Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

La gestión de un cambio institucional en una institución educativa bilingüe y el impulso a sus actores

El camino a recorrer para construir un clima institucional positivo

Entregado como requisito para la obtención del título de Master en

Gestión Educativa

Dora Rossana Sajevicius Scher – 189692

Tutora: Mag. Zózima González

2015

Declaración de autoría

Yo *Dora Rosanna Sajevicius Scher* declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba *la Memoria Final del Master en Gestión Educativa* dictado por el Instituto de Educación de la Universidad ORT de Uruguay.

- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.

- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.

- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.

- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.

- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

Dora Rossana Sajevicius Scher

20 de mayo de 2015

Agradecimientos

A mi padre, madre, esposo e hijo por su apoyo y contención durante todo el proceso de investigación y aprendizaje.

A los que generosamente leyeron esta memoria para contribuir con su devolución a mejorar la claridad, cohesión y coherencia interna.

A los docentes y compañeros de trabajo que siempre me apoyaron para transitar este camino de desarrollo profesional.

A mi tutora, Zózima González, que siempre me acompañó y orientó con su calidez, profesionalismo, compromiso y espíritu crítico.

Abstract

Este trabajo sintetiza tanto el recorrido teórico como metodológico transitados para atender a la demanda institucional, comprender el problema planteado y abordar el asesoramiento y mejora de una institución educativa.

La institución educativa estudiada es un centro escolar privado, laico, bilingüe y autorizado ubicado en un barrio residencial de Montevideo. Su propuesta educativa integra dos programas, uno internacional en inglés y el programa nacional en español. Los actores institucionales se caracterizan por su diversidad cultural. Dentro del centro educativo coexisten dos grupos de trabajo asociados a los departamentos de inglés y español.

El recorrido metodológico se sustentó en un estudio de caso en el marco de un modelo interpretativo de investigación cualitativa con el objetivo de comprender las complejas relaciones entre las personas dentro de la institución educativa.

La demanda institucional se centró en buscar estrategias que permitan mejorar el clima organizacional y disminuir el malestar y la tensión existente entre los grupos de trabajo. Se profundizó en la comprensión del problema a través de la utilización de técnicas para la recolección de datos y de instrumentos para su análisis. El proceso finalizó con una devolución del Diagnóstico Organizacional a la directora del centro educativo. Se acordaron lineamientos generales para el diseño de un Plan de Mejora Organizacional.

El Plan de Mejora se orientó a fortalecer la gestión y construir una cultura colaborativa. El equipo impulsor reunió a la directora con varios maestros con el fin de delinear objetivos, metas, líneas de acción, dispositivos de seguimiento y estrategias para la socialización de la información.

Los recorridos teóricos y metodológicos transitados para la concreción del Diagnóstico y el Plan de Mejora Organizacional permitieron al asesor y la directora comprender las lógicas subyacentes de la institución y proyectar cambios en la gestión institucional basados en la participación, comunicación y convivencia para construir un ambiente emocional positivo donde las personas se sientan escuchadas, informadas, motivadas e interconectadas.

Palabras clave: Clima institucional, cultura institucional, cambio institucional, gestión, personas

ÍNDICE

ABSTRACT **4**

INTRODUCCIÓN **9**

SECCIÓN I – MARCO TEÓRICO **11**

CAPÍTULO 1 – LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA **12**

1.1 La institución educativa: un sistema en transformación 12

1.2 Características de la institución educativa 13

1.3 Los recursos de la institución educativa 14

1.3.1 Recursos humanos: las personas y sus vínculos 14

1.3.1.1 Los grupos de personas en la institución educativa 17

1.3.1.2 Las personas y sus roles institucionales 19

1.3.1.3 El rol del director 20

1.3.1.4 El rol del mando medio 22

1.3.1.5 El rol del docente 23

1.3.2 Los recursos materiales y funcionales 25

1.4 Las dimensiones de la institución educativa 26

1.5 La comunicación organizacional 28

En suma 31

CAPÍTULO 2 – EL CLIMA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA **33**

2.1 El clima y la percepción de los actores institucionales 33

2.2 Factores que inciden en el clima institucional 36

2.3 El clima y el sistema organizacional 39

2.4 El clima y la motivación de los actores institucionales 40

2.5 El malestar de los actores institucionales 41

2.6 Las personas y la convivencia 43

En suma 43

CAPÍTULO 3 – LA CULTURA INSTITUCIONAL **44**

3.1 Cultura institucional. Un patrón de convivencia. 44

3.2 Cultura-Clima: Interacción constante 47

3.3 Diversidad cultural en la institución educativa 49

3.4 Las culturas de la enseñanza 49

En suma 52

CAPÍTULO 4 – EL CAMBIO INSTITUCIONAL 53

4.1 El cambio institucional: desequilibrio personal y colectivo 54

4.2 La resistencia al cambio 55

4.3 Los procesos de cambio 60

En suma 62

CAPÍTULO 5 – LA GESTIÓN INSTITUCIONAL 63

5.2 Estilos de gestión 64

5.3 Gestión de la comunicación institucional 65

5.4 La gestión de la participación 69

5.5 Gestión de la convivencia institucional 72

En suma 73

CAPÍTULO 6 – EL ASESORAMIENTO Y LA MEJORA ORGANIZACIONAL 74

6.1 El asesor 74

6.2 El Diagnóstico Organizacional 76

6.3 El Plan de Mejora Organizacional 77

En suma 79

SECCIÓN II – MARCO CONTEXTUAL 80

CAPÍTULO 7 – LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y SUS CONTEXTOS 82

7.1 El contexto internacional 82

7.2 El contexto nacional: el sistema educativo uruguayo 83

7.3 Los centros educativos uruguayos 85

7.4 Reglamentación nacional para los centros educativos privados de Educación Primaria 86

7.5 Lineamientos del programa nacional 87

7.6 Presentación del centro educativo (Anexo I, 153) 87

7.7 Descripción de la demanda institucional. (Anexo I, 154) 92

En suma 92

SECCIÓN III – MARCO APLICATIVO 93

CAPÍTULO 8 – MARCO METODOLÓGICO 93

8.1 MODELO CUALITATIVO INTERACTIVO 95

8.2 ESTUDIO DE CASOS 96

8.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN 97

8.4 TRIANGULACIÓN 98

8.5 MODELO INTERACTIVO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA 99

8.6 EL DISEÑO CUALITATIVO DEL PROCESO DE TRABAJO 100

8.7 MOMENTOS DEL PROCESO DE TRABAJO ORGANIZACIONAL 101

EN SUMA 101

CAPÍTULO 9 – EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL 102

9.1 PLAN DE TRABAJO Y SUS FASES 102

9.2 FASE I: IDENTIFICACIÓN DE LA DEMANDA (ANEXO I, 154) 104

9.2.1 PRIMER ACERCAMIENTO A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: PRIMERA COLECTA DE DATOS 104

9.2.2 ENTREVISTA 105

9.2.2.1 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA 106

9.2.3 ANÁLISIS DOCUMENTAL 107

9.2.4 TRIANGULACIÓN 108

9.2.5 UNIVERSO DE ANÁLISIS: INFORMANTES CLAVES 108

9.2.6 ANÁLISIS DE DATOS 109

9.3 FASE II: SEGUNDA COLECTA DE DATOS: COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA 111

9.3.1 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN 111

9.3.1.1 ENTREVISTA ESTRUCTURADA 111

9.3.1.2 CUESTIONARIO 112

9.3.1.3 ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 114

9.3.1.4 ANÁLISIS DOCUMENTAL 114

9.3.2 VALIDEZ DE LOS DATOS Y SU INTERPRETACIÓN 115

9.3.3 UNIVERSO DE ANÁLISIS: INFORMANTES CLAVES 115

9.4 FASE III: RECONOCIMIENTO DE NECESIDADES 116

9.4.1 EL ICEBERG COMO ANALIZADOR 116

9.4.2 LA MATRIZ FODA 118

9.5 FASE IV: ACUERDOS CON LA INSTITUCIÓN 118

CAPÍTULO 10 – EL PLAN DE MEJORA 120

10.1 OBJETIVOS 121

10.2 LÍNEAS DE ACTIVIDADES 121

EN SUMA 125

SECCIÓN IV – PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES 126

CAPÍTULO 11 – RESULTADOS 126

CAPÍTULO 12 – CONCLUSIONES 134

SECCIÓN V – REFLEXIONES FINALES 137

BIBLIOGRAFÍA 140

ANEXOS 150

ANEXO I 151

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL 151

ANEXO II 192

PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL 192

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro Nº 1: Organización de los conceptos significativos 11
Cuadro Nº 2: Pirámide de Maslow. 16
Cuadro Nº 3: Las siete competencias del director. 22
Cuadro Nº 4: Diez pautas para los docentes. 25
Cuadro Nº 5: Componentes del clima organizacional. 35
Cuadro Nº 6: Factores que explican el clima organizacional 37
Cuadro Nº 7: Sistemas organizacionales y el clima que determinan 39
Cuadro Nº 8: El proceso de motivación 41
Cuadro Nº 9: El ciclo del proceso emocional 48
Cuadro Nº 10: Pasos a seguir para que las personas sean exitosas en el cambio 57
Cuadro Nº 11: Pirámide de la resistencia al cambio. 58
Cuadro Nº 12: Acciones para facilitar el tránsito por la pirámide de la resistencia al cambio. 59
Cuadro Nº 13: Premisas de la comunicación interna 68
Cuadro Nº 14: Niveles de participación institucional 70
Cuadro Nº 15: Marco Contextual 81
Cuadro Nº 16: Nacionalidad de los alumnos 88
Cuadro Nº 17: Porcentaje de la carga horaria del programa internacional sobre el total del horario escolar 89
Cuadro Nº 18: Promedio de antigüedad de los actores institucionales 90
Cuadro Nº 19: Organigrama institucional 91
Cuadro Nº 20: Modelo interactivo de investigación cualitativa 95
Cuadro Nº 21: Modelo interactivo de nuestra investigación cualitativa 99
Cuadro Nº 22: Etapas del proceso de investigación cualitativa 100
Cuadro Nº 23: Proceso de trabajo 103
Cuadro Nº 24: Modelo de Análisis 110
Cuadro Nº 25: Iceberg 116
Cuadro Nº 26: Datos analizados y los tres niveles de análisis 117
Cuadro Nº 27: Fortalezas y debilidades de la institución educativa 118
Cuadro Nº 28: Cronograma de reuniones y acuerdos alcanzados 120
Cuadro Nº 29: Diagrama De Gantt 124
Cuadro Nº 30: Recursos necesarios para el PMO 125

Introducción

La investigación se realizó en una institución educativa bilingüe, privada y autorizada de Enseñanza Primaria. El problema abordado durante el proceso de asesoría fue el clima tenso en los grupos de trabajo.

El presente trabajo se organiza en cinco secciones: Marco teórico, Marco contextual, Marco aplicativo, Presentación de resultados y conclusiones y Reflexiones finales.

El Marco Teórico interrelaciona los principales constructos y conceptos significativos que condicionan el clima institucional dentro de una institución educativa: la motivación de los actores institucionales, las personas y sus necesidades, la convivencia, la cultura institucional, las culturas de la enseñanza, la comunicación institucional, el cambio institucional, la gestión y los estilos así como el asesoramiento y la mejora organizacional.

El Marco Contextual refiere a la presentación de la institución educativa y sus contextos. Se aborda su contexto externo a través del contexto internacional. Se describe el contexto inmediato, nacional, con los lineamientos del programa nacional y la normativa vigente para los centros educativos privados autorizados. Se describe el contexto interno que caracteriza a la institución con sus particularidades. Dentro de este encuadre contextual se inserta la demanda institucional que se refiere a la necesidad de buscar estrategias que permitan mejorar el clima institucional y disminuir el malestar y la tensión existente entre los grupos de trabajo.

El Marco Aplicativo aborda la propuesta metodológica y el proceso de investigación de carácter cualitativo realizado para comprender el problema, desentramar las lógicas internas institucionales y reconocer las necesidades. Se describen y fundamentan las técnicas diseñadas para recolectar datos, el universo de análisis y la triangulación indispensable para la validez de la investigación.

La presentación de resultados y conclusiones se aboca al análisis de los datos recolectados e interpretación. Los mismos fueron indispensables para orientar los acuerdos con la institución en la elaboración de un Plan de Mejora Institucional.

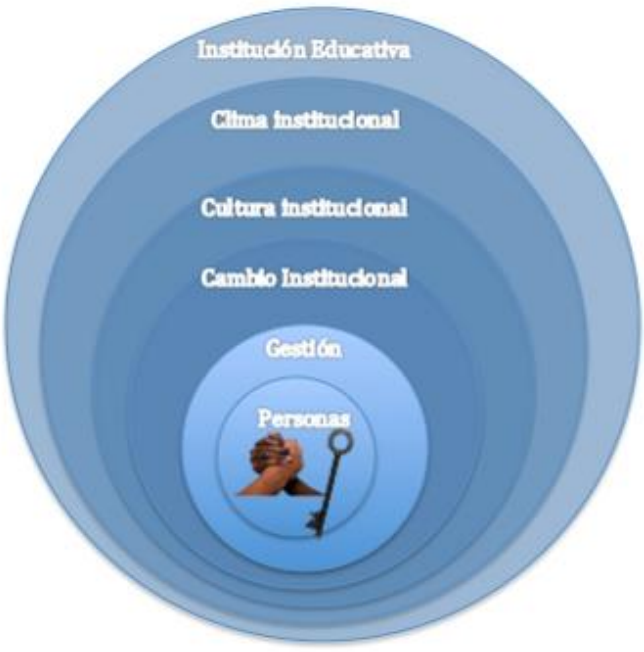
Finalmente, el capítulo de Reflexiones finales expone reflexiones de la autora sobre su proceso de aprendizaje en cuanto a su rol como investigadora y asesora y sintetiza los aportes que el estudio puede hacer a la comunidad educativa.

SECCIÓN I – MARCO TEÓRICO

El encuadre teórico es "*una herramienta, gráfica o narrativa, que explica las principales cuestiones (factores, constructos o variables) que estudian las posibles relaciones entre ellas, permitiendo que el investigador realice una selección de lo más importante*" (Miles & Huberman, 1994, 18).

Según la perspectiva de Yañez (2003), "*lo que hace el analista es mirar a la realidad a través de su teoría provisional y comprobar si la comprende de manera satisfactoria. Su principal instrumento para estructurar esta mirada lo constituyen los marcos conceptuales – familias de conceptos ordenados según algún sistema u organizador – que previamente ha construido y que modifica según avanza*" (Yañez, Moreno & Nicastro, 2003: "El análisis de la dinámica social", párr. 3).

Cabe agregar que "*el diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas*" (Stake, 2010, 25). En efecto, la organización conceptual representada en el Cuadro Nº 1 sintetiza los conceptos significativos que sustentan nuestro trabajo: la Institución Educativa, el clima institucional, la cultura institucional, el cambio institucional, la gestión y las personas.



Cuadro Nº 1: Organización de los conceptos significativos

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 1 – La institución educativa

En palabras de Schvarstein (2000) "*se definen las instituciones como aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social*" (Schvarstein, 2000, 26).

Chiavenato (2009) jerarquiza el entorno de la institución y afirma que ésta es "*un conjunto integrado de elementos interrelacionados que busca alcanzar determinados objetivos y que está en constante interacción con su entorno*" (Chiavenato, 2009, 77).

Una institución educativa es aquella institución que posee el objetivo pedagógico de educar. "*Es la encargada de poner en contacto a los profesionales de la enseñanza y a sus saberes expertos con la población a la que estos saberes están destinados*" (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, 1992, 17).

En este capítulo se sistematizan distintos aspectos asociados con la institución educativa por entender que es "*la unidad de transformación de la educación es la institución …*" (Aguerrondo, 1996, 6). Schvarstein afirma que las instituciones educativas se materializan en las organizaciones educativas y desde las mismas los actores institucionales las construyen y re-construyen. Esta visión supone que el cambio organizacional depende en gran medida de la comprensión de la matriz institucional como sistema en constante transformación. "*No podemos cambiar nada si, en realidad, no tenemos claro cuál es el punto de partida*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 56).

1.1 La institución educativa: un sistema en transformación

Se considera que la institución educativa es un sistema en constante transformación. Entendemos por sistema a "*un conjunto de elementos interrelacionados entre sí, cuya unidad le viene dada por los rasgos de esta interacción y cuyas propiedades son siempre distintas a la suma de propiedades de los elementos del conjunto*" (Moreno Pestaña & Dominguez Sánchez-Pinilla, 2000, 2).

Adoptamos un enfoque sistémico como "*marco para ver interrelaciones en vez de cosas, para ver patrones de cambio en vez de "instantáneas" estáticas*" (Senge, 2012, 91). Yañez (2003) concibe a la institución educativa como un conjunto cuya unidad de acción queda

determinada por la interacción de sus elementos, más que por las características y atributos de los mismos.

1.2 Características de la institución educativa

La institución educativa es un constructo social en permanente restructuración. "*En efecto, si bien las instituciones se nos aparecen como "construcciones" terminadas, en realidad los actores que las habitan efectúan un trabajo cotidiano de de-construcción y re-construcción*" (Frigerio et al., 1992, 24). Al decir de Senge (2012), la construcción y funcionamiento de la institución educativa como sistema, no pueden ser concebidos como unidireccionales, ya que, como sistema que es, cada uno de los actores institucionales comparte responsabilidad por la institución y los problemas que en ella surjan.

La institución educativa tiene redes de significados y modelos mentales que la caracterizan. "*Ello convierte al análisis institucional en un análisis de los símbolos organizativos o, mejor aún, en el análisis de cómo una comunidad determinada asigna significados específicos a los actos organizativos, en un proceso que es siempre local y una manifestación de la idiosincrasia o identidad de esa comunidad. En definitiva, es el análisis de qué significan las cosas allí y por qué*" (Yañez et al., 2003: "Sentido y propósito del análisis", párr. 5).

La institución educativa se encuentra inmersa en el flujo de vínculos y relaciones sociales que condicionan la vida organizativa. No es posible sostener que hay un único factor que explique los significados que la comunidad y sus miembros le otorgan a los actos organizativos para dar sustento a los mismos y justificarlos. Según Senge (2012), existen "*tramas invisibles de actos interrelacionados, que a menudo tardan años en exhibir plenamente sus efectos mutuos*" (Senge, 2012, 15).

El factor humano explica la existencia de estas tramas invisibles dándoles su sentido particular. Funes (2012) jerarquiza el factor humano por entender que las instituciones educativas poseen un componente socioemocional que se interrelaciona con la estructura formal explicitada en los documentos y contenidos curriculares. Tanto el factor humano como el componente socioemocional podrán entonces explicar varias dinámicas organizacionales tales como el cambio y la resistencia a él enmarcados dentro de la transformación permanente.

La institución educativa es un sistema abierto, "*un conjunto integrado de elementos interrelacionados que busca alcanzar determinados objetivos y que está en constante interacción con su entorno*" (Chiavenato, 2009, 77). Al decir de Gairín (2000a), esta visión supone que toda institución se encuentra en retroalimentación constante tanto con su entorno interno, así como el entorno externo con su incertidumbre y carácter probabilístico.

