposición a compartir con los docentes el impacto que las diferentes estrategias de aprendizaje tienen en los estudiantes, sobre todo en momentos en que la no presencialidad limitaba el contacto directo con estos.

Uno de los desafíos que tiene esta organización es desarrollar un liderazgo compartido, que permita preparar el terreno para que todos los actores involucrados en el aprendizaje organizacional puedan tener iniciativas, actuar y trabajar colaborativamente.

4.5. Reflexiones finales

Lograr la sinergia de las partes para acompañar los procesos de aprendizaje de los alumnos, es uno de los mayores desafíos que esta organización tiene por delante, pues esto posibilitaría estar alineados con los propósitos que persiguen e identificarse con el cambio deseado. Visualizar la comunicación como herramienta en este sentido es clave, pues comunicarse con mayor fluidez les permitiría llegar a acuerdos para alcanzar las metas que se propongan, lograr mayor integración, motivación y sentido de pertenencia.

Generar espacios reales de construcción colaborativa resultaría beneficioso, pues trabajando en equipo podrían diseñar nuevos procedimientos para acompañar a los alumnos y modificar el tipo de comunicación que predomina en el centro, en donde el diálogo logre acuerdos que sean realmente ejecutados, ayude a resolver posibles conflictos, genere confianza y armonía entre las partes.

Apostar a que todos los actores involucrados actúen en forma colectiva impulsando y sosteniendo en el tiempo los cambios necesarios para la organización, forma parte de la construcción de una cultura de colaboración profesional. Para esto es esencial transitar hacia un liderazgo transformador (Blejmar, 2005), que permita dar voz a todos los actores y de esta manera evitar centralizar las decisiones en la dirección del centro de estudios, potenciando las capacidades individuales y las del colectivo.

Se concluye que la comunicación desde la perspectiva que es abordada en esta comunidad educativa, se ha ido convirtiendo en un obstáculo que provoca malentendidos, genera distancia entre los diferentes actores y les impide lograr las metas propuestas. Encaminarla hacia otras formas que permitan construir con el otro entendimientos comunes, favorecerá la construcción de sentidos posibles para acompañar mejor los aprendizajes.

4.6. Referencias

Aldunate, E., & Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología del marco lógico*. CEPAL.

- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Noveduc.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta, cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., & Rodríguez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, *XV*(4), 620-634.
- Hernán, M., Lineros, C., & Ruiz, A. (2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, *35*(3), 298-301.
- Hoy, W., & Clover, S. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, *22*(1), 93–110.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Plaza & Janés.
- Yin, R. (2014). *Case study research: design and methods*. Sage publications.

EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL COMO ANDAMIAJE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE UN LICEO PÚBLICO DEL INTERIOR DEL PAÍS

Mag. Silvia Rosano Caballero, Mag. Dora Sajevious Scher

Universidad ORT Uruguay, Saint George's School/Uruguay

5.1. Presentación de la organización y su contexto

El centro educativo, objeto de la investigación, pertenece a la Administración Nacional de Educación Pública, ente autónomo que tiene como finalidad la planificación, gestión y administración de las propuestas educativas en distintos niveles: inicial, primario, secundario y terciario. Se configura como un centro de educación media, bajo la órbita de la Dirección General de Educación Secundaria.

Este liceo se caracteriza desde sus orígenes por una impronta comunitaria, dado que surge de la demanda de un grupo de vecinos de distintos barrios periféricos de la ciudad. Desde la construcción del edificio la comunidad estuvo involucrada, a través de una comisión vecinal. Estos lazos con la comunidad en la que está inserto conforman las señas de su identidad.

En la actualidad, la población estudiantil que atiende proviene de escuelas públicas de la zona circundante, así como de parajes rurales. Las edades oscilan entre los 12 y los 18 años. Proviene en un gran porcentaje de contextos vulnerables, de familias monoparentales, en algunos casos en situación de desempleo. Esta población se caracteriza por el gran porcentaje de alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Dentro del sistema educativo uruguayo, por su matrícula de un poco más de mil estudiantes es considerado un liceo macro. La evolución de la matrícula ha tenido variaciones significativas en los dos tramos. En el tramo de educación media superior ha llegado a duplicarse en número en un período de 7 años. Mientras que en educación media básica ha descendido en el mismo período de tiempo.

El liceo presenta una propuesta educativa enfocada en la implementación del Plan 2006, el cual se caracteriza por la carga horaria semanal de 39 horas presenciales para los estudiantes y la estructura en 3 cursos anuales tanto para la educación media básica, como para la media superior. La calificación mínima de aprobación es de 6. En el segundo y tercer año del último tramo los estudiantes optan por diferentes orientaciones.

Esta propuesta se implementa en tres turnos: matutino, vespertino y nocturno, en los cuales se distribuyen los grupos de educación media básica y media superior. El contexto de pandemia por COVID-19 ha modificado esta estructura organizativa, por la suspensión de la presencialidad, lo que ha dado lugar a la atención de los grupos a través de la plataforma, de forma sincrónica y asincrónica. Funciona con un sistema de guardias docentes y con una atención presencial a un grupo reducido de estudiantes, los cuales necesitan del acompañamiento del programa de tutorías.