En tanto que sistema relacional abierto y dinámico, la conceptualización de la institución educativa aquí desarrollada, denota su complejidad con su estructura formal, símbolos y actos organizativos que se construyen y re-construyen a través de flujos de significado e influencia, y un sistema relacional conjugado con el factor humano, el componente socioemocional y el contexto interno y externo. Para su transformación, resulta de orden "*conocerlas, dirigirlas, supervisarlas, exige un acopio de saberes …*" (Frigerio et al., 1992, 13). Este acopio de saberes implica la necesidad de un análisis institucional que habilite a comprender los elementos del sistema y su interacción a través de la re-construcción y realimentación vehiculizada por sus mismos actores y su interacción con el contexto. "*Como nosotros mismos formamos parte de esa urdimbre, es doblemente difícil ver todo el patrón de cambio. Por el contrario, solemos concentrarnos en fotos instantáneas, en partes aisladas del sistema, y nos preguntamos por qué nuestros problemas más profundos nunca se resuelven*" (Senge, 2012, 15).

1.3 Los recursos de la institución educativa

Una institución educativa cuenta con recursos de diversa índole que le permiten funcionar y alcanzar sus metas. Ellos son: recursos humanos, materiales y funcionales. Los empleados, trabajadores y colaboradores son quienes conforman lo que se conoce como recursos humanos de la institución. Los recursos materiales y funcionales constituyen la infraestructura o plataforma de trabajo de una institución. En el marco de este trabajo, se jerarquizan los recursos humanos.

1.3.1 Recursos humanos: las personas y sus vínculos

Alles (2006) afirma que toda institución debe priorizar los recursos humanos ante las estrategias empresariales ya que necesita de los mejores recursos humanos para la consecución de sus fines. Es de destacar que la autora advierte que concebir a las personas como capital humano de las organizaciones supone "*reconocer el verdadero lugar de las*

personas, y no considerar que son un mero "recurso" del cual se dispone" (Alles, 2006: "Cómo nos encuentra el inicio del tercer milenio", párr. 1).

Chiavenato (2009) considera que en "*la era del conocimiento, las personas fueron elevadas a rango de grupos de interés, son consideradas el "capital humano" de las organizaciones, ya no son "propiedad" de la organización, son colaboradores internos o externos que contribuyen a lograr los objetivos*" (Chiavenato, 2009, 27).

Esta concepción supone que para comprender el patrón del cambio institucional y operar sobre él, es necesario profundizar en el estudio de las relaciones entre las personas y el vínculo de ellas con la institución, de dicho vínculo dependerá cómo las personas dentro del sistema, construyan y re-construyan los actos y símbolos organizativos, inhibiendo o potenciando la transformación. Senge (2012) afirma que "*las empresas saludables serán las que puedan sistematizar maneras de reunir a la gente para desarrollar los mejores modelos mentales posibles para enfrentar toda situación*" (Senge, 2012, 231).

El compromiso que las personas establezcan con la institución puede ser, según Vadillo (2008) de tres tipos:

- El compromiso emocional se genera cuando las personas perciben que sus necesidades y expectativas son satisfechas por la institución. "*Es la perfecta unión entre los intereses personales y los organizacionales*" (Vadillo, 2008, 102).
- El compromiso racional está vinculado con un compromiso calculado ya sea económico o de crecimiento y las personas permanecen en la institución debido a que poseen mejores oportunidades que en otra institución.
- El compromiso de lealtad surge de la obligación que genera el contrato firmado y las recompensas que otorga la institución.

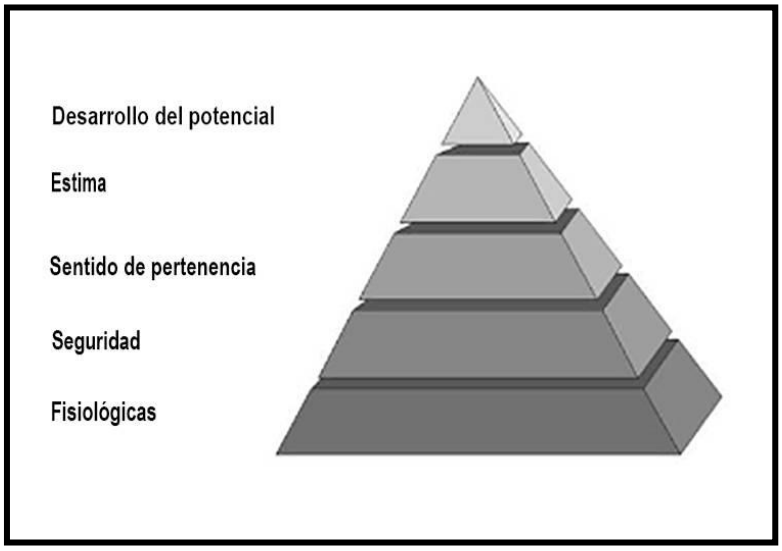
Scheinsohn (2009) aporta un enfoque sistémico al vínculo institucional y el compromiso, por considerar que "*en un vínculo, las relaciones no son simples y lineales sino complejas y circulares; círculos de causalidad mutua, en donde sujeto y objeto interactúan, se definen mutuamente y retroalimentan*" (Scheinsohn, 2009, 75).

Este vínculo institucional se ve reflejado en el contrato psicológico descrito por Alles (2006) como aquel que conjuga las expectativas de la organización tanto explícitas como subyacentes con las de los seres humanos con sus necesidades y búsqueda de oportunidades de crecimiento, aprendizaje y valoración. En efecto, se hace necesario comprender cómo

jerarquizar las necesidades y expectativas de las personas. Resulta muy pertinente transitar por la Pirámide de Maslow utilizada por Alles (2006) presentada en el Cuadro Nº 2.

La Pirámide de Maslow muestra en su base las necesidades primarias, de orden fisiológico y de seguridad. En los niveles superiores refiere a otras necesidades, tales como sentirse:

- queridas y aceptadas con un sentido de pertenencia sólido,
- respetadas y a gusto para lograr los objetivos propuestos y
- realizadas a través del desarrollo de su potencial.



Cuadro Nº 2: Pirámide de Maslow.
Fuente: Alles, 2006: "Necesidades del trabajador", párr. 1.

Chiavenato (2009) describe aquello que las personas esperan de la organización en que trabajan:

- Un lugar que les brinde bienestar físico y psicológico
- Reconocimiento, incentivos y refuerzo positivo
- Oportunidades de desarrollo personal y profesional
- Participación en las decisiones de la organización
- Trabajo basado en la cooperación y compromiso
- Orientación, capacitación, dirección e impulso
- Condiciones laborales de permanencia, estabilidad, flexibilidad y crecimiento profesional
- Relaciones humanas fruto del respeto mutuo, confianza recíproca y auténtica amistad

- Diversión, alegría y satisfacción
- Satisfacción laboral y calidad de vida en el trabajo

Apostar a ser personas queridas, aceptadas, respetadas y realizadas implica apostar no solamente a satisfacer las necesidades primarias sino las de orden superior que están en estrecha relación con las emociones de las personas. Las personas dentro de una institución están en continua adaptación al enfrentar nuevas situaciones con el objetivo de "*satisfacer sus necesidades y mantener el equilibrio emocional*" (Chiavenato, 2009, 260).

"*Una de las principales preocupaciones de las organizaciones modernas es crear un ambiente agradable y positivo para que los grupos de trabajo funcionen mejor*" (Chiavenato, 2009, 281).

Esta visión supone asumir que el contrato se construye y re-construye según lo hacen las organizaciones y los individuos a medida que se transforman las necesidades de la organización y los individuos. "*La interacción entre las dos partes, individuos y organizaciones, depende de la medida en que se satisfagan las expectativas mutuas. El contrato psicológico funciona como norma de reciprocidad entre los involucrados*" (Chiavenato, 2009, 33).

Por lo tanto, cabe definir que las personas a través del vínculo institucional y contrato psicológico que se generen configuran el entramado del patrón del cambio institucional. Resulta imprescindible, entonces, comprender sus mapas mentales y considerarlas colaboradores en lugar de recursos a través del flujo recíproco de influencia. Hargreaves y Fullan (2012) consideran que el cambio implica comprender a las personas para construir con ellas, en contraposición a imponer soluciones simplistas impersonales.

1.3.1.1 Los grupos de personas en la institución educativa

Es necesario conocer y comprender cómo se agrupan las personas dentro de una institución educativa. Según Chiavenato (2009) es posible identificar dos formas de agrupamiento: formal e informal.

Los grupos formales son aquellos que se integran de acuerdo a los roles que desempeñan en la institución. El autor identifica tres tipos de grupos formales:

- Grupos de mando, definidos por el organigrama institucional en función de la autoridad que cada miembro posee.
- Grupos de tarea, conformados por personas que realizan la misma tarea o cumplen una misma función.
- Grupos temporales, integrados por personas que se reúnen para realizar una tarea específica durante un período determinado.

A su vez, Vadillo (2008) identifica grupos organizados según el orden jerárquico que se da, en una diferenciación vertical, en tres niveles:

- Nivel estratégico, en el que se ubica a la Dirección General conformado por los directores que se encargan de definir los objetivos estratégicos y la consecuente planificación.
- Nivel funcional, compuesto por el conjunto de directivos funcionales y a los mandos intermedios que relacionan el nivel estratégico con el nivel operativo y se ocupan de operacionalizar los objetivos y planes estratégicos.
- Nivel operativo, integrado por aquellas personas que desempeñan las funciones y ejecutan las acciones.

En función de una diferenciación horizontal, se destacan los servicios especializados que son compuestos por grupos multidisciplinarios de especialistas que asesoran o apoyan a la institución.

Los grupos informales tienen un carácter social y se conforman de manera espontánea.

Chiavenato (2009) destaca que comprender a los grupos de una institución implica visualizarlos como subsistemas inmersos dentro del sistema institucional. Distintos factores explican el comportamiento de los grupos:

- Los objetivos de la organización tanto generales como específicos
- La estructura del sistema que determina la autoridad de cada grupo y de quién depende la toma de decisiones
- Las reglas formales, descripción de tareas y procedimientos
- Disponibilidad y asignación de recursos
- Los criterios de selección de las personas que conforman la institución
- Los sistemas de evaluación del desempeño de las personas así como los de incentivos y recompensas

- La cultura institucional con los supuestos, convicciones, valores y normas que unen a las personas
- Las condiciones físicas que determinan la distribución de los espacios posibilitando o inhibiendo la interacción dentro y entre grupos

1.3.1.2 Las personas y sus roles institucionales

En las instituciones educativas es posible identificar diversos actores que desempeñan diferentes roles y funciones. Giddens (2002) entiende el rol desde una perspectiva sociológica como aquello que se espera que las personas realicen desde el lugar que ocupan. Al mismo tiempo, Schvarstein (2000) destaca que la participación de los individuos en los grupos y en las organizaciones se estructura en función del desempeño de roles.

La organización y sus personas necesitan definiciones claras. Es necesario definir los roles y describir las tareas de cada actor institucional, para tener un conocimiento real y actualizado de la estructura de la organización, sus cometidos y actividades, las responsabilidades de los diferentes cargos y los niveles de exigencia requeridos (Alles, 2006).

La no definición o superposición de roles genera en los actores institucionales, falta de claridad, confusión, ambigüedad, incertidumbre e inestabilidad, sobre todo cuando se espera diferentes tareas, a veces incompatibles, de la misma persona. En un ámbito educativo , esto puede ser un elemento de conflicto, de tensión, de inestabilidad y obstaculizador de procesos de enseñanza (Giorgi, 2009).

La documentación de la descripción de tareas materializa en palabras el vínculo institucional de cada persona y la ayuda a posicionarse en los grupos de trabajo. La organización y sus personas necesitan de una planificación cuidadosa de las tareas que se espera que ellas lleven a cabo. "*Si la planificación es insuficiente, es posible que haya personas o grupos que desconozcan algunas de las tareas que deben realizar o que asuman otras que no les corresponderían*" (Ara et al., 2005, 35). En este sentido, el rol excede a lo explicitado a través de la descripción de tareas ya que engloba al conjunto de significados subyacentes que cada individuo al asumirlo deposita en su rol y a los que las otras personas le atribuyen a través de su propia decodificación.

En referencia a la competencia social organizacional, Schvarstein (2000) considera que interactúan dos competencias, la de la organización, para denotar y connotar, y la del individuo para decodificar.

Cobra mayor relevancia aún el contrato psicológico definido por Chiavenato (2009) como norma de reciprocidad entre las personas ya que los roles moldean esa reciprocidad ya sea por estar formalmente definidos a través de documentación o por ser informalmente asumidos por el devenir de la vida institucional. La reciprocidad queda así cargada de una semántica que no se debe descuidar ya que de ella dependerán las percepciones de las personas involucradas. Resulta de interés advertir que "*cuando los empleados (y los jefes) no tienen una correcta percepción de los roles de cada integrante, pueden surgir problemas o conflictos. Las actividades de las personas son una resultante, a la vez, de la percepción que cada uno tenga de los distintos roles, propios y de los demás*" (Alles, 2011, 292).

1.3.1.3 El rol del director

La institución educativa concebida como sistema y unidad de transformación "*requiere de [un equipo de gestión] con aptitudes para reflexionar e indagar, no sólo consultores y planificadores*" (Senge, 2012: 238).

El director es una figura central para la promoción del cambio institucional. Blase y Kirby (2013) señalan la importancia de que el Director ejerza un liderazgo transformacional para una gestión eficaz, que cuestione el orden existente, esté abierto a hacer las cosas de otra manera, contribuya al progreso de los docentes, ayude a que otros profesores sean líderes, que transmita valores a través de su accionar y del ejemplo, como el optimismo, la honestidad y la consideración hacia los otros.

Alles (2007) define al director como el conductor de una organización ya que de su gestión depende que estén dadas las condiciones propicias para que las personas lleven a cabo su tarea de manera exitosa. Fullan (2014) sostiene que el director es crucial en función de su impacto en el aprendizaje de los alumnos y considera al impacto del director como el segundo factor más importante luego del docente.

Fullan y Hargreaves (1996) opinan que es esencial el rol del director al dar sustento al profesionalismo y promoverlo y advierten que es necesario que el director comprenda a las

personas y proponga soluciones generadas por los grupos de trabajo y vivenciadas como autorreferenciales.

Robinson (2011) afirma que el director que impacta más en la institución es aquel que:

- establece metas y expectativas,
- utiliza los recursos en forma estratégica,
- asegura una enseñanza de calidad,
- potencia el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes,
- asegura un entorno ordenado y seguro a la vez que participa como aprendiz junto a los docentes,
- resuelve problemas complejos
- construye confianza en pro de la mejora de la escuela.

Complementan la idea Hargreaves y Fullan (2012) al afirmar que los mejores directores producen mejores maestros.

Goleman y Cherniss (2013) destacan que en cualquier grupo humano lidera quien más poder tiene para influir en las emociones de todos sus miembros.

Si las dirige hacia el terreno del entusiasmo, el rendimiento puede ponerse por las nubes, si, en cambio, la gente siente rencor o preocupación, se inhibe su capacidad.

Los autores refieren a los atributos del director que pueden impactar en el clima institucional. Para ello utilizaron como referencia los siguientes atributos del director:

- claridad en la comunicación
- flexibilidad y responsabilidad para con las tareas a realizar
- capacidad para innovar
- nivel de calidad al que la organización aspira llegar

Leithwood (2011) identificó como elemento clave para el éxito de las escuelas, un rol de dirección compartido basado en la interacción, colaboración y comunicación.

Un director deberá convertirse en un agente de cambio actuando con prontitud y siempre abierto a la realimentación de otros escenarios y con otros profesionales. Se concibe que el accionar del director debe estar focalizado en influenciar cómo los docentes aprenden al interactuar y trabajar en forma colaborativa, siendo el director, un aprendiz activo.

Fullan (2014) establece siete competencias que engloban el rol de director con impacto positivo en la organización educativa y que son presentadas en el Cuadro Nº 3.

1	Desafiar el status quo.	Poseer habilidad de cuestionar prácticas, asumir riesgos, explorar alternativas sin permitir que las reglas enlentezcan el accionar.
2	Construir confianza a través de una comunicación clara y expectativas compartidas.	Generar confianza a través de sus acciones, demostrar transparencia en la comunicación de expectativas, monitorear la claridad de la información y resolver conflictos.
3	Crear una planificación compartida.	Elaborar planes con metas claras y acciones específicas para así estimular la acción. El monitoreo del plan apuntará a detectar si las acciones estimulan al compromiso y promueven los resultados deseados. Cada plan es modificable según su implementación y monitoreo.
4	Focalizar en el equipo por encima de la persona.	Privilegiar el equipo invierte en recursos humanos contratando las mejores personas, construye un entorno favorable al trabajo en equipo, da sostén al aprendizaje de todo los actores y se re-construye a través de la realimentación crítica.
5	Ser sensible ante la urgencia de resultados sostenibles.	Actuar ante situaciones que requieren accionar de inmediato.
6	Comprometerse a su continuo desarrollo personal.	Estar alerta a toda evidencia que le haga repensar como enfrentar y resolver los problemas.
7	Construir lazos y asociaciones externas.	Estar siempre conectado con el exterior de la institución para así realimentarse con la interacción e intercambio.

Cuadro Nº 3: Las siete competencias del director.
Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Fullan, 2014

1.3.1.4 El rol del mando medio

El mando medio es el encargado a nivel funcional de operacionalizar los planes estratégicos de la Dirección General.

Los mandos medios, según Vadillo (2008), poseen un rol similar al del director restringido al área de la institución donde se encuentra el grupo de trabajo que responde a ellos. Según Alles (2011), "*los jefes o supervisores deben estar preparados para reconocer que las percepciones de los empleados son diversas*" (Alles, 2011: 289). Estas personas necesitan comprender y valorar las percepciones de los docentes así como la cultura utilizando herramientas tales como la comunicación, participación y planificación compartida siendo aprendices en el marco de su desarrollo profesional continuo.

Gairín (2012) afirma que el rol del mando medio y el entorno que se crea constituyen los factores que posibilitan o inhiben cualquier iniciativa de transformación "*puesto que proporcionan críticas, preparan, desarrollan, influyen sobre el diseño del puesto de trabajo,*

organizan los recursos y premian el éxito" (Gairín, 2012: "Factores de la organización", párr. 6). Es en este sentido que el director utilizará la sensibilización del mando medio para aunar criterios, lograr coherencia interna y cohesión institucional. Senge (2012) sostiene que es necesario "*reunir regularmente a los directivos superiores y locales, con el objeto de refinar los pensamientos que respaldan las decisiones locales*" (Senge, 2012: 239).

El rol del mando medio se relaciona directamente con el compromiso emocional que generen en las personas de su grupo. "*Es clave generar una visión de forma atrayente, retadora, con capacidad de ilusionar y estimular. Para ello, proporcione los recursos (tangibles e intangibles) necesarios, […]. Y, sobre todo, muéstrese contento de pertenecer a su organización, procurando generar sentimientos positivos a su alrededor y de integración en los equipos y personas que gestiona*" (Vadillo, 2008; 105).

1.3.1.5 El rol del docente

Para Bar (1999), el docente es el principal actor institucional en el proceso de mejora ya que es el nexo entre los procesos de aprendizaje de sus alumnos y los procesos de cambio que se realizan dentro de la institución educativa. Los procesos de cambio llegan al aula vehiculizados por el docente.

Esteve (2005) destaca que nunca encontró "*una mejor definición del trabajo del profesor: dedicar la propia vida a pensar y sentir, y a hacer pensar y sentir; ambas cosas juntas*" (Esteve, 2005, 121). Por su parte, Robalino Campos (2005) considera que los docentes son "*coautores y protagonistas, provistos de un capital social y cultural que les convierte en sujetos sociales deliberantes y capaces de participar en la toma de decisiones reflexionadas y dialogadas*" (Robalino Campos, 2005, 22).

Según esta definición, el rol del docente pasa a ser clave en la transformación del sistema ya que son ellos los que lo realimentan como constructo social. "*El progreso exitoso y sostenible, por tanto, nunca se puede hacer para los maestros. Sólo se podría hacer por y con ellos*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 90). No es posible sostener transformación alguna si los docentes no participan de una planificación compartida. "*En otras palabras, es improbable tener éxito con reformas universales y programas rígidos que desconozcan los aspectos más amplios de la vida y la carrera del docente, y que no traten al maestro como a una persona*" (Fullan & Hargreaves, 1996, 60).

Toda estrategia de mejora se sustenta en la comprensión y valoración del docente como persona que conlleva la motivación de los docentes para asumir desafíos y sobreponerse a los obstáculos. Por lo tanto, "*las únicas soluciones que funcionarán a cualquier escala son las que movilizan el cuerpo docente como un todo, incluyendo las estrategias en las que los maestros se motivan y apoyan entre sí*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 54). Es de destacar que Senge (2012) afirma que *"expandir la capacidad para crear resulta abstracta y superficial a menos que la gente se entusiasme con una visión que quiere alcanzar de veras*" (Senge, 2012, 261).

Fullan y Hargreaves (2012) definieron diez pautas para los docentes y su acción fundamentadas en que la agenda de los docentes hoy en día es aún más rigurosa y pronunciada. Estas pautas están adaptadas a la realidad actual del docente según muestra el Cuadro Nº 4.

1	Consagrarse a la profesión.	Los docentes necesitan invertir en sí mismos y en sus alumnos a través de la investigación y la indagación ya que son los docentes los que configuran el sistema.
2	Empezar consigo mismo examinando su propia experiencia.	El docente debe empezar por examinar su propio accionar y experiencia para evaluarlo y empezar a cambiar su propia experiencia con una mentalidad abierta.
3	Ser un docente consciente.	El docente necesita crear el tiempo para tomar consciencia de lo hace y por qué. Deberá hacerse el tiempo necesario para trabajar con otros colegas y asumir responsabilidad colectiva así como para invertir en desarrollar su propia experiencia profesional.
4	Desarrollar sus capacidades y la de sus colegas para ser colectivamente más eficaces.	Será de suma importancia participar en equipo de oportunidades de desarrollo profesional y desarrollar relaciones cercanas con los docentes especializados, relacionarse con otros docentes en eventos sociales, implicarse como mentor de otros colegas y unirse a un equipo abocado a procesos de mejora dentro de la escuela.
5	Atraer a la gente con la energía y entusiasmo de su propia práctica vocacional, al igual que alentar con su compromiso a ser mejor.	Es necesario crear oportunidades de interacción consciente tanto en encuentro sociales como profesionales.
6	Extender su esfera de influencia buscando oportunidades para dar y recibir retroalimentación.	Los docentes se benefician de la realimentación de sus colegas ya que obtienen nuevos insumos para potenciar la reflexión y práctica docente.
7	Ayudar a sus superiores a alcanzar su máximo potencial.	En lugar de oponerse, los docentes se benefician a través de su proactividad al proponer alternativas.
8	Dar el primer paso.	Los docentes se benefician de tomar la iniciativa en aquellos asuntos que le resultan de interés por generar un sentimiento de pertenencia y así sentirse motivado al satisfacer sus necesidades.
9	Experimentar la sorpresa.	La fuente de sorpresa no radica en la rutina sino a partir de lo diferente al compartir con colegas nuevas experiencias.

10	Permitir que las nuevas experiencias y aprendizajes beneficien a sus alumnos.	El accionar del docente debe estar, en todo momento, focalizado en conversaciones, indagaciones y experiencias que produzcan mejora de los aprendizajes.

Cuadro Nº 4: Diez pautas para los docentes.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Hargreaves y Fullan, 2012

Las pautas ponen el énfasis en el componente socioemocional, en la iniciativa, la energía, el entusiasmo y la sorpresa para expandir el círculo de influencia a colegas, directores y nuevas experiencias de aprendizaje.

Gairín (2004a) resume la reciprocidad necesaria entre el rol del docente y el del director dentro de una institución educativa enfocada hacia la colaboración, el diálogo con colegas, la participación, el impulso y la iniciativa de la dirección para la resolución de problemas.

"*Frente a un profesor individualista, se precisa ahora de un profesor colaborador y cooperador, tanto en contextos locales como globales, que sea capaz de establecer, en diálogo con sus compañeros, criterios comunes; también se precisa de una dirección participativa, coordinadora e impulsora de actuaciones, que sea capaz de proporcionar soporte técnico a la innovación, que facilite el proceso de participación y que sea el referente en la resolución de conflictos y que se implique en el desarrollo curricular y labor institucional de la orientación educativa*" (Gairín, 2004, 22).

1.3.2 Los recursos materiales y funcionales

Los recursos materiales y funcionales son los medios físicos necesarios para el funcionamiento de la institución educativa. Los mismos comprenden los activos tangibles tales como espacios de trabajo, espacios de recreo, mobiliario, recursos tecnológicos de la comunicación e información y material didáctico. "*Son la base de la contabilidad tradicional. Se evalúan en forma cuantitativa y en moneda corriente*" (Chiavenato, 2009, 27).

Los recursos funcionales "*hacen referencia a los mecanismos que la escuela genera para aprovechar al máximo los recursos materiales y personales, o sea, el mantenimiento de los espacios, del mobiliario y del material didáctico, la distribución de los recursos económicos y la distribución horaria que facilite un buen uso de los recursos*" (Ara, Bonals & González., 2005, 36).

El estudio de las dimensiones del campo institucional, identificados por Frigerio et al. (1992) se ha constituido en un enfoque clásico para realizar el abordaje del estudio de las instituciones educativas.

1.4 Las dimensiones de la institución educativa

La concepción de la institución educativa como sistema supone adherir a la definición de campo de Frigerio et al. (1992) como "*el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado ... un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente"* (Frigerio et al., 1992, 27). Las autoras describen cuatro dimensiones coexistentes e interactuantes dentro del campo institucional: dimensión organizacional, dimensión comunitaria, dimensión pedagógica-didáctica y dimensión administrativa. Cabe destacar que se propone utilizar estas dimensiones y su interdependencia como pistas para el análisis de las instituciones educativas.

En la práctica de la vida cotidiana de las instituciones, estas dimensiones son interactuantes y están vinculadas entre sí. Se analizan por separado con el fin de estudiarlas.

La dimensión organizacional hace referencia a aspectos de la organización de la gestión que se concretan en cada institución dando lugar a determinados estilos. Se incluyen en ella: los organigramas, la división del trabajo, la adjudicación de tareas a los diferentes actores, las formas y vías de comunicación, la distribución y organización del tiempo y los espacios. Frigerio et al. (1992) proponen que esta dimensión es imprescindible a la hora del análisis institucional para desentramar cómo el equipo de gestión logra conducir a los equipos. Se hace imprescindible trascender lo explícito y visible para comprender lo implícito y subyacente de la gestión que Senge (2012) denomina las tramas invisibles del sistema.

En particular jerarquizan dentro de esta dimensión el valor del trabajo en equipos y las actividades combinadas de varias personas cuyos productos resultan ser mejores que los de las actividades individuales. Estas actividades combinadas, según las autoras, se traducen en un aumento de las relaciones interpersonales, la delegación de tareas, el grado de pertenencia institucional y una consiguiente disminución de las tensiones inherentes a las relaciones.

La dimensión comunitaria hace referencia a la relación del centro educativo con la comunidad, padres, organizaciones, contexto y actores institucionales. Se compone de los ámbitos de participación, la relación con el contexto y la colaboración dentro del sistema. Es

posible identificar una serie de variables que explican esta dimensión y la articulación entre la institución educativa y la comunidad.

- Variables independientes asignadas al sistema tales como el contexto físico del centro educativo y las características del alumnado y sus familias.
- Variables independientes construidas, como por ejemplo, el sistema educativo y su legislación, el marco reglamentario, los programas de estudios, las normas administrativas y la tradición escolar con su historia institucional y memoria colectiva, las características del plantel docente y el proyecto del centro.
- Variables dependientes relacionadas con el componente socio-afectivo que determina la relación de los alumnos con la escuela y su proyecto, el actitudinal que explica las capacidades de los alumnos y el curricular que se vincula con la evaluación de los alumnos y sus resultados.

El desarrollo de procesos participativos dentro de la institución escolar debe considerarse un medio para el logro de un clima institucional adecuado para el cumplimiento de las funciones específicas de la institución. Es de destacar que las formas de participación y la vida institucional se sustentan en normas de convivencia que posibilitan o inhiben la construcción colaborativa y la realimentación.

La dimensión pedagógica-didáctica da identidad y sentido a una institución educativa. Se centra en los objetivos y fines de la institución, en su razón de ser. Las autoras entienden que las prácticas pedagógicas facilitan y aseguran el vínculo entre los alumnos y el conocimiento. Estas prácticas docentes, como las teorías que las subyacen, caracterizan, dan identidad a la institución educativa y sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La dimensión administrativa tiene que ver directamente con las cuestiones de gobierno institucional: la infraestructura y los recursos humanos, materiales, funcionales y financieros. Administrar supone suministrar los soportes estructurales y estrategias de desarrollo para que los actores logren concretar la toma de decisiones en tangibles. Las autoras consideran que "*toda conducción requiere un aparato que se encargue de procesar la información y los contenidos de las decisiones, y de transformarlos en acciones concretas como proveer o suministrar lo necesario*" (Frigerio et al., 1992, 121).

1.5 La comunicación organizacional

La comunicación constituye el medio a través del cual nos expresamos, intercambiamos ideas e información y transmitimos nuestros sentimientos en diferentes formas de lenguaje. La comunicación es un hecho fundante de las relaciones que se entablan, mantienen y fomentan a través de ellas. Dado que numerosos factores interactúan en su producción, Scheinsohn (2009) afirma que el acto comunicativo es mucho menos simple de lo que parece, sobre todo cuando se efectúa entre sujetos sociales complejos, como públicos, instituciones, gobiernos, reparticiones.

La comunicación que refiere a las organizaciones se denomina Comunicación Organizacional. González (2010) define a la comunicación organizacional como un conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes que se dan entre los miembros de la organización, o entre la organización y su medio; o bien, a influir en las opiniones, actitudes y conductas de los públicos internos y externos de la organización, todo esto con el fin de que esta última cumpla mejor y más rápidamente con sus objetivos.

La comunicación es un proceso de construcción de un entendimiento compartido. "*No es una cuestión de transferir un conjunto de informaciones, sino que se trata de crear un significado para esos datos, y compartirlo*" (Funes, 2012, 57).

Fernández Collado (2002) define la comunicación como "*un conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes que se dan entre los miembros de la organización, o entre la organización y su medio; o bien influir en las opiniones, actitudes y conductas de los públicos internos y externos de la organización, todo ello con el fin de que esta última cumpla mejor y más rápidamente con sus objetivos*" (Fernández Collado, 2002: 12).

Viscarret (2007) entiende que la comunicación es un acto complejo, es un proceso de interacción que da origen a una relación significativa entre las personas comprendidas en ella. Información, conducta, significado son aspectos que se pueden determinar u observar en el proceso educativo y que destacan su complejidad.

Se puede caracterizar a la comunicación organizacional por los fines que persigue:

- un fin instrumental: transmitir datos, abordar aspectos técnicos, generar consenso sobre métodos y procedimientos

- un fin expresivo: obtener reconocimiento, compartir sentimientos y emociones, construir relaciones satisfactorias. Chiavenato (2009) jerarquiza el vínculo entre comunicación y el sistema cognitivo de las personas ya que éste determina como ellas piensan, creen y sienten. En este sentido, el autor afirma que "*Al codificar el mensaje, la fuente dispone de un sistema cognitivo, perceptivo y motivacional específico que ejerce una gran influencia en su manera de comunicar*" (Chiavenato, 2009, 314).

La comunicación organizacional puede también estar vinculada a la necesidad de introducir algún tipo de cambio en el centro educativo. En este sentido, Funes (2012) introduce la visón de comunicación como un acto creativo, plantea que "*no se mide por el hecho de que el otro entienda exactamente lo que uno dice, sino porque la otra persona contribuya con su parte, y ambos cambien en algo una vez se ha producido la acción comunicativa*" (Funes, 2012, 56).

Todo hecho comunicativo genera un significado como resultado de la interacción entre comunicadores, información, medio y contexto. La comunicación ocurre cuando el receptor decodifica el mensaje y codifica su respuesta para enviarla al emisor a través de un canal. Guillén (2013) define comunicación como "*un proceso dinámico y de influencia recíproca, donde el receptor también tiene la oportunidad de modificar el punto de vista del emisor*" (Guillén, 2013: "Concepto de comunicación. Elementos", párr. 21).

Corresponde aclarar que comunicación e información son dos conceptos distintos. Información es el mensaje que el emisor envía al receptor en un sentido unidireccional, unilateral. El autor advierte que la sobreabundancia de información puede ser un obstáculo para la comunicación: "*Se ha comprobado, efectivamente, que la sobreabundancia de información perjudica a la comunicación y origina un fenómeno de rechazo*" (Guillén, 2013: "Mejorar la circulación de las informaciones", párr. 15). Aclara, a su vez, que la necesidad de comunicación de las personas es siempre mayor que la necesidad de información.

"*La comunicación es un factor básico y dinámico para cualquier organización y , si se sabe utilizar, la solución a una gran parte de sus problemas*" (Vadillo, 2008, 148).

Chiavenato (2009) define cuatro funciones de la comunicación: el control del comportamiento y cumplimiento de normas, la motivación a través de la realimentación sobre los logros e incentivos como reforzamiento del comportamiento deseado, la expresión de emociones y el grado de satisfacción de las personas y la información con datos que sustentan la toma de decisiones.

Van Morlegan, Ayala y otros (2011) afirman que el proceso de comunicación organizacional admite distintas modalidades en virtud de las personas que intervienen en ella.

- La comunicación intrapersonal tiene lugar cuando el emisor y el receptor son el mismo actor institucional que reflexiona, por ejemplo, sobre situaciones que decide analizar o percibe como positivas porque le dan satisfacción personal o negativas porque le ocasionan malestar.
- La comunicación interpersonal se establece con otra persona e incluye el saber expresarse, el escuchar al otro, conocer al receptor y solicitar información adicional en caso de ser necesario.
- La comunicación intragrupal es la que se da entre los integrantes de un grupo de trabajo y a través de la cual se construyen relaciones, reglas y estructuras dentro del mismo.
- La comunicación intergrupal es aquella que se establece entre distintos grupos, como por ejemplo, entre departamentos.

Ser un buen comunicador dentro de un grupo de trabajo en una organización implica, según Van Morlegan et al. (2011), saber generar la confianza necesaria para que los miembros del equipo perciban que sus ideas cuentan y que éstas son tenidas en cuenta. A su vez, "*los integrantes del equipo también deben interesarse en conocer los puntos de vista, opiniones y posturas de los demás, de esta manera se podrán comprender las distintas posturas y agregar valor al tema tratado; es importante no caer en el error de imponer únicamente las propias ideas sino saber comprender a los demás, para eso es vital el diálogo, el intercambiar ideas que beneficien el logro del objetivo que se estableció y llegar a lograr un acuerdo que beneficie al equipo en su totalidad*" (Van Morlegan et al., 2011, 253).

Según los autores, la comunicación interna es indispensable para el funcionamiento de una organización para integrar y motivar al personal, construir un clima adecuado, retener a las personas dentro de la institución, transmitir la cultura institucional, establecer lazos entre las personas, permitir a las personas expresarse y promover una comunicación según todas las modalidades.

Dentro de una institución existen canales de comunicación formal e informal. Los canales de comunicación formal son aquellos "*que fluyen dentro de la cadena de mando o responsabilidad definida por la organización*" (Chiavenato, 2009, 321). El autor los clasifica en descendentes, ascendentes y horizontales. La comunicación descendente es la que se

establece desde los directivos a las demás personas tratando temas tales como la definición de objetivos y estrategias, instrucciones, procedimientos, realimentación y adoctrinamiento. En sentido opuesto, la comunicación ascendente es la que fluye desde abajo hacia los directivos abordando temas relacionados con problemas y sugerencias de mejora entre otros. La comunicación horizontal tiene que ver con el apoyo y la coordinación para encontrar soluciones a problemas intradepartamentales, coordinar interdepartamental y asesorar.

Los canales de comunicación informal surgen de forma espontánea dentro de una institución independientemente del organigrama institucional o los canales formales de comunicación. Chiavenato (2009) afirma que "*la creación de canales informales de comunicación puede crear condiciones para intercambiar mensajes con más cercanía*. *Muchas organizaciones estimulan a sus directivos a usar canales informales de comunicación*" (Chiavenato, 2009, 318).

La "comunicación organizativa" da cuenta de la comunicación

- interna que se establece dentro del centro educativo entre cualquiera de sus miembros
- intersectorial que se establece dentro de la misma institución entre los miembros de las diferentes unidades o sectores
- externa en la que participa el ambiente externo con el que se establece algún tipo de relación significativa.

"*La dinámica de la organización sólo puede ocurrir cuando ésta se encarga de que todos sus miembros estén debidamente conectados e integrados. Las redes de comunicación son los vínculos que entrelazan a todos los integrantes de una organización son fundamentales para su funcionamiento cohesionado y congruente*" (Chiavenato, 2009: 305). Resulta de suma importancia unir a las personas a través de las redes de la comunicación. Como afirman Hargreaves y Fullan (2012), las personas se animan a ser más abiertas y comprometidas cuando se acumulan y circulan ideas y apoyo.

En suma

La institución educativa, definida como la unidad para la transformación educativa, es un sistema abierto en constante interacción fruto del constructo social. Las personas a través del flujo de vínculos, las redes de significados y sus modelos mentales constituyen las tramas visibles e invisibles del sistema y su potencial de transformación. Estas tramas se funden en las dimensiones institucionales: organizacional, comunitaria, pedagógica y administrativa.

Los recursos humanos, materiales y funcionales con que cuenta la institución educativa se movilizarán a la hora de la transformación.

La comunicación es indispensable para integrar y motivar a las personas, construir un clima adecuado y establecer lazos.