Por otra parte, se mantiene comunicación con las familias a través de grupos de WhatsApp y de la página web. A través de estos medios se mantiene contacto con los docentes. Los espacios de coordinación se organizan y socializan con los docentes a través de estas páginas.

El centro cuenta con un equipo de gestión conformado por la directora y dos subdirectoradas. Se desempeñan profesores de distintas asignaturas, de los cuales un gran porcentaje cuenta con título habilitante de grado y estudiantes de formación docente, que realizan el último año de práctica, con un grupo a cargo. Integran el personal docente una profesora orientadora pedagógica, 2 profesores orientadores bibliográficos, 3 profesores orientadores en informática y tecnologías educativas y 3 ayudantes de laboratorio. Cuenta con una psicóloga, como personal técnico. El personal administrativo se conforma por una secretaria, tres funcionarios administrativos y 5 auxiliares de servicios.

5.2. Problemática central del estudio y encuadre metodológico

La investigación realizada, desde un paradigma interpretativo se centra en una problemática de relevancia, como lo es la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales y/o en contexto de vulnerabilidad. Se entiende por inclusión al “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 7).

Como método de investigación se opta por el estudio de caso. Este encuadre metodológico permite la comprensión de la problemática del centro educativo, en profundidad (Stake, 1999; Bisquerra, 2014) Posibilita la identificación de la demanda en relación con tres temáticas centrales: inclusión, colaboración entre los docentes, y el registro y sistematización de experiencias. Los objetivos de la investigación llevada a cabo fueron en primer lugar identificar la problemática del centro permite proponer líneas de mejora. En segundo lugar, se centra en favorecer el desarrollo de las capacidades organizacionales a través de la planificación conjunta de un plan de mejora, desde el rol de asesora.

El contexto de pandemia en el cual se desarrolló la investigación motivó que se tomaran decisiones en relación a los aspectos operativos como la selección de técnicas que permitieran un trabajo de campo en un régimen de no presencialidad en las organizaciones educativas. Se seleccionaron como técnicas de investigación el análisis de documentos, la entrevista y la encuesta. Estas posibilitaron la recolección de datos sin la necesidad de estar en el centro educativo, usando para ello plataformas de comunicación sincrónica, como Zoom y formularios de Google. Para la comunicación con el centro y actores involucrados se usaron distintos medios: correo electrónico y WhatsApp.

Finalizada la recolección de datos a través de diversos instrumentos, se procede a su análisis a partir del uso de analizadores como el iceberg y el árbol de problemas. Identificadas las causas y los efectos se procede a través del árbol de objetivos a definir los objetivos, medios y fines para la planificación estratégica de líneas de mejora que contribuya a la resolución del problema antes mencionado.

El plan de mejora, segundo hito de este proceso de cambio organizacional es considerado como una herramienta (Gvirtz et al., 2018), que contribuye al planteamiento de objetivos orientados, en este caso, a la construcción de una organización educativa inclusiva, donde se planifiquen propuestas de calidad que permita el logro de aprendizajes y la participación efectiva de todos los estudiantes. Para ello la planificación estratégica realizada tiene como objetivos orientar procesos enfocados al desarrollo profesional de los docentes; al trabajo colaborativo y a la gestión del conocimiento.

5.3. Aprendizaje organizacional en tiempos de pandemia

La pandemia representó tanto a nivel de la organización general de la educación como de los centros educativos una serie de desafíos desde la dimensión organizativa, como también desde la dimensión pedagógica - didáctica. Desde el equipo de gestión del centro se tomaron decisiones con el objetivo de supervisar y acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, teniendo en cuenta las orientaciones recibidas y las necesidades del centro. Estas decisiones involucran diferentes aspectos como la división de los tramos de educación media básica y superior en niveles, donde cada nivel está conformado por dos grados, para poder llevar a la práctica el acompañamiento a los docentes. Esta organización permitió la visita diaria a las aulas en plataforma, compartiendo el rol de administrador con los docentes; el análisis de las propuestas y su retroalimentación; la recuperación y socialización de aquellas propuestas de trabajo que luego de un análisis reflexivo se consideraron que contaban con fortalezas para la generación de aprendizajes en este marco contextual.

Resulta oportuno destacar que esta estrategia organizativa implementada por el equipo de gestión posibilitó la identificación del aprendizaje individual e informal desarrollado por los docentes (Gairín et al., 2020) en este contexto. Desde el rol de investigadora - asesora se evidencian algunos factores organizacionales (Gairín et al., 2020) que hacen posible el aprendizaje en el centro educativo. Existe una comunicación bi-direccional entre el equipo de gestión y los docentes, se evidencia el trabajo colaborativo entre las integrantes de este equipo, la necesidad de difundir experiencias, estrategias y recursos didácticos considerados exitosos para el trabajo con la inclusión, el apoyo y estímulo constante al desarrollo profesional de los docentes.