El desafío es construir una institución que logre reunir a las personas y desarrollar en ellas los mejores modelos mentales donde las personas se sientan aceptadas y respetadas.

CAPÍTULO 2 – El clima en la Institución Educativa

En este capítulo nos preguntaremos qué hace que una institución sea saludable y qué factores inciden en los sentimientos de las personas para que se sientan queridas, aceptadas, respetadas y realizadas. De las respuestas a estas preguntas dependerá el bienestar de las personas que trabajan en la institución educativa y el éxito de cualquier intento de transformación del sistema.

Blejmar (2009) se preguntó cómo transformar las ideas en prácticas, en actos de transformación. El autor encuentra la respuesta en las emociones resultantes tanto del contrato psicológico y el vínculo institucional como del factor humano y el componente socioemocional.

2.1 El clima y la percepción de los actores institucionales

Rodríguez (2004) afirma que si se pretende realizar un análisis institucional es necesario comprender el clima institucional, "la personalidad" de la institución a diagnosticar. Agrega el autor que los comportamientos, actitudes de las personas y las diversas regulaciones formales que afectan su trabajo, son resultantes de sus percepciones de la situación y no de una pretendida situación objetiva.

El clima institucional es una dimensión clave de la organización, cuando se trata de interpretar las percepciones e interacciones de los actores y se intenta elaborar estrategias de intervención con vistas a la implementación de innovaciones.

El clima es el espacio emocional compuesto por los estados de ánimo que se contagian y socializan en la institución educativa concebida como sistema abierto. Determina la salud de la organización según el grado de satisfacción de las necesidades superiores y la motivación de las personas. Es necesario, por lo tanto, comprender el concepto de clima institucional en todas sus dimensiones. Murillo y Becerra (2009) afirman que "*en tiempos de reformas y contrarreformas, el concepto de clima cobra especial importancia, al admitirse la necesidad de generar climas abiertos y de colaboración si queremos que las organizaciones educativas se conviertan en centros de mejora escolar y aprendizajes duraderos*" (Murillo & Becerra, 2009, 178).

Aguerrondo (1996) jerarquiza la incidencia del clima institucional en los docentes y su trabajo y denomina "*ethos escolar*" al clima positivo. La autora afirma que "*los colegios efectivos generan conscientemente un clima positivo y seguro, como también una comunidad ordenada que se expresa en altos niveles de cohesión y espíritu de cuerpo entre los profesores, y un medio de trabajo desafiante para profesores y alumnos*" (Aguerrondo, 1996, 15).

Asimismo, Uh Perera (2008) sugiere visualizar al clima institucional como el ambiente interno existente entre los miembros de una institución que está estrechamente ligado al grado de satisfacción de las personas.

En síntesis, el "ethos escolar" depende de cómo las personas perciben y experimentan el entorno o atmósfera de trabajo dentro de la institución así como de su grado de satisfacción. Se unen aquí dos conceptos claves, la satisfacción y la motivación, conceptos directamente relacionados con el de emocionalidad de Blejmar (2009) y equilibrio emocional de Chiavenato (2009).

Hargreaves y Fullan (2012) recomiendan "*establecer un clima tranquilo con una estrategia de comportamiento positivo, una visión común, seguimiento constante del progreso de los niños y cambiar los roles y responsabilidades de los maestros*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 108).

Moreira (2011) puntualiza que el clima organizacional es el ambiente de trabajo percibido psicológicamente por las personas al no ser un elemento ni tangible ni visible sino el resultado de sus percepciones. La autora enfatiza que el clima organizacional adquiere relevancia e importancia para las personas por la conexión con su satisfacción personal. Se determinan tres aspectos fundamentales del clima institucional: la satisfacción y percepción de los colaboradores y la cultura organizacional.

Goleman y Cherniss (2013) consideran que el clima es el espejo que refleja el sentido de las personas sobre su capacidad para llevar a cabo bien su tarea. Introducen así una característica del clima que realimenta la motivación y satisfacción de las personas: la percepción de las personas a cerca de su capacidad.

Guillén (2013) asocia el clima con conceptos tales como la motivación, satisfacción, necesidades, calidad del trabajo, rendimiento, comportamiento y los procesos y estructura de la organización.

A continuación, el Cuadro Nº 5 esquematiza los componentes del clima organizacional propuestos por Guillén (2013).

Cuadro Nº 5: Componentes del clima organizacional.
Fuente: Guillén, 2013: "El clima organizacional", párr. 2.

El clima organizacional queda determinado por los comportamientos y el rendimiento tanto a nivel individual como grupal e institucional como por la estructura y los procesos organizacionales.

Sandoval (2004) afirma que el comportamiento de las personas se explica por su percepción del clima de trabajo según sea de confianza y progreso o temor e inseguridad. Es posible considerar que clima y comportamiento se realimentan moldeando el uno al otro.

El comportamiento es influenciado por factores tales como las características personales del actor institucional, el grado de cohesión y estructura de los grupos dentro de la institución, la motivación y el estilo de gestión institucional.

Inciden en el clima organizacional los procesos organizacionales: la evaluación del rendimiento de los actores institucionales, el sistema de remuneración e incentivos, la comunicación institucional y la forma en que se realiza la toma de decisiones.

Ehrhart, Schneider y Macey (2014) conciben el clima organizacional como el significado compartido por los miembros de una organización que esta determinado por cómo las personas vivencian los sucesos, políticas, prácticas y procedimientos y visualizan cuáles son las conductas esperadas, valoradas y recompensadas.

Según Teresita Francia (2013) el clima institucional depende de las percepciones que tienen los actores de la institución, los docentes, los directores, los funcionarios, los estudiantes, las familias y otros actores, esto le da un fuerte carácter subjetivo y permite una gran variabilidad de opiniones, lo que para unos puede ser un elemento de buen clima para otros no lo será, porque depende además de las concepciones y representaciones sobre cuestiones básicas como el propio concepto de educación.

D'Angelo y Fernández (2011) sostienen que las percepciones de los diversos actores institucionales, ocupan un lugar central en la compleja construcción del concepto, en la medida en que las distintas percepciones pueden generar desfasajes entre los "climas" experimentados.

El clima organizacional queda entonces definido por el sentido y significado que las personas dan a sus percepciones y experiencias. Tanto su comportamiento como rendimiento a nivel individual, grupal y organizacional, realimentan sus percepciones construyendo y re-construyendo sus significados compartidos. El clima se convierte así en un recurso intangible que conforma el espacio emocional.

A modo de síntesis, es posible considerar que la salud de la organización puede estar determinada por el equilibrio emocional de sus actores institucionales dada por su motivación y satisfacción de necesidades a nivel individual y grupal.

2.2 Factores que inciden en el clima institucional

Se hace necesario identificar los factores que inciden en el clima organizacional.

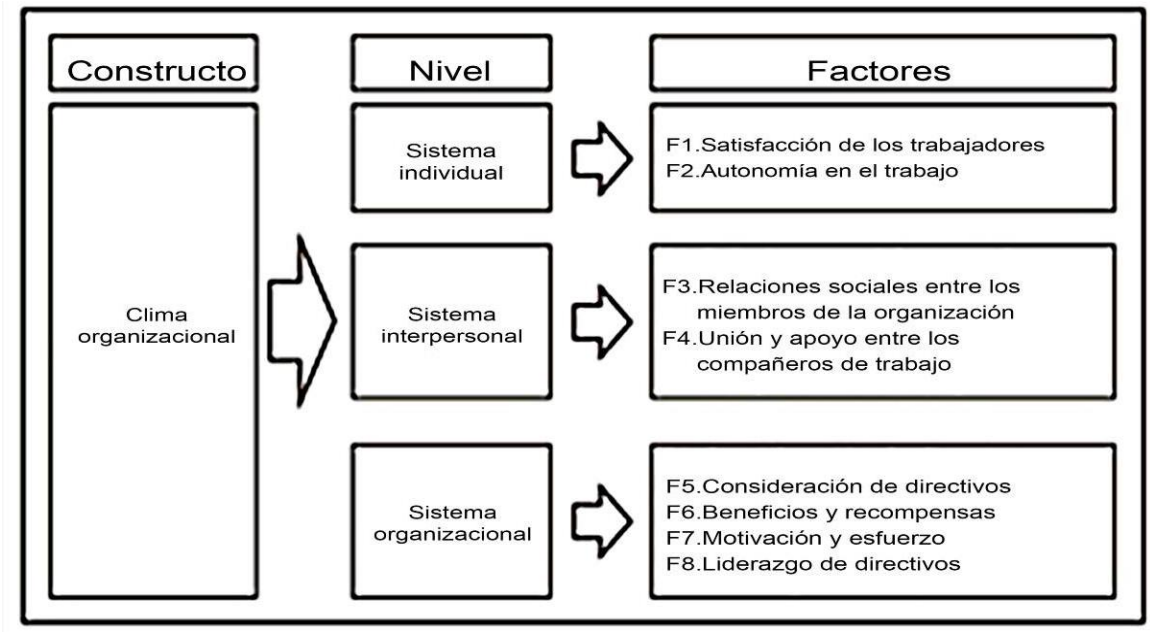
Likert (1961) identifica los siguientes factores:

- Los métodos de mando: el estilo de gestión para conducir a las personas

- Las fuerzas motivacionales: los procedimientos utilizados por la institución para motivar a las personas y responder a sus necesidades
- Los procesos de comunicación: las características de la comunicación institucional y cómo se gestiona
- La interacción: las características de la interacción entre los actores institucionales en función del organigrama para alcanzar los objetivos de la institución.
- Los procesos de toma de decisiones: la pertinencia de la información en base a la cual se toman las decisiones así como la asignación de tareas.
- Los procesos de planificación: la forma en que se establecen objetivos institucionales.
- Los procesos de control: la forma en que se ejerce el control a nivel institucional
- Los objetivos de rendimiento y perfeccionamiento: los objetivos a alcanzar por los actores institucionales en función de su formación y desarrollo profesional.

También hacen sus aportes Gómez y Vicario (2010) quienes agregan nuevos factores como: satisfacción personal, apoyo grupal, recompensa, reconocimiento e incentivos.

El Cuadro Nº 6 presenta los factores que explican en el clima organizacional, agrupados en tres niveles: individual, interpersonal y organizacional.



Cuadro Nº 6: Factores que explican el clima organizacional
Fuente: Uribe, 2014: "Clima organizacional", párr. 2

Dentro del marco individual, se identifican dos factores: la satisfacción y autonomía de las

personas.

En el sistema individual, la satisfacción de las personas se define como el grado en que las personas perciben reconocimiento por su labor y poseen satisfacción por los logros alcanzados como resultado de un entorno agradable. La autonomía en el trabajo se identifica con el grado en que las personas perciben que son libres a la hora de tomar decisiones sobre su trabajo.

Amplían la visión de los autores citados, Hargreaves y Fullan (2012) al incorporar un nuevo factor, la confianza, y afirmar que la temperatura social viene dada por "*climas de confianza que fomentan el crecimiento e incluso algo de riesgo porque proveen un pilar de seguridad esencial, las oportunidades para que los maestros inviertan en su propio desarrollo y cosechen las recompensas de alta calidad durante su práctica son considerablemente mayores*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 155).

El sistema interpersonal – en el segundo nivel – agrupa dos factores. Las relaciones sociales entre los miembros de la organización determinarán en qué grado las personas perciben que su trabajo con los compañeros se desarrolla en un entorno de amistad, camaradería y buena comunicación. La unión y apoyo entre los compañeros dependerá del grado de comunicación, compromiso e integración que existe entre las personas de la organización así como de la percepción de apoyo de los compañeros posibilitando el trabajo en equipo.

Hargreaves y Fullan (2012) destacan los requerimientos necesarios para que la interacción entre las personas sea de alta calidad. Ellos son:

- Las condiciones personales y profesionales de los actores institucionales posibilitan la construcción e interacción.
- Las expectativas y marcos de aprendizaje estimulan a los maestros a innovar a partir de lo que les resulta significativo para su práctica docente.
- La información se brinda en forma oportuna para posibilitar la identificación de necesidades de aprendizaje.
- El equipo de gestión es estable e impulsa el trabajo de los profesionales en equipo.
- Se brinda oportunidades e incentivos para aprender de colegas.

El sistema organizacional – en el tercer nivel – destaca cuatro factores. La consideración de los directivos se relaciona con el grado en que las personas perciben que sus superiores los apoyan y se comunican con ellos con respeto y amabilidad ofreciendo un trato humano. Los

beneficios y recompensas se identifican con el grado en que las personas perciben los estímulos, reconocimiento e incentivos de la organización al valorar su labor y la calidad de su trabajo. La motivación y esfuerzo se evidencian a través del grado en que las personas se sienten alentadas por la organización. Se reflejan en la responsabilidad y el esfuerzo que las personas demuestren a la hora de realizar las actividades. El liderazgo de los directivos se vincula al grado en que las personas perciben tanto la capacidad para la toma de decisiones de los directivos como una dirección responsable y alentadora.

2.3 El clima y el sistema organizacional

Guillén (2013) identifica cuatro sistemas organizacionales en función de la percepción que las personas poseen del clima institucional. El Cuadro Nº 7 sintetiza las características principales de estos sistemas organizacionales y el clima que determinan.

Cuadro Nº 7: Sistemas organizacionales y el clima que determinan
Fuente: Elaboración propia

En un sistema autoritario, el clima tenderá a ser de desconfianza ya que las decisiones serán adoptadas en forma vertical con una difusión de las mismas siguiendo la línea de mando. Es posible que se de una alta burocratización y control.

El sistema paternalista supone autoridades con el poder total y decisiones tomadas en los escalones superiores de la institución. Sin embargo, existe una mayor delegación de tareas en

comparación con el sistema autoritario. El clima en este sistema se sustenta en relaciones de confianza desde la dirección hasta la base de la pirámide organizacional. Si las personas respetan las reglas de juego establecidas desde la cumbre, percibirán un clima estable y sus necesidades sociales parecerán estar contempladas.

En el sistema consultivo existe un mayor grado aún de delegación de tareas y las decisiones son tomadas por los mandos medios e inferiores. Al existir altos niveles de delegación y responsabilidad, la percepción del clima es de confianza.

Por último, el sistema participativo se caracteriza porque las decisiones no se centralizan sino que se distribuyen. Existe participación y comunicación tanto vertical como horizontal. El clima se caracteriza por altos niveles de confianza y compromiso.

2.4 El clima y la motivación de los actores institucionales

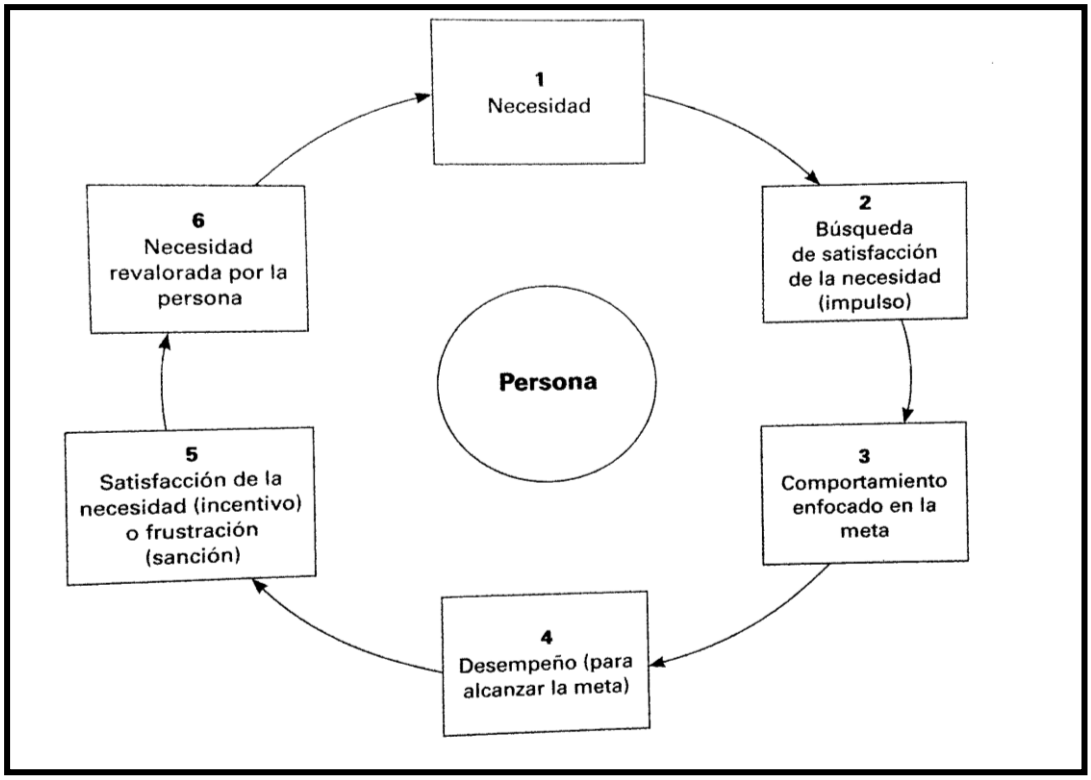
Chiavenato (2009) plantea que el clima organizacional es la suma de los elementos del sistema institucional que generan distintos niveles de motivación en las personas. En este sentido el clima es favorable cuando satisface las necesidades y expectativas de las personas y por tanto potencia su motivación, ánimo y entusiasmo. El clima será desfavorable cuando genere frustración por no satisfacer las necesidades de las personas.

Ya que la motivación de las personas se correlaciona positivamente con el clima organizacional, consideramos que el clima organizacional es sinónimo del ambiente generado entre las personas de la organización y esta estrechamente ligado a su motivación. Existe una realimentación entre la motivación de las personas y el clima organizacional.

El autor define tres dimensiones de la motivación. El Cuadro Nº 8 resume el proceso de motivación.

- Las necesidades: Son las que la persona necesita satisfacer para alcanzar su estado de equilibrio emocional. Cuando este estado interno no es satisfecho, las personas perciben un desequilibrio que les produce tensión e intentan atenuarla de alguna forma.
- Los impulsos: Son los medios que la persona utiliza como mecanismo de búsqueda para satisfacer sus necesidades y reducir la tensión.
- Los incentivos: Son los que al final del ciclo de la motivación restauran el equilibrio ya que la persona satisface su necesidad a través de la recompensa que obtiene. Por el

contrario, la persona experimentará frustración.



Cuadro Nº 8: El proceso de motivación
Fuente: Chiavenato, 2009, 239

El autor plantea que las personas se encuentran en un proceso de motivación constante para satisfacer su necesidades tanto primarias como de orden superior y así recomponer su equilibrio emocional. "*La frustración, por no satisfacer necesidades más elevadas, provoca muchos problemas de adaptación. Como la satisfacción de esas necesidades superiores generalmente depende de personas que están en puestos de autoridad, es importante que la administración comprenda la naturaleza de la adaptación y la inadaptación de las personas*" (Chiavenato, 2009, 260).

2.5 El malestar de los actores institucionales

El malestar es el síntoma que indica si la organización es saludable o no para las personas que en ella trabajan. Guillén (2013) afirma que el malestar configura una señal de alarma. Toda institución educativa debe estar alerta y diagnosticar el malestar a tiempo. De un temprano diagnóstico e intervención dependerá la salud de la institución para entonces lograr satisfacer las necesidades y expectativas de las personas.

Al decir de Murillo y Becerra (2009), el malestar tiñe todos los espacios de la institución educativa.

Chiavenato (2009) afirma que la excelencia de una organización puede medirse por el clima de trabajo que construye para las personas que en ella trabajan. "*Un entorno agradable donde las personas se sientan a gusto por la camaradería y las relaciones amigables y afectivas entre compañeros*" (Chiavenato, 2009, 377).

Sin embargo, el autor establece que mientras haya personas trabajando en la organización en un marco de motivación y percepciones positivas, existirán aquellas para las cuales su satisfacción y realización no se encuentre al alcance de la mano. Es, por tanto, necesario abordar esta disfuncionalidad de la institución para encontrarle una solución.

Según Blejmar (2009) en los ambientes tóxicos existe la queja y no la propuesta. Está instalado un malestar, "pero de eso no se habla", se confunde el silencio con la salud.

Según evidencia de la investigación realizada por Bedacarratx (2012), la institución aparece como principal obstáculo para el ejercicio del rol docente. Tiempos escasos y fragmentados, múltiples demandas a las personas como con la demanda de tareas burocráticas y la burocratización de la tarea docente entre otros, dificultan la tarea docente

Las categorías de análisis de Hargreaves y Fullan (2012) permiten considerar que las causas de malestar docente, pueden tener sus raíces en la carencia de:

- condiciones para la interacción,
- marcos de aprendizaje para que los docentes innoven,
- información oportuna,
- comunicación clara y
- un equipo de gestión que potencie el trabajo en equipo e incentivos.

El malestar no es un sentimiento propiedad de los docentes únicamente sino que los directivos también pueden experimentarlo. Álvarez (2010) afirma que este malestar tiende a producirse cuando existe inadecuación o incompatibilidad entre la persona y su rol o cuando la persona no posee claridad sobre su rol de dirección. En este sentido, el autor explica que algunos de los factores que explican el malestar en los directivos estarían relacionados con características propias de su rol ya sea por su ambigüedad, incompetencia o sobrecarga.

2.6 Las personas y la convivencia

La convivencia entre las personas realimenta el clima organizacional moldeando las percepciones de las personas y por ende su satisfacción y bienestar.

La convivencia, para Funes (2012) es más que coexistir, implica adaptación, aceptación y flexibilidad para generar sinergia entre las personas. La convivencia requiere tener presente el bienestar general.

La convivencia, así definida, implica un aprendizaje y construcción social: "*La convivencia debería entonces orientar hacia cómo debe entenderse el "estar juntos", siendo fundamental la socialización y sensibilización en la convivencia pacífica y democrática*" (Funes, 2012, 33).

En suma

El clima organizacional es el espacio emocional que resulta de la realimentación entre la motivación, el contagio y las percepciones de las personas.

Centrar las estrategias de intervención en la persona y el capital humano puede mejorar el clima institucional.

CAPÍTULO 3 – La cultura institucional

El concepto de clima institucional se interrelaciona con el concepto de cultura institucional. Moreira (2011) considera que es necesario abordar a ambos para comprender cómo éstos se funden e interrelacionan. Según la autora, toda organización tiene su cultura y ella puede influenciar el clima de forma positiva o negativa.

Cultura y clima son constructos en constante realimentación. La cultura es el marco referencial de supuestos que subyacen a toda acción y decisión. La diversidad cultural estará presente en menor o mayor grado. Su coexistencia estará teñida del tipo de cultura profesional que prime en la institución. El clima es el ambiente emocional resultante de las percepciones que las personas tienen sobre lo que sucede en la institución.

3.1 Cultura institucional. Un patrón de convivencia.

La cultura institucional es el "*conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar*" (Pérez, 1998, 127).

Antunez (1993) define a la cultura institucional como "*un conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que dan a ésta una identidad propia y determinan la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución*" (Antunez, 1993, 488).

Alles (2011) caracteriza a la cultura institucional como el conjunto de supuestos, convicciones, valores y normas que comparten los actores institucionales. La cultura es considerada como una resultante de patrones de convivencia con creencias, valores y prioridades que los sustentan y determinan el quehacer de los actores institucionales.

En el mismo sentido Galpin (2013) afirma que la cultura es el resultado de la interacción dialéctica de sus componentes: reglas y políticas, objetivos, costumbres, normas, formación, celebraciones, acontecimientos, comportamientos, reconocimiento, comunicación, entorno físico y estructura organizativa. Es de destacar que cada uno de los elementos en forma

aislada no logran definir la cultura o las diversas culturas que coexisten.

Para comprender el concepto de cultura y su vínculo con el entorno Hargreaves y Fullan (2012) utilizan una metáfora: "*La cultura es la diferencia entre tener [panceta] y fruta en el mismo plato en Estados Unidos o en Gran Bretaña en donde es algo impensable. La cultura trata de lo que va unido y lo que se debe mantener separado. Y a menudo, como [la panceta] y la fruta, estas distinciones son tradicionales, incuestionables y arbitrarias*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 180).

No debemos perder de vista que el entorno y las personas se encuentran en una constante realimentación. Si una persona se relaciona con personas con similares mapas mentales, con el tiempo todas estas personas tenderán a pensar en forma similar compartiendo creencias y valores. Si por el contrario, las personas interactúan con personas de otros entornos culturales, sus mapas mentales se harán más flexibles y abiertos al cambio.

Los mismos autores señalan que "*lo que uno cree (la sustancia de una cultura) está profundamente influenciado por nuestras relaciones con quien lo cree o no (la forma de la cultura). Si se cambia la forma de la cultura (las relaciones entre las personas), hay bastantes posibilidades de cambiar también su contenido*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 181).

La sustancia y la forma forman parte del concepto de cultura elaborado por Schein (2010) que define la cultura organizacional como un patrón de supuestos básicos aprendidos y compartidos por una organización al resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna. Esos supuestos han funcionado suficientemente bien para ser considerados válidos y por lo tanto enseñados a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir.

Schein (2010) afirma que para comprender a una institución y sus personas es necesario tener una perspectiva cultural y aprender a mirar a la institución a través de sus lentes culturales para así comprender las fuerzas culturales que operan a nivel individual, grupal y organizacional. Si no utilizamos los lentes culturales apropiados, algunas situaciones, relaciones y conductas nos parecerán frustrantes o vacías de sentido.

El autor enfatiza, el rol del aprendizaje ya que las personas crean y re-crean la cultura al compartir y aprender en conjunto. Todo nuevo miembro necesita recibir la inducción necesaria para comprender los supuestos que rigen el pensar y la toma de decisiones de la

institución en la que se inserta, de lo contrario, no logrará comprender el por qué del accionar y sentir de las personas a su alrededor.

Esta definición de cultura implica estabilidad estructural, profundidad, amplitud e integración. La identidad de una organización es un componente clave de la cultura que funciona como fuerza estabilizadora. Es por esta razón que la cultura no es fácil de cambiar ya que brinda sentido y predictibilidad a las personas que integran el grupo. Al mismo tiempo es el componente más intangible e inconsciente de un grupo. Es también amplia ya que influencia todos los aspectos de cómo la organización realiza las tareas y se relaciona con los contextos tanto interno como externo. La cultura une en un todo a los rituales, el clima, los valores y las conductas.

Schein (2010) plantea que la cultura puede ser comprendida en función de tres niveles de análisis que permiten transitar desde lo más visible y tangible hasta los más profundo e inconsciente de la esencia de la cultura.

A un nivel superficial, los artefactos y creaciones tienen que ver los patrones de comportamiento visibles que conforman las manifestaciones tangibles de la cultura institucional. Este nivel es fácil de observar pero difícil de descifrar. El observador puede describir lo que ve y percibe pero no puede reconstruir a partir de esta evidencia lo que lo observable significa y connota para los actores institucionales y cómo las personas decodifican los elementos tangibles de la cultura (Schvarstein, 2000).

Al indagar sobre las prioridades que subyacen a los objetos del primer nivel, transitamos al segundo nivel de análisis donde se encuentran los valores y creencias que sustentan el comportamiento de las personas dentro del sistema. Tejera (2013) afirma que este nivel se compone por las prioridades. Según la autora, las prioridades tienen que ver "*los rituales de comportamiento, las normas de convivencia, los estilos de comunicación*" (Tejera, 2013, 5).

A un nivel más profundo de la cultura, encontramos las suposiciones básicas, los patrones inconscientes que las personas poseen en los cuales subyacen a sus percepciones y sentimientos. Tejera (2013) especifica que este nivel se componen por los elementos nucleadores que se resumen en los valores, concepciones y supuestos de base de la organización.

Ehrhart et al. (2014) aportan diez atributos que definen a la cultura:

- compartida,
- estable,
- intangible e inconsciente,
- omnipresente,
- simbólica,
- expresiva y subjetiva,
- arraigada en la historia y la tradición,
- transmitida a los nuevos actores institucionales,
- fuente de orden y reglas para que la organización exista,
- fuente de identidad y compromiso colectivo y
- única.

Los autores hacen explícito el rol de la memoria colectiva y el arraigo en la historia. Vázquez (2013) afirma que "*es importante recuperar la perspectiva histórica de la vida institucional, que permite interpretar las actuales situaciones a la luz de experiencias anteriores que han incidido de una u otra forma en la consolidación de cierta "impronta" institucional, como escenario sobre el que se erigen las nuevas propuestas*" (Vázquez, 2013, 3).

3.2 Cultura-Clima: Interacción constante

Si bien distintos investigadores marcan diferencias entre los conceptos de cultura y clima, Gil y Alcover (2008) afirman que "*las posturas mantenidas por algunos de los más importantes investigadores actuales, aun reconociendo una diferenciación básica entre cultura y clima, tienden a defender que los dos constructos se superponen y son complementarios*" (Gil & Alcover, 2008, 388).

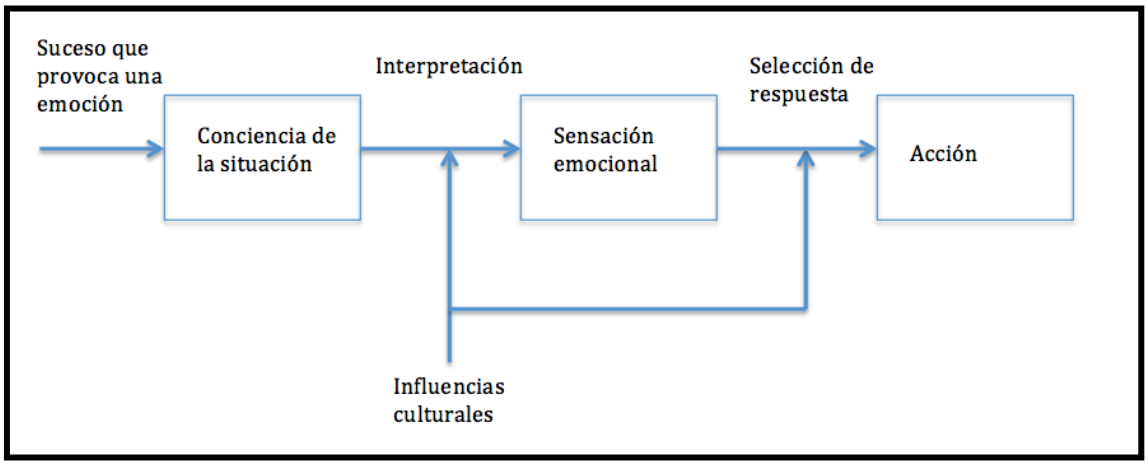
Moreira (2011) afirma que existe un vínculo significativo entre el clima organizacional y el concepto de cultura ya que la cultura y sus componentes condicionan el quehacer de los actores institucionales y éstos serán los que a través de sus percepciones determinen el clima organizacional como espacio emocional potenciador o inhibidor de sus acciones.

Goleman y Cherniss (2013) sostienen que "*desde hace tiempo, los antropólogos han propuesto que las culturas cuentan con convenciones y normas que influyen en la regulación de las emociones*" (Goleman & Cherniss 2013: "Las emociones en el contexto grupal", párr. 3). Es por ello que existe una retroalimentación entre clima y cultura ya que la cultura es el

marco referencial a través del cual las percepciones se sustentan y éstas dan lugar a los comportamientos.

El clima se focaliza en las percepciones de los actores sobre lo que sucede en la organización: conductas, apoyo y expectativas. La cultura se focaliza en el por qué de lo que sucede: los supuestos subyacentes. Es en este sentido que la cultura incide en la interpretación que las personas hacen de un suceso o evento que ocurre y su selección de respuesta. Una vez que la persona selecciona una respuesta y adopta un comportamiento, la misma realimenta el clima a través de la sensación emocional. Este es un proceso emocional en el que existe un ciclo que se reinventa cada vez que se adopta una acción para un suceso ya que esta acción provocará un nuevo suceso.

A continuación el Cuadro Nº 9 diagrama el ciclo del proceso emocional, propuesto por los autores en el que conviven las personas en interacción constante con el clima, la cultura, las decisiones, las acciones y los eventos por los cuales la organización transita.



Cuadro Nº 9: El ciclo del proceso emocional
Fuente: Goleman y Cherniss, 2013: "Las emociones en el contexto grupal", párr. 3.

Los grupos de trabajo deben tener presente este ciclo emocional para que éste se torne positivo generando un clima de trabajo con una temperatura social acorde con las necesidades de la organización y sus miembros. El éxito del grupo estará dado por "*la capacidad del grupo para crear normas (es decir, influencias culturales de grupo) que canalicen la interpretación de los estímulos emocionales y de los comportamientos subsecuentes de manera que tengan un impacto positivo en la efectividad del grupo*" (Goleman & Cherniss, 2013: "Las emociones en el contexto grupal", párr. 6).

Ehrhart et al. (2014) afirman que el éxito de todo intento de cambiar o construir un nuevo clima está directamente conectado con la alineación del cambio con los valores y creencias subyacentes de la cultura. Schein (2000) sostiene que el clima puede ser modificado sólo si el clima deseado es congruente con los valores y creencias subyacentes. Para no limitar el potencial del cambio, el autor explica que quienes gestionan la institución deben evaluar hasta que punto la cultura posibilita o inhibe los cambios que se desean propiciar en el clima.

3.3 Diversidad cultural en la institución educativa

Por la naturaleza del sistema, en toda institución educativa coexisten diversas culturas. Schein (2010) afirma que es imprescindible para el equipo de gestión conocer y comprender las culturas existentes dentro de la institución educativa ya que de lo contrario serán ellas las que se apoderarán de la gestión.

La clave para que los distintos grupos convivan y trabajen colaborativamente radica en que cada integrante se enriquezca con la diversidad jerarquizando siempre la impronta institucional a través de su perspectiva histórica. "*Las normas culturales de los grupos, …, ejercen una poderosa influencia en el proceso y expresión de las emociones por parte de los miembros de un grupo*" (Goleman & Cherniss, 2013: "Las emociones en el contexto grupal, párr. 2).

Debido a que estas emociones moldean el trabajo del grupo, se hace imprescindible conocer las normas culturales de los integrantes de un grupo y de la organización en su conjunto para comprender las líneas de pensamiento individuales y construir a partir de ellas. Es necesario tener presente tanto el ciclo del proceso emocional que proponen Goleman y Cherniss (2013) para comprender cómo el accionar se condiciona por las influencias culturales.

Aguerrondo (1996) considera que para gestionar un proceso de cambio, es necesario comprender la cultura arraigada en la institución para luego delinear cómo construir cambios que sean percibidos por las personas como generados internamente y vivenciados como autorreferenciales

3.4 Las culturas de la enseñanza

Comprender a los docentes implica conocer las culturas de la enseñanza que ellos desarrollan ya que éstas dan sustento y sentido a su accionar. Hargreaves (2005) afirma que "*las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas*

asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad" (Hargreaves, 2005, 189).

Las culturas de la enseñanza poseen dos dimensiones: contenido y forma. El contenido de la cultura tiene que ver con las actitudes, valores, creencias, supuestos y formas de hacer las cosas que determinarán lo que los docentes piensan, dicen y hacen. La forma de la cultura se relaciona con los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se manifiesta en el modo de articularse las relaciones entre los actores institucionales.

Hargreaves y Fullan (2012) identifican dos formas de cultura de la enseñanza: el individualismo y colaboración. Subdividen esta última en cuatro subgrupos culturales de los docentes que determinarán sus interpretaciones y acciones.

- La cultura del individualismo se materializa en un docente de puertas cerradas que no prioriza el intercambio con sus colegas limitando así el potencial de desarrollo y aprendizaje personal e institucional. Bolívar (1993) define este tipo de cultura como aquella en donde los profesores trabajan física y psicológicamente aislados unos de otros. Es posible identificar diversos factores que posibilitan una cultura del individualismo.
    - La arquitectura de las instituciones puede oficiar de barreras para la colaboración.
    - La evaluación vivenciada como método de control y supervisión hace del individualismo un arma contra la percepción de escrutinio e intromisión.
    - Un entorno profesional con expectativas crecientes y variedad de responsabilidades.
    - El cambio repetitivo e impuesto.

- La cultura de la colaboración se basa en los lazos tendidos espontáneamente para la consecución de fines comunes a distintos grupos de trabajo. Bolívar (1993) la define como la cultura donde los profesores ofrecen ayuda positiva, apoyo y consejos unos a otros, como forma mejor de trabajo y planificación, participando en proyectos conjuntos. .

Gairín (2010) describe a la cultura de la colaboración como aquella cuyo foco se encuentra en el intercambio de conocimiento trascendiendo la mera acumulación del mismo. Hargreaves y Fullan (2012) opinan que existen distintas variedades de colaboración en un rango de más débiles a más fuertes. Los autores proponen que para que la cultura de colaboración se

concrete, se requiere una plataforma básica de relaciones seguras, de confianza y respeto, que favorezcan que el docente se anime a ser más abierto y se comprometa activamente con el progreso y el cambio. Por lo tanto, las culturas colaborativas "*acumulan y circulan conocimiento e ideas, así como asistencia y apoyo, que ayudan a los maestros a ser más efectivos, incrementar su confianza, animándoles a ser más abiertos y activamente comprometidos con el progreso y el cambio*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 194).

Construir una cultura colaborativa es un proceso que necesita de tiempo, compromiso y escucha activa. "*Esta colaboración poderosa de trabajo conjunto se puede beneficiar de las preparaciones deliberadas de reuniones, equipos, estructuras y protocolos, pero cuando son apresuradas, impuestas o forzadas, o si se usan en ausencia de compromisos hacia el desarrollo de mejores relaciones, también son ineficaces*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 210).

Los autores definen cuatro variedades de cultura de la colaboración: balcanización, colegialidad artificial, comunidades profesionales de aprendizaje y redes.

a) La cultura de balcanización se caracteriza por grupos estrechamente separados donde no existen puentes entre los grupos de trabajo priorizando la identificación personal y pertenencia al grupo impidiendo la retroalimentación y enriquecimiento por la interacción con otros grupos.