En relación al trabajo de investigación y los aprendizajes logrados en los distintos niveles: individual, grupal y organizacional (Castañeda y Pérez, 2005) tomando en cuenta los indicadores presentados por Conde y Castañeda (2013) se considera que a nivel grupal se alcanzaron aprendizajes en referencia a los indicadores de: interacción grupal, trabajo en grupo con entusiasmo, libre intercambio de conocimiento y aprendizaje compartido.

5.4. Logros y oportunidades de aprendizaje organizacional desde dos categorías

Teniendo en cuenta los estadios de desarrollo organizacional propuestos por Gairín (2004, 2009) el liceo se categoriza en organización como contexto/ texto de actuación. Cuenta con fortalezas, como el nivel de compromiso y el rol activo de muchos de los actores educativos, vinculados a la inclusión. Por otro lado, se evidencia ausencia de propuestas y proyectos, así como de prácticas de autoevaluación que le permitan tomar decisiones en relación con la temática investigada a partir de información confiable, de evidencias. Como reconocen los actores involucrados sus decisiones se basan en la intuición sobre la situación del centro en relación a la inclusión.

El desarrollo organizacional de este centro está condicionado por las capacidades organizacionales con las que cuenta (Vázquez, 2013). Se requiere, en este caso en particular, el desarrollo de las capacidades de autoevaluación y de regulación interna. La evaluación institucional constituye una práctica central en el proceso de cambio, teniendo en cuenta que aporta datos confiables, los cuales se modifican de forma continua teniendo en cuenta que las organizaciones educativas son dinámicas. El desarrollo de estas capacidades, así como la consideración del trabajo colaborativo como un valor (Gairín et al., 2009) posibilita que las organizaciones educativas avancen a un nuevo estadio organizacional.

El contexto de pandemia contribuyó a modificar el rol del docente, que se caracterizó tradicionalmente por impartir conocimientos. Este nuevo contexto puso de manifiesto la necesidad de hacer uso de herramientas y recursos digitales para potenciar los procesos de aprendizajes, aspecto no siempre considerado por todos los docentes a pesar de que la experiencia del Plan Ceibal lleva muchos años dotando no solo de equipamiento y recursos sino también de cursos de formación. Por otro lado, esta situación dejó en evidencia la necesidad de asociación con los estudiantes y sus familias, así como con otros docentes. Esta asociación fortalece los procesos de colaboración.

Teniendo en cuenta los aportes de Fullan y Langworthy (2014) acerca de los roles emergentes de los docentes y en especial acerca de la capacidad de estos para desarrollar aprendizajes en profundidad se considera, en primer lugar, que desde el equipo de gestión se evidencia la necesidad de construir relaciones de confianza con los docentes y entre los docentes. Además, proporciona retroalimentación acerca de las propuestas de enseñanza implementadas a través del aula CREA y estímulos para el desarrollo profesional. Prioriza la colaboración entre sus integrantes y entre los docentes como un valor que posibilita el cambio. Parte de este equipo tiene una actitud proactiva hacia el aprendizaje, busca de forma continua, herramientas y recursos con los cuales apoyar a los docentes.

5.5. Reflexiones finales

La necesidad de encarar procesos de desarrollo profesional resulta necesaria en las organizaciones educativas. Estos procesos de formación docente en servicio, como propone el plan de mejora diseñado, contribuyen a que el aprendizaje se dé a nivel de la organización educativa, trascendiendo lo que es el aprendizaje individual e informal. Si bien es necesario que los directivos identifiquen a aquellos sujetos que poseen determinados conocimientos, como en este caso en relación a la inclusión, al desarrollo de propuestas de enseñanza flexibles que permitan el acceso a todos los estudiantes, también es imprescindible que se generen estrategias eficaces para la gestión de ese conocimiento. La gestión que se realice de este conocimiento contribuirá al desarrollo organizacional.

En una organización que se caracteriza por tener una población estudiantil tan diversa y que atiende a muchos estudiantes en situación de discapacidad y de vulnerabilidad el aprendizaje a nivel organizacional posibilitará la definición de una visión y el reconocimiento de prácticas y estrategias exitosas. Dejar librado la formación de los docentes al mero interés y posibilidad de estos cuando se cuenta con espacios, condiciones y un compromiso docente hacia la inclusión supone limitar las posibilidades de transitar hacia otro estadio de desarrollo organizacional.

5.6. Referencias

- Castañeda, D. I., & Pérez, A. M. (2005). ¿Cómo se produce el aprendizaje individual en el aprendizaje organizacional?: Una explicación más allá del proceso de intuir. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 24(1), 3-15. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/27497>
- Conde C., Y. A. Castañeda, D. I. (2014). Indicadores de aprendizaje organizacional en grupos de investigación universitaria. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10 (1), 45-56.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. PEARSON.

- Gairín, J., Muñoz, J. L., & Rodríguez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28012285005>
- Gairin, J.; Muñoz Moreno, J.L.; Silva, P. & C. Suárez (2020) Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional. *Revista Brasileira de Educação*, 2020, v. 25, e250046. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250046>.
- Gvirtz, S., Abregú, V., & Paparella, C. (2018). Decálogo para la mejora escolar. Ediciones Granica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Vázquez, M. I. (2013). La autogestión de procesos de cambio en centros educativos. *Educación*, 22(42), 117-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056908>