Según Bolívar (1993), los subgrupos que quedan determinados persiguen metas distintas y en ocasiones opuestas. "*La balcanización conduce a una comunicación pobre, indiferencia, o subgrupos que van por caminos separados*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 195). Los autores hacen hincapié en la situación en escuelas de educación primaria donde los docentes tienden a trabajar por grados o niveles haciendo dificultosa la cooperación ya que tanto la interacción como las relaciones entre maestros son muy escasas.

b) Una colegialidad artificial determina relaciones y lazos fijos, obligatorios y orientados que responden a la practicidad e implementación. Bolívar (1993) la caracteriza por una cultura de la colaboración que está mandada administrativamente mediante específicas intervenciones de gestión y relaciones y reuniones formales. "*La colegialidad artificiosa está caracterizada por procedimientos burocráticos formales y específicos para incrementar la atención prestada a la planificación conjunta docente y otras formas de trabajo en equipo*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 199). A través de artificios administrativos se logra mayor interacción entre las personas promoviendo mayor participación, aprendizaje y mejora de experiencia.

Gairín (2000a) afirma que las instituciones enfrentan el reto de crear nuevo conocimiento y por lo tanto las comunidades de aprendizaje serán las más eficientes para crear, validar y diseminar nuevo conocimiento. "*Los beneficios a conseguir, más allá de la coherencia de actuaciones que garantiza una organización que aprende, se relacionan con la democratización de las instituciones (al redistribuir el poder entre los diferentes equipos y garantizar la toma de decisiones horizontal), la motivación intrínseca (derivada de las compensaciones psicológicas: seguridad, apoyo emocional y moral, asistencia intelectual, etc.), la mejora del sistema de comunicación interna y la responsabilidad colectiva por los resultados y los procesos. En definitiva, un incremento de la mejora individual y colectiva*" (Gairín, 2000a, 47).

c) Las comunidades profesionales de aprendizaje en las que los docentes trabajan en espacios de compromiso y responsabilidad colectiva, "*donde cualquier problema se aborda a través del aprendizaje organizacional en el que todos los miembros de la organización aprenden a solucionar problemas en lugar de buscar soluciones rápidas y fáciles*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 211).

d) La cultura en red hace referencia a la colaboración profesional entre instituciones creando así una arquitectura que posibilita el intercambio y la circulación de conocimiento y experiencias con responsabilidad colectiva. "*La responsabilidad colectiva no es sólo un compromiso; es el ejercicio de las capacidades a una escala extensa y profunda. Engloba la competencia positiva: desafiar los límites de lo que es humana y profesionalmente posible*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 229).

En suma

La cultura institucional es un patrón de supuestos básicos aprendidos y compartidos por las personas de una organización con arraigo en la historia y la tradición. Cada nuevo miembro de la organización necesita tiempo para sensibilizarse e interiorizarse tanto de la cultura institucional como de las diversas culturas que coexisten. Tanto la memoria colectiva como la perspectiva histórica permiten a las personas interpretar y comprender el presente de la institución en la que trabajan. Es necesario optar por un estilo de gestión de los cambios que esté en congruencia con la cultura institucional, con el fin de que los actores institucionales generen percepciones positivas sobre el quehacer institucional.

CAPÍTULO 4 – El cambio institucional

El cambio social es una constante de la evolución de las sociedades, siempre existieron cambios, lo que caracteriza la época actual es la incertidumbre de los cambios.

Las instituciones educativas como centros sociales no son ajenas a los cambios, los integran en un marco de interacciones y tensiones, entre el carácter conservador de las instituciones educativas como mandato social y el desafío de la transformación como aspiración.

Como hemos visto en el capítulo anterior, Schein (2000) sostiene que existe conexión entre cambio, clima y cultura. Por lo tanto, nuestra profundización sobre el cambio partirá de dos premisas.

- La primera es que el cambio sólo se sostiene si es coherente con la cultura. Según Schein (2000) el clima puede ser modificado sólo si el clima deseado es congruente con los valores y creencias subyacentes. El autor explica que los que gestionan deben evaluar hasta que punto la cultura posibilita o inhibe los cambios que se desean propiciar en el clima. De lo contrario, el potencial del cambio será muy limitado. Murillo (2003) por su parte sostiene que "*un centro cambiará realmente sí y solo sí cambia su cultura*" (Murillo, 2003, 21).
- La segunda es que las emociones y por lo tanto el espacio emocional, el clima organizacional, realimentarán todo proceso de cambio. Hargreaves (2003) fundamenta este argumento, al advertir que "*si los reformadores educativos y los agentes del cambio pasan por alto las dimensiones emocionales del cambio educativo, los sentimientos y las emociones no harán sino ingresar por la puerta trasera al proceso de cambio*" (Hargreaves, 2003, 44).

Chiavenato (2009) afirma que ningún cambio es posible sin preparar a las personas para el cambio. "*Para modificar la organización el primer paso es cambiar la mentalidad de las personas y prepararlas. Es imprescindible crear el ambiente psicológico adecuado para el cambio y propiciar que las personas aprendan a aprender y a innovar constantemente. De otra forma el cambio será ilusorio y pasajero y todo volverá a ser como antes*" (Chiavenato, 2009, 412).

Alles (2011) afirma que el cambio no puede ocurrir sin comprender y respetar la cultura y el entorno. "*Nuestra posición es que se debe tomar en cuenta el marco cultural asumiendo que siempre se pueden establecer mejoras o modificaciones, respetándolo*" (Alles, 2011, 474).

Paralelamente, Murillo (2003) concluye que el cambio en una institución educativa depende si o sí de un cambio en la cultura institucional.

4.1 El cambio institucional: desequilibrio personal y colectivo

Según Aguerrondo y Xifra (2002), el cambio institucional supone la ruptura del equilibrio del sistema, entendiendo por equilibrio su funcionamiento rutinario. No existe posibilidad de cambio sin un cambio de paradigma, en el modo de percibir, pensar, valorar y hacer, asociado con una particular visión de la realidad. Es necesario visualizar que el cambio para las personas implicará pérdida de su fuerza estabilizadora y equilibrio, que inevitablemente, tanto la cultura institucional como las culturas de los docentes se transformen para que el cambio se instale y deje huellas en la institución.

Por su parte, Fullan (2002) identifica dos características del cambio que a su entender no han sido apreciados en muchos intentos de reforma: ambivalencia e incertidumbre. El autor afirma que el cambio real "*sea o no deseado, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y que, si prospera, comporta sentimientos de seguridad, superación, y éxito profesional. Los problemas de incertidumbre y la importancia de confiar en nuestras propias capacidades son aspectos centrales del sentido subjetivo del cambio educativo y de su éxito o fracaso*" (Fullan, 2002, 63).

Según Gairín (2010), el proceso de cambio como experiencia "*se dará siempre y cuando confluyan factores personales relacionados con la motivación y la actitud (querer), los conocimientos en sentido amplio (saber), las condiciones mínimas (poder) y exista incentivación (estímulos externos e internos relaciones con el reconocimiento de lo realizado)"* (Gairín, 2010: "Las organizaciones", párr. 4).

Con respecto a la experiencia colectiva, Gairín (2010) profundiza en la conexión entre cambio y cultura de la colaboración. "*Centrar el cambio en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente no ha producido, por otra parte, resultados en la práctica, pues las innovaciones desaparecen cuando las personas abandonan las instituciones o cuando el esfuerzo individual es absorbido por una dinámica institucional conservadora*" (Gairín, 2010: "Las organizaciones", párr. 3).

Galpin (2013) considera que los aspectos estratégicos de una iniciativa de cambio deben incluir ciertos lineamientos, "*definir la necesidad de cambio; desarrollar una visión del*

resultado del cambio; potenciar a los equipos para diseñar, probar e implantar los cambios; desarrollar y llevar a cabo una estrategia de comunicación; tratar los aspectos culturales de la organización que ayuden a implantar y sostener el cambio; y desarrollar las competencias y habilidades esenciales para liderar el cambio" (Galpin, 2013: "Guía estratégica", párr. 2).

4.2 La resistencia al cambio

El desequilibrio que implica el cambio se produce a nivel de las estructuras y el andamiaje institucional. Es por ello que la resistencia es inevitable ya que este andamiaje se debe adaptar y acomodar a un nuevo sistema para que las personas vuelvan a percibir cierta estabilidad y equilibrio de la nueva estructura superando así la seguridad, el segundo estadio en la pirámide de Maslow que Alles (2006) utiliza como analizador de las necesidades de las personas.

En el desarrollo de este argumento, Álvarez (2010) considera que "*liderar un proceso de cambio significa conocer previamente los mecanismos de resistencia y comprender a la gente que se resiste*" (Álvarez, 2010: "La gestión del cambio", párr. 12).

Al conocer estos mecanismos, se logra profundizar en el contrato psicológico que se esta re-construyendo para satisfacer así tanto las expectativas de las personas de recobrar el equilibrio perdido como el de la organización que intenta mejorar a través del cambio. Como afirman Aguerrondo y Xifra (2002), "*si queremos llevar adelante verdaderas innovaciones (no reformas o novedades), es inevitable enfrentarse con resistencias, ya que una innovación afecta estructuralmente la situación, cambia las reglas de juego, altera la lógica o la rutina del sistema*" (Aguerrondo & Xifra, 2002, 83).

Como señala Fullan (2002) el problema no es la ausencia de proyectos de innovación o cambio sino que existen a veces hasta demasiados, lo que ocurre es que esos cambios son fragmentados, inconexos, episódicos o superficiales y esto hace que muchas veces se transformen en un peso o algo que se realiza por obligación o rutina, sin lograr comprenderlo desde una perspectiva de la globalidad.

Los cambios educativos están relacionados con procesos de transformación y mejora que involucran varias dimensiones y actores del quehacer educativo. La mejora es un fenómeno multidimensional, implica procesos de planificación profesionales, contextuales y valorativos que también son complejos.

Para que el cambio ocurra se debe proporcionar los tiempos y espacios que las personas

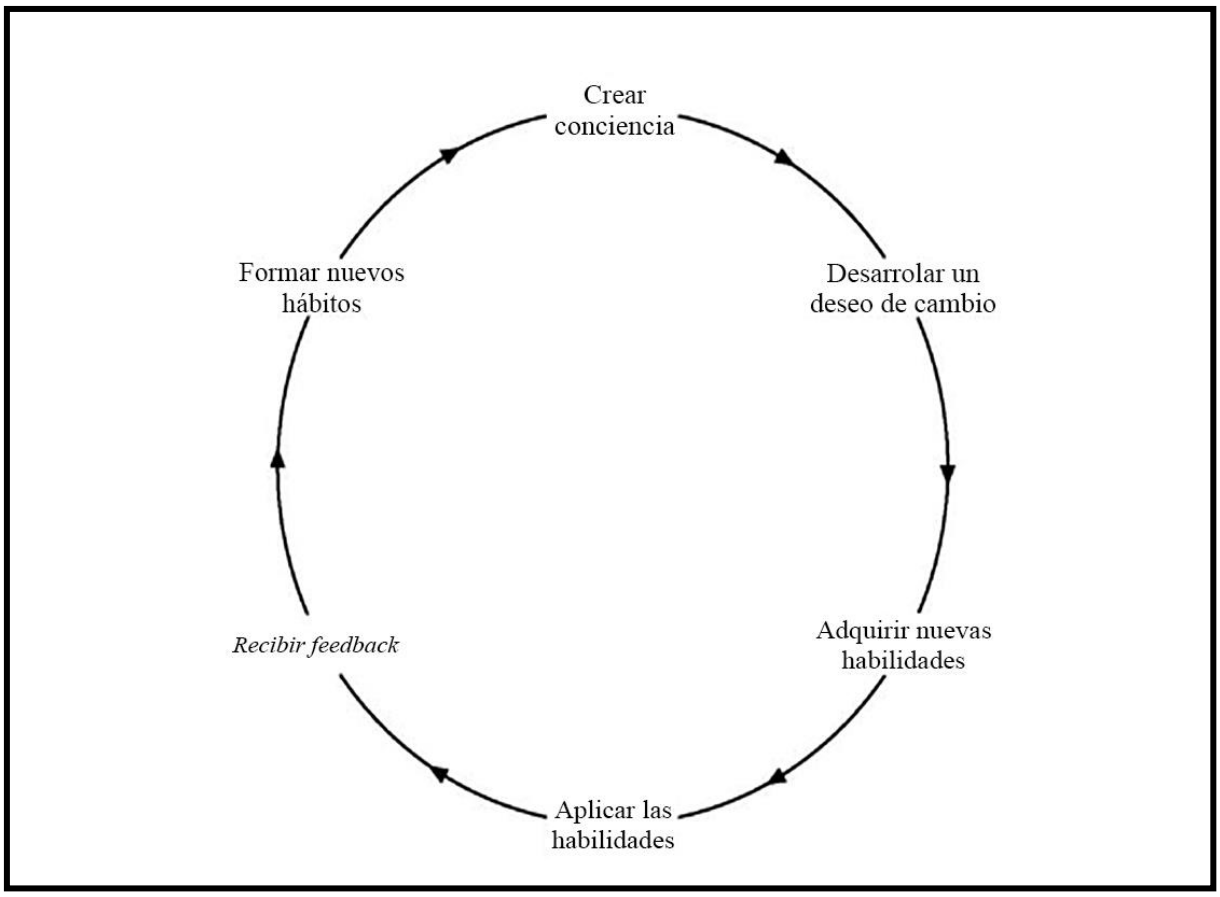
necesitan para interactuar, comprender el cambio y por lo tanto integrarlo a sus mapas mentales ya que el cambio siempre implica resistencia.

Es en este sentido que el equipo de gestión, como sugiere Aguerrondo (1996), deberá potenciar a las personas, para que puedan accionar con convicción según su cultura, y vivenciar el cambio como autorreferencial y no mera imposición externa.

Según Fullan y Hargreaves (1996) es necesario ejercitar la paciencia y la humildad para que el cambio sea significativo y duradero. "*La gente no cambia de la noche a la mañana. El cambio exige paciencia y humildad de las autoridades*" (Fullan & Hargreaves, 1996, 62).

Con respecto a los aspectos estratégicos del cambio, Galpin (2013) afirma que "*para liderar de forma efectiva el cambio a lo largo de todas las etapas de un esfuerzo de cambio, los mandos necesitan desarrollar poder en sus relaciones dentro de la organización, en vez de confiar en el poder de su posición*" (Galpin: 2013, "Resumen", párr. 1). En este sentido, el autor define los pasos a seguir por las personas para adquirir y reforzar los atributos necesarios para ser eficaces frente al cambio.

A continuación el Cuadro Nº 10 diagrama el ciclo de pasos a seguir para que las personas sean exitosas en el cambio.



Cuadro Nº 10: Pasos a seguir para que las personas sean exitosas en el cambio
Fuente: Galpin, 2013: "El cambio de comportamiento de los líderes", párr. 2.

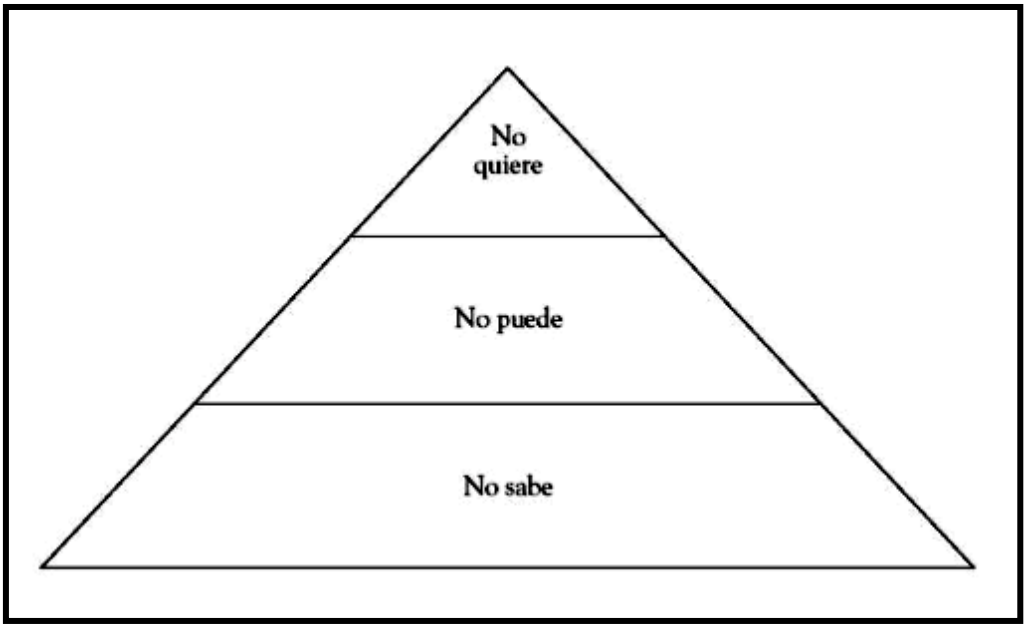
Este cuadro muestra que el primer paso es crear consciencia, es decir, las personas que gestionan reconocen que pueden mejorar o adquirir una habilidad necesaria. Luego, es necesario desarrollar un deseo de cambio el cual es posible a través de la realimentación de las personas que lo rodean, la reflexión personal e incentivos. El tercer paso implica adquirir las habilidades necesarias, es decir, saber cómo hacer para conseguir aquél objetivo que se considera necesario y deseado.

Luego de que las habilidades son adquiridas o mejoradas, quienes gestionan deben aplicarlas con el fin de probarlas y observar resultados.

Para ello, es indispensable el feedback, la retroalimentación a través de círculos de causalidad mutua del sistema definida por Scheinsohn (2009). De esta forma, se llegará al último paso, la formación de nuevos hábitos. "*Los nuevos hábitos se forman cuando un mando ha practicado y refinado una nueva habilidad hasta el punto en que es empleada automáticamente y no por un esfuerzo o pensamiento consciente*" (Galpin, 2013: "El cambio de comportamiento de los

líderes", párr. 9).

La pirámide definida por Nieder y Zimmerman que retoma Galpin (2013) hace referencia a las fases por las cuales transitan los actores en su resistencia al cambio hasta llegar a generar el deseo de cambio y por lo tanto contrarrestar su resistencia al mismo (Cuadro Nº 11).



Cuadro Nº 11: Pirámide de la resistencia al cambio.
Fuente: Galpin, 2013: "La comunicación ayuda a reducir la resistencia", párr. 1.

Santos Guerra (2006) considera que para que la resistencia se reduzca es necesaria la confluencia de tres factores complementarios: querer, saber y poder. En este sentido, la primera fase de la pirámide, partiendo de su base, se concentra en el conocimiento. Cuando los actores perciben que carecen de comprensión sobre los contenidos del cambio, se resisten a él. "*Las personas afectadas se preguntan a menudo qué objeto tiene el cambio. no tienen claros sus orígenes, sus fines ni su relevancia para alcanzarlos*" (Hargreaves, 2005, 49).

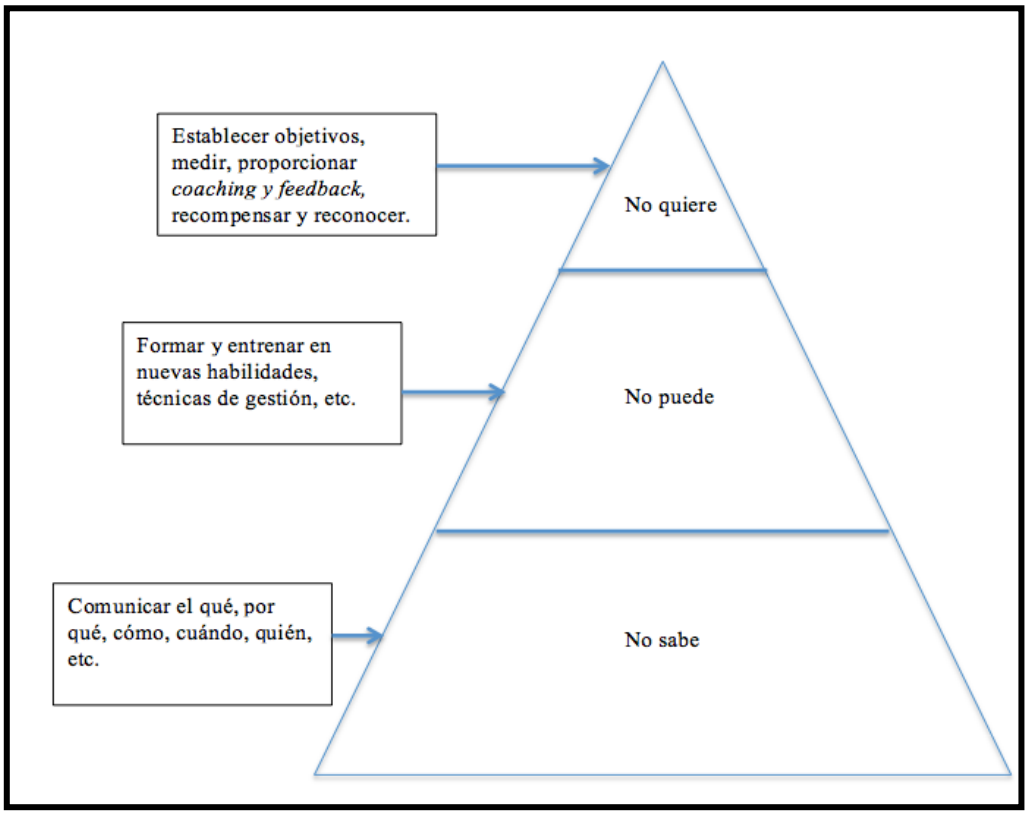
El equipo de gestión necesita comunicar a sus actores acerca de los beneficios del cambio para que éstos deseen profundizar en el cambio, hacerlo suyo y por tanto evitar la resistencia al mismo. "*Cuanto más se comuniquen los beneficios personales del cambio –el mensaje de 'qué gano yo con esto' –más se consigue afectar los egos de las personas y en mayor medida animamos su deseo de cambio*" (Galpin, 2013: "La comunicación ayuda a reducir la resistencia", párr. 5).

Una vez que se satisface la necesidad de comprensión, los actores están en condiciones de

transitar hacia una nueva fase en donde necesitan desarrollar la capacidad de poner el cambio en práctica. Cuando los actores se sienten equipados con las herramientas necesarias para operacionar el cambio, logran avanzar hacia un nuevo estadio cuando la comunicación cobra relevancia y es significativa.

Galpin (2013) distingue algunas acciones que potencian el deseo de cambio de las personas: evaluar el desempeño de los actores y definir actividades de capacitación, implementar un sistema de retroalimentación para mejorar el grado de satisfacción y por tanto deseo de cambio e incorporar herramientas para la coordinación de acciones y monitoreo de su ejecución y reconocimiento de logros.

A continuación, el Cuadro Nº 12, clasifica las acciones para facilitar el tránsito por la pirámide de la resistencia al cambio.



Cuadro Nº 12: Acciones para facilitar el tránsito por la pirámide de la resistencia al cambio. Fuente: Galpin, 2013: "La comunicación ayuda a reducir la resistencia", párr. 7

Por lo tanto, la gestión necesita diseñar procesos con los que los docentes se sientan directamente implicados ya que de su participación en la toma de decisiones dependerá su percepción sobre el cambio, su accionar frente a él y resistencia inevitable pero sujeta a ser

minimizada. Chiavenato (2009) opina que se logra gestionar el cambio si se impulsa a las personas. Cuanto más autorreferencial sea el cambio y mayor conocimiento posean, mayor será la implicancia en el cambio por parte de los docentes quienes serán los que vayan moldeando la cultura institucional para así recuperar el equilibrio que el cambio perturbó.

4.3 Los procesos de cambio

Fullan (2002) visualiza al cambio como un proceso. Álvarez (2010) adhiere a esta visión profundizando sobre las herramientas a utilizar en todo proceso de cambio: la flexibilidad y la autoevaluación. En palabras del autor, "*damos importancia a la planificación de procesos abiertos y flexibles sometidos a un feedback que nos permita reconducirlos de forma sistemática si no acertamos en la fase de planificación*" (Álvarez, 2010: "Entender el proceso de cambio", párr. 1).

Fullan (2002) advierte de los errores que ya se han cometido en los procesos de cambio para aprender de ellos. Un error frecuente ha sido el de no interactuar con quienes habrán de implementar el cambio y por tanto prescindir de la autoevaluación y el feedback que Álvarez (2010) ha jerarquizado. Según el autor, la imposición de realidades sin comprender e interiorizarse de las percepciones de las personas involucradas a través de la realimentación conlleva al fracaso del cambio. Gairín (2004a) jerarquiza la importancia de comprender la institución educativa y afirma que es necesario "*comprender la organización en la que se quiere innovar para poder entender la innovación misma, descubriendo el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido*" (Gairín, 2004, 24).

El segundo error frecuente en la implementación del cambio radica en la escasa jerarquización de la cultura a través de sus valores, tradiciones, historia y memoria colectiva. Como afirma Fullan (2002), es necesario priorizar tanto el contexto interno como la cultura institucional. Es en este sentido que se necesitan estrategias más sensibles para ayudar a las personas involucradas en el cambio a transitar por los distintos estadios de la pirámide de la resistencia.

En lo procesos de cambio es necesario tener en cuenta partir de lo previo, de lo que existe antes del cambio o innovación, no se empieza de la nada, de una realidad en cero o *tábula rasa* que lo que hace es desconocer lo logrado. Existen prácticas, ideas, rutinas, historias, proyectos, trayectos andados; culturas y climas institucionales que imprimen un modo de

hacer, sentir y vivir en el centro. Esto pone de manifiesto la importancia de la contextualización en un proceso de cambio o propuesta de mejora.

El tercer error radica en la planificación excesiva dejando muy escaso lugar para la flexibilidad. Gairín (2004a) afirma que las instituciones educativas responden a modelos rígidos. Fullan (2002) sostiene que es un error sustentar el cambio en este tipo de modelos ya que resulta en una falsa seguridad para la institución. Según los lineamientos sobre los aspectos estratégicos del cambio definidos por Galpin (2013), toda planificación estratégica del cambio es incompleta y sólo adquiere forma cuando es moldeada por las personas que llevan a cabo esta planificación y la retroalimentan con su cultura, experiencias y percepciones.

A su vez, la interacción a través de una cultura de la colaboración por oposición al individualismo se vuelve crucial. Fullan (2002) sostiene que "*el compañerismo entre maestros, medido en factores tales como la frecuencia de la comunicación, el apoyo mutuo o la ayuda, es un índice significativo del éxito de la implementación*" (Fullan, 2002, 149). Gairín (2007a) comparte esta visión y afirma que "*se trata, en este contexto, de apreciar las sinergias culturales, de asumir la diversidad de planteamientos, de promover la comunicación y de practicar como propuesta la colaboración* interpersonal" (Gairín, 2007a, 7). De este modo, el contacto personal potenciará a los maestros a reciclar el conocimiento y sus habilidades para dar sentido al cambio entre todos.

No obstante estas dificultades y los errores frecuentes que se cometen no podemos paralizarnos ante un mar de cuestionamientos. Gairín (2007b) afirma que las innovaciones de los centros educativos que debemos potenciar y apoyar son la que procuran la institucionalización del cambio, lo plantean como una mejora y lo orientan a producir transformaciones reales con incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Resulta interesante precisar los seis lineamientos de todo proceso de cambio que Fullan (2008), establece para ser tenidos en cuenta por quienes gestionan una institución educativa. El resultado es el de un sistema en que todas las personas aprenden a través de la sinergia, interacción, aprendizaje continuo, transparencia, evaluación, comunicación y colaboración.

- Potencia y valora a las personas a través del cuidado creando las condiciones para que ellos logren ser exitosos, den sentido a su desarrollo y satisfagan sus necesidades personales al realizar contribuciones que colmen las expectativas tanto de las personas

como de la organización.

- Facilita la interacción significativa entre pares a través de la colaboración para generar conocimiento y compromiso.
- Invierte en el desarrollo continuo de las personas para potenciar tanto su capacidad individual como grupal.
- Brinda oportunidades para el aprendizaje contextualizado en función del cambio que se quiere implementar.
- Promueve la transparencia a través de la evaluación, la comunicación y la acción basada en la recolección de datos sobre los resultados propiciados por el cambio.
- Orienta el aprendizaje sostenido del sistema potenciando a los grupos de trabajo en lugar de a la individualidad con un equipo de gestión en cuyo abordaje prime la humildad y la confianza.

En suma

El éxito de un proceso de cambio dependerá de la congruencia entre la cultura institucional y las diversas culturas profesionales y el respeto por el entorno y el espacio emocional.

Es necesario crear un ambiente psicológico que sustente el cambio en lugar de resistirlo. Para ello se tornan indispensables tanto una cultura de la colaboración como un clima positivo donde primen la interacción formación, colaboración, autoevaluación, comunicación y realimentación.

Los procesos de cambio dependen del estilo de gestión, se requiere que se sensibilice e impulse a las personas y que se tome en cuenta la cultura y el entorno, para alinear la acción.

CAPÍTULO 5 – La gestión institucional

Gestionar es "*diseñar, establecer y sostener pautas y reglas de juego que permitan que cada uno pueda hacer lo que le parece y que el producto sea bueno para todos*" (Blejmar, 2009, 11). Las "*pautas y reglas de juego*" conforman la cultura institucional que sustenta el accionar de los involucrados.

Por su parte, Blejmar afirma que *"quien gestiona será creíble si cumple lo que promete, da testimonio de lo que afirma y fundamenta consistentemente el juicio que emite. La recurrencia de estas conductas generará el círculo virtuoso por el que el acto resultado califica la palabra y la palabra será un garante consistente del acto resultado prometido. Este círculo virtuoso no es otra cosa que fuente de confianza, tan escasa como imprescindible"* (Blejmar; 2013: 18).

La gestión se relaciona más con la construcción de escenarios adecuados y con el apoyo de los grupos de trabajo, que con la acción de dirigir.

"La gestión incluye: poder, conflicto, complejidad e incertidumbre. Ya no se trata sólo de efectuar un plan, sino de articular procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser del gobierno, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de una educación para todos." (Gvirtz, Grinberg & Abregú, 2007, 136).

Frigerio et al. (1992) opinan que la gestión institucional supone un compromiso con la mejora de la calidad educativa. Blejmar (2009) refiere a la ética procesual, valor tanto a los procesos de trabajo como a los resultados.

Esta concepción de gestión se basa en la ética procesual que se logra a través de dispositivos tales como la conversación y la declaración de sentido, de visón y de estrategia, "*es en la práctica compartida, en el espacio emocional y de confianza, en la "gimnasia" de diálogos recurrentes y en el procesamiento de diferencias, donde se encuentra el escenario en el que puede tener lugar este tipo de conversaciones*" (Blejmar, 2009, 131).

Becerra (2010) da cuenta de una relativa correlación entre el espacio emocional, clima, y la gestión.

5.2 Estilos de gestión

El director es el responsable de la gestión de una institución educativa. Blejmar (2009) considera que la gestión del director se centra en generar las condiciones que posibiliten el mejor quehacer de las personas, los actores institucionales, para que las cosas sucedan. Es importante tener presente que si bien la gestión de la escuela debe ser responsabilidad del director, ésta debe ser compartida con su equipo directivo y docente, entre otros sin que se diluya en el colectivo.

Ball (1989) define cuatro estilos de gestión: el interpersonal, el administrativo, el antagonista y el autoritario. El director con estilo de gestión interpersonal prioriza las relaciones personales, la negociación, comunicación y los acuerdos a través de la consulta y el sondeo de opinión. Se genera así una lealtad hacia la personas y no el cargo según Ball (1989). De esta forma, el director que realiza una gestión interpersonal se mantiene próximo a las personas. Cobran importancia las habilidades sociales del director ya que las herramientas que utilizará serán la conversación y la afabilidad en contraposición con el papeleo y la comunicación escrita.

En contraste, el director con un estilo administrativo se asemeja a un jefe ejecutivo que jerarquiza la estructura y procedimientos formales "*generalmente rodeado y apoyado por un equipo de administración superior (compuesto por subdirectores y profesores senior"* (Ball, 1989, 105). Se formaliza el funcionamiento de la escuela a través de documentación, reuniones formales y los canales de comunicación establecidos. Estos canales transfieren información de arriba hacia abajo con anuncios formales y de abajo arriba en reuniones formales. Ball (1989) destaca que en el marco de un estilo administrativo la queja más frecuente de los docentes resulta ser "*que se los excluye de las discusiones importantes, o que el equipo de administración superior impide las discusiones*" (Ball, 1989, 110).

El estilo de gestión antagonista utiliza la discusión como herramienta para el enfrentamiento, la división dentro del grupo de trabajo, y por tanto logra mantener el control en sus manos. Si bien se discute, sólo se discute el qué y el por qué de las acciones pero no el cómo. Se pone el énfasis en la persuasión y el compromiso. En definitiva, "*pese a la disposición a entrar en el debate y la discusión, existe cierta sensación de que es inevitable que prevalezca la opinión de la directora*" (Ball, 1989, 113).

El estilo de gestión autoritario se define como aquel que no da lugar a discusiones para así

perpetuar el poder en su persona a través de la imposición en lugar de la persuasión. La conversación pierde validez y se visualiza la discusión como una amenaza.

Goleman y Cherniss (2013) enumeran diferentes estilos de gestión. Un director visionario tendrá un gran impacto sobre el clima al catalizar los cambios a través de la empatía y la motivación. Un director afiliativo tendrá un impacto muy positivo al crear armonía a través de la empatía estableciendo vínculos y resolviendo conflictos. Un director democrático también tendrá un impacto positivo por potenciar el trabajo en equipo, la participación, el consenso, la colaboración, la escucha y la comunicación. El director orientador tendrá un impacto muy positivo por focalizar en el desarrollo y rendimiento a la hora de identificar y aumentar el potencial de los demás. Por el contrario, el director coactivo tendrá un impacto altamente negativo por jerarquizar el acatamiento inmediato ordenando a las personas a ejecutar sin priorizar la empatía y el consenso. El director innovador intenta ejemplificar elevados niveles de logro y estándares de calidad pero falla cuando critica a quienes no logran alcanzar las altas expectativas en lugar de ayudarlos a mejorar.

En suma: el estilo de gestión del director moldea la reciprocidad y las percepciones de las personas dentro de los grupos de trabajo. Logra impactar y transformar la institución si comprende y valora tanto la cultura como los docentes. A su vez, necesita de la comunicación clara y precisa para comunicar qué se valora y qué se espera promoviendo la colaboración y la planificación compartida. Utiliza los recursos disponibles para hacer ágil la acción. Debe ser un aprendiente y comprometerse con el desarrollo profesional de sí mismo y el de los docentes creando lazos con el entorno tanto interno como externo de la institución.

5.3 Gestión de la comunicación institucional

Schvarstein (2000) afirma que existe una relación simbiótica entre la comunicación y la institución; nada se puede comunicar en forma adecuada si no se conoce la institución y, es imposible organizar si no se atiende en forma simultánea al proceso de comunicación.

Según Frigerio et al. (1992), un sistema de información deberá generar información en cuatro áreas si la gestión está comprometida con su mejora institucional:

1. resultados cuantitativos de la Institución Educativa
2. resultados cualitativos en relación a la cantidad y calidad del aprendizaje y los logros de los alumnos
3. proceso de organización y administración de la Institución

4. proceso pedagógico y los factores asociados

Para Martínez (2004) lograr que la información circule de forma regular y constante implica crear y mantener los mecanismos de comunicación más adecuados para cada caso y establecer acciones que faciliten en torno al diseño una política de comunicación considerando objetivos y estrategias a corto y mediano plazo. Destaca su importancia al expresar que es oportuno impulsar la comunicación interna con la finalidad de asegurar las acciones que sean necesarias para que la información fluya regular y constantemente y llegue sin distorsiones a sus destinatarios.

En el proceso de cambio, la comunicación bidireccional se convierte en un dispositivo indispensable. Guillén (2013) propone que "*en la comunicación bidireccional, la información emitida se va ajustando a las condiciones del receptor a medida que este va interviniendo y dando sus opiniones*" (Guillén, 2013: "Comunicación bidireccional", párr. 1). Asimismo, Galpin (2013) jerarquiza la comunicación en todo proceso de cambio como elemento que cohesiona al brindar a las personas las oportunidades de ser conscientes del proceso y a su vez vivenciar cómo este proceso encaja con los principios de la organización.

La comunicación bidireccional es el aspecto estratégico de toda iniciativa de cambio. Es la herramienta por excelencia en todos los estadios del tránsito por la pirámide de resistencia al cambio tanto para generar conocimiento como para capacitar y posibilitar el deseo de cambiar por parte de los actores..

Se determinan como ventajas de este tipo de comunicación, la precisión y confianza con el consiguiente menor grado de frustración de las personas. Paralelamente, Guillén (2013) propone los siguientes lineamientos, para derribar las barreras que puedan obstaculizar la comunicación: adaptarse al receptor, utiliza el diálogo, utiliza la comunicación directa, repite el mensaje varias veces, utiliza un lenguaje directo y preciso, traduce las palabras en acciones, utiliza varios canales y reduce las distancias.

Chiavenato (2009) explica cómo mejorar la comunicación organizacional. Según el autor, el punto de partida del equipo de gestión radica en "*mejorar su capacidad para codificar y decodificar. No sólo deben enfocarse en ser comprendidos, sino también en comprender a los otros*" (Chiavenato, 2009, 323). Por lo tanto, mejorar la comunicación organizacional supone ejercitar las dos competencias definidas por Schvarstein (2000): a nivel de la organización, denotar y connotar y a nivel de las personas, decodificar.

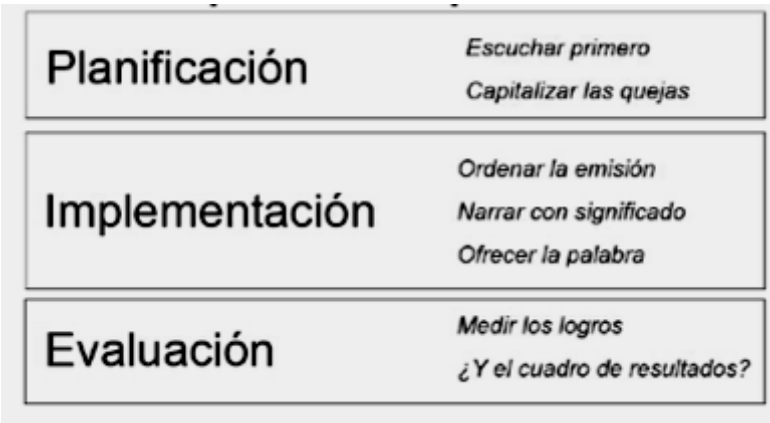
Galpin (2013) describe cinco fundamentos de la comunicación imprescindibles para la gestión.

1. Los mensajes deben estar en congruencia con el propósito del proceso de cambio.
2. El mensaje debe ser honesto para que las personas logren transitar por el primer estadio de la pirámide de la resistencia.
3. Las personas necesitan de una comunicación proactiva planificada desde el comienzo del proceso de cambio. La planificación deberá prever la formación que las personas necesitan para que así transiten por el siguiente estadio de la pirámide.
4. Las personas necesitan que los mensajes se repitan a través de distintos canales de comunicación ya que posibilitan que las personas escuchen mejor. El autor afirma que la repetición y consistencia son esenciales en la comunicación. "*El uso de varios canales de comunicación aumenta las oportunidades que las personas tienen de recibir todo el mensaje y de internalizarlo*" (Galpin, 2013: "Fundamentos de la comunicación", párr. 4).
5. Las vías de comunicación deben existir en dos direcciones utilizando la realimentación como herramienta indispensable en todo proceso de cambio para verificar el grado de comprensión del mensaje. En este sentido, Chiavenato (2009) define la comunicación eficaz como aquella "*que funciona en una doble vía, es decir, del emisor al receptor y de regreso para confirmar la recepción y significado del mensaje*" (Chiavenato, 2009, 311).

Scheinsohn (2009) agrega que comunicación y cultura se funden en esta escucha sistemática ya que "*si bien la cultura corporativa legitima el estilo de comunicación interna, la comunicación interna es la que estructura y dinamiza a esa cultura corporativa*" (Scheinsohn, 2009, 69).

Tessi (2013) propone que la escucha sistemática es indispensable para que la comunicación sea exitosa en todo proceso de cambio ya que "*cada uno se siente parte de lo que la organización hace colectivamente, incluso aquellos que critican las medidas directivas que se están tomando*" (Tessi, 2013: "Instrumentos del área de comunicaciones", párr. 2).

El autor propone siete premisas de la comunicación interna. El autor clasifica estas premisas en tres categorías: planificación, implementación y evaluación. El Cuadro Nº 13 sintetiza la propuesta del autor.



Cuadro Nº 13: Premisas de la comunicación interna
Fuente: Tessi, 2013: "Planificación, implementación y evaluación", párr. 1

En la primera categoría, planificación, se definen dos premisas: escuchar primero para establecer un intercambio productivo con otras personas y capitalizar las quejas para posibilitar la realimentación.

La segunda categoría, implementación, contiene tres premisas:

1. Ordenar la emisión de información con un equilibrio sustentable. Las instituciones tienen nuevas herramientas de comunicación que funcionan simplemente como la renovación de las viejas ya que mantienen el carácter unidireccional de la comunicación.
2. La segunda premisa se enfoca en el contenido de la comunicación y establece que los mensajes deben ser significativos más que informativos para generar en las personas acciones alineadas con los objetivos de la institución. Para que esto ocurra se necesita que la comunicación genere compromiso y comportamiento además de conocimiento.
3. La tercera premisa se centra en la comunicación interpersonal a través de conversaciones y espacios de intercambio con las personas en lugar de utilizar medios remotos y mensajes no presenciales.

La categoría, evaluación, engloba dos premisas:

1. Medir los logros implica cerrar el ciclo. Evaluar la implementación aplicando nuevamente la primera premisa, escuchar lo que las personas tienen para decir, para así potenciar la realimentación.
2. La segunda premisa se vincula con proyectar cómo los resultados impactan en los recursos de la institución.

5.4 La gestión de la participación

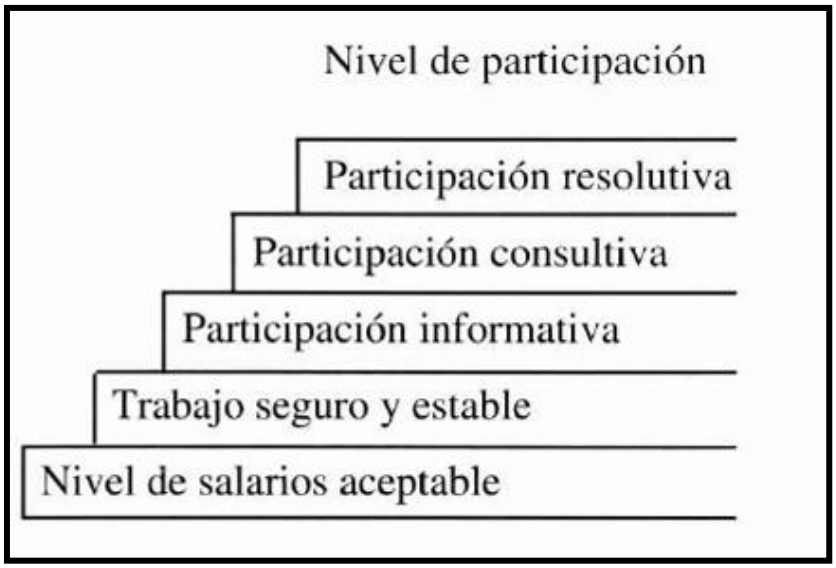
Frigerio et al. (1992) definen la participación como el conjunto de actividades a través de las cuales las personas ejercen su influencia. Las autoras jerarquizan el rol de la participación en todo proceso de cambio ya que ésta se convierte en el vehículo para el desarrollo de un vínculo de pertenencia de las personas con la institución educativa y su proceso de cambio.

Dueñas y García (2013) destacan el rol de la participación para motivar a las personas. La participación posibilita que las personas dejen de ser meros observadores y se involucren en los procesos y se sientan implicados lo que conlleva un aumento de la motivación.

Alles (2011) afirma que la participación implica naturalmente comunicación y conlleva, a su vez, a que las personas se involucren en la toma de decisiones de la organización. De acuerdo con Alvarez (2010), es necesario tener en cuenta que son los docentes los que implementarán el proceso colectivo de toma de decisiones que el cambio implica y por lo tanto el éxito del proceso dependerá del protagonismo de los docentes en el proceso de gestión.

Para que las personas se involucren con el cambio, el equipo de gestión deberá contemplar sus necesidades. Es por ello que Rodríguez (2004) plantea los siguientes escalones o niveles de participación.

A continuación, en el Cuadro Nº 14 se diagraman los niveles de la participación institucional. Estos niveles posibilitan al equipo de gestión transitar, como sugiere Gairín (2010) desde la acumulación de conocimiento hacia el intercambio.



Cuadro Nº 14: Niveles de participación institucional
Fuente: Rodriguez, 2004, 168.

Las personas transitan por la pirámide de la participación desde su base con un nivel aceptable de salarios para transitar hacia alcanzar seguridad y estabilidad laboral. Luego que las necesidades laborales básicas han sido satisfechas por los dos primeros estadios, la participación adquiere especial relevancia para los actores institucionales y se traduce, al decir de Chiavenato (2009), en expectativas de espacios y tiempo para la participación en la toma de decisiones. El tercer nivel está relacionado con la participación informativa ya que los actores necesitan recibir información El cuarto nivel es de la participación consultiva que "*corresponde a las necesidades de estima y autoestima y surgirá en sistemas organizacionales que entregan información adecuada a sus miembros*" (Rodriguez, 2004, 167). Por la dinámica de la participación, los miembros de la institución sentirán la necesidad de contribuir con sugerencias. El quinto nivel se relaciona con la participación resolutiva. En diversos grados, los miembros de la organización participan en la toma de decisiones.

Al transitar por los distintos niveles de la participación, el clima organizacional se fortalece ya que las variables que atañen tanto al sistema individual como interpersonal se ven potenciadas a través del aumento de los grados de pertenencia, estima, auto-estima y autorrealización en última instancia.

Para gestionar un proceso de cambio, se necesita que las personas trabajen en forma colaborativa interviniendo en los problemas, colaborando en la consecución de los objetivos, resolviendo situaciones y tomando decisiones en equipo como parte de los aspectos

estratégicos de toda iniciativa de cambio propuestos por Galpin (2013).

La participación incide positivamente sobre el clima institucional al generar sentimientos de pertenencia en las personas a través del involucramiento mental y emocional, la motivación y la aceptación de la responsabilidad.

El aumento del grado de participación de las personas en la organización incide directamente sobre el trabajo colaborativo. Gairín (2004a) afirma que existe una correlación positiva entre el grado de colaboración y el clima institucional. *"Fomentar y potenciar proyectos tiene una relación directa con el clima y cultura institucionales que se consiguen"* (Gairín, 2004, 179). El equipo de gestión, por lo tanto, deberá considerar el trabajo colaborativo como la clave para posibilitar un clima positivo entre los diversos grupos que coexisten dentro de la institución. El director y los actores institucionales implicados en roles de gestión deberán incidir positivamente sobre el clima institucional.

En el desarrollo de este argumento, Trías (2002) expresa que la participación es clave en los procesos de superación y cambio institucional ya que promueve la generación de sentimientos de pertenencia. Por su parte, Alles (2011) considera que la participación produce que las personas se involucren mental y emocionalmente al trascender la mera aceptación racional. La autora identifica tres sentimientos generados a través de la participación: el involucramiento mental y emocional, la motivación para agregar valor y la aceptación de la responsabilidad.

"*El factor emocional es uno de los factores que marca la diferencia y el que hace que las personas sean leales y honestas con sus organizaciones. Por ello un reto estratégico de las organizaciones es conseguir despertar el compromiso de las personas y conocer qué es lo que motiva realmente a cada uno. En definitiva, hablamos del salario emocional*" (Vadillo, 2008, 103). Por lo tanto, el compromiso emocional juega un papel crucial así como el contrato psicológico.

Las personas que participan y se involucran mental y emocionalmente, contribuyen con ideas que suman valor agregado. Si el valor agregado es autorreferencial e internamente generado, según Aguerrondo (1996), las personas visualizarán los problemas como compartidos sin sentir la necesidad de atribuir a otro la responsabilidad de los mismos. De esta forma disminuye el riesgo de que las personas se comporten en forma reactiva frente a los problemas. Senge (2012) opina que el marco mental reactivo se evidencia cuando las personas

perciben que alguien o algo está creando sus problemas.

5.5 Gestión de la convivencia institucional

La gestión de la convivencia en la institución educativa tiene que ver con implementar acciones que potencien las relaciones sociales a través de la interacción y la integración.

Como afirma Gairín (2010) la gestión de la convivencia supera la coexistencia por sus efectos multiplicadores de la cantidad de interacciones y lazos que establecen las personas dentro del tejido comunitario.

El equipo de gestión juega un papel muy importante a la hora de planificar, gestionar y evaluar el grado de socialización y sensibilización de las personas de una institución. La planificación según la autora debe ser hecha a medida, escuchando lo que las personas necesitan y demandan para que la convivencia no se gestione por imposición sino por convicción y compromiso de las personas.

Funes (2012) sostiene que la efectiva gestión de la convivencia institucional debe orientar tanto la gestión de la comunicación, como de las relaciones interpersonales, hacia el bienestar individual y grupal. La convivencia está estrechamente ligada a la cultura ya que incide en las creencias y valores, y por lo tanto se realimenta tanto de la cultura a través de las creencias como del clima a través del bienestar individual.

Existen múltiples recursos para la planificación de la gestión de la convivencia según Funes (2012). Esbozaremos aquí los que, según la autora, tienen que ver con la creación de sinergia. El elogio es útil a la hora de reconocer al otro en el afán de motivar e incentivar. La autora propone visualizar al humor como herramienta para distender, reducir tensiones y fomentar el encuentro. En el arte del contacto humano se conjugan tanto la intuición como el humor ya que siempre existe una mezcla de emoción, comunicación y creación.

Esta visión de la convivencia se sustenta en la necesidad de una gestión positiva y constructiva de la convivencia. Trascender el coexistir para lograr convivir sólo es posible a través de la comunicación, el aprendizaje, la comprensión, la interacción, el elogio y el humor. La convivencia se logra si las personas logran descubrir al otro y apuestan a la unión y la sinergia. Tanto la unión como la sinergia favorecen la construcción del nexo de unión que hace que las personas se identifiquen como pertenecientes a una comunidad dejando de lado la diversidad.

La convivencia posee efectos multiplicadores y se explica a través de la organización del espacio, los valores compartidos, la unión, la integración de la diversidad. El equipo de gestión necesita planificar la convivencia institucional generando espacios y tiempo para la socialización y sensibilización de las personas.

En suma

El estilo de gestión será la clave para el éxito de todo proceso de cambio.

La gestión debe promover el mejor quehacer de las personas a través de la escucha sistemática, participación, comunicación y convivencia en un espacio emocional positivo que motive e impulse a los actores institucionales.

CAPÍTULO 6 – El asesoramiento y la mejora organizacional

Todo proceso de cambio organizacional resulta exitoso en función de su congruencia con la cultura institucional y de un estilo de gestión basado en la participación, comunicación y convivencia. El asesoramiento es un recurso para lograrlo.

Marcelo (1996) propone concebir el asesoramiento como "*un recurso de cambio y mejora escolar en un sentido amplio, mediante el cual se proporcione a los centros el apoyo que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos*" (Marcelo, 1996, 28).

El asesoramiento podrá concretarse cuando tanto el Diagnóstico Organizacional como el Plan de Mejora se realimenten con la institución y sus actores y sea coherente con la cultura institucional, su historia y memoria colectiva. Para Gairín (2006), los planes de mejora son una propuesta que trata de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio orientados entre otros desafíos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa.

Una de las estrategias más eficaces para cambiar la educación, según Murillo (2003) es mediante la transformación de los centros.

Esta transformación se logra con el compromiso de las personas para involucrase en las actividades y éstas son percibidas como autorreferenciales, al decir de Aguerrondo (1996). Fullan (2012) opina que las únicas soluciones que funcionarán son aquellas que movilizan a los docentes a través de acciones que los motiven a construir con sus colegas y apoyarse entre sí.

6.1 El asesor

Bolívar (2007) afirma que el asesor es un agente de cambio que actúa como dinamizador del proceso de cambio, trabaja con los docentes y el equipo de gestión y asiste a los grupos de trabajo durante el proceso de construcción de la solución del problema.

El asesor se transforma en un actor clave para la mejora, si cumple con sus cometidos, realiza tu tarea con profesionalismo, habilita la participación de todos, tiene conocimientos actualizados y está dispuesto a generar procesos de aprendizaje y a aprender. Marcelo (1996) define al asesor como la persona guía que orienta a buscar soluciones y agiliza los procesos de cambio y mejora.

La tarea del asesor está asociada al cambio, la mejora y la evaluación diagnóstica.

Gairín (2004b) considera que favorecer los cambios en sí mismo y en los comportamientos de las personas supone asegurar los recursos necesarios y requiere reconocer y actuar sobre las manifestaciones y comportamientos que reflejen tanto el bienestar como la reactividad.

6.2 El rol del asesor

En primer lugar, Bolívar (2007) considera que el asesor es el agente de cambio externo a la institución que trabaja con ella en lugar de intervenir en ella. El asesor debe potenciar a las personas a construir en forma colaborativa para el producto sea generado internamente y así se visualice por las personas como autorreferencial. En este sentido, el resultado de la asesoría estará en congruencia con la cultura institucional y con las percepciones y accionar de las personas. La realimentación entre asesor e institución cobra especial importancia como dispositivo para trabajar con los actores institucionales. La comunicación pasa a ser una herramienta indispensable de todo asesor ya que a través de la escucha sistemática logrará comprender las expectativas y necesidades de las personas para así asistirlas a satisfacer la demanda institucional. Según el autor, el rol del asesor se debe centrar en el intercambio comunicativo y la reflexión conjunta a la hora de una toma de decisiones compartidas.

El asesor también asiste a la institución en el proceso de resolución de problemas. En este sentido, Bolívar (2007) afirma que las personas que trabajan con el asesor se convierten en la unidad básica de formación, en torno a procesos de reflexión sobre la práctica.

El asesor ejerce la función de mediación o enlace entre el conocimiento acumulado en las distintas áreas relevantes al problema y las propias personas de la institución con su propia diversidad cultural, historia institucional y memoria colectiva. "*Esta función implica conocer, por un lado, propuestas, contenidos, o procesos que potencialmente pudieran contribuir a la resolución de problemas; de otro, las necesidades, capacidades, contextos de uso, etc., del profesorado/centros*" (Bolívar, 2007: "El asesoramiento como agente de cambio/apoyo externo e interno", párr. 9). En este sentido, Fullan (2002) resume las características de un asesor que logra impactar en la institución educativa al afirmar que "*ser un asesor requiere tener buenas ideas (teorías del aprendizaje) y tener una visión sofisticada respecto a la complejidad de las relaciones y las motivaciones (teorías del cambio)*" (Fullan, 2012, 216).

De acuerdo a Romero (2007), podemos identificar cuatro dimensiones del rol del asesor: comunicación, formación, planificación e innovación.

1. La comunicación adquiere vital importancia ya que la relación entre asesor y asesorado es una relación de comunicación, es una interacción mutua basada en la confianza y en la influencia.
2. La segunda dimensión, formación, tiene que ver con una concepción del proceso de asesoramiento como proceso de aprendizaje. "*El asesoramiento que promueve la capacidad de aprendizaje individual, grupal y organizativo trabaja inicialmente en la generación de las condiciones que lo hagan factible, colabora en su desarrollo y atiende a las necesidades de institucionalización de los cambios*" (Romero, 2007, 8).
3. La planificación como tercera dimensión deberá ser flexible para adaptarse tanto a las necesidades institucionales como a las de las personas. En este sentido, el autor señala que la planificación se plasma en la:
    - creación de una visión compartida
    - identificación de la institución educativa como sistema en constaste cambio
    - construcción de contextos y condiciones
    - administración de espacios y asignación de tiempos para el trabajo institucional
    - definición de acuerdos sobre líneas de acción
    - detección de necesidades y demandas que se traducen en proyectos de trabajo.
4. La innovación como cuarta dimensión hace referencia al objetivo de transformación al visualizar a la institución educativa como la unidad de transformación.

6.2 El Diagnóstico Organizacional

Rodríguez (2004) afirma que el Diagnóstico Organizacional se puede definir como el producto del observador al operar en la institución y elaborar una explicación sobre el sistema y lo que en él acontece. Esta explicación se construye a través de los lentes o modelo mental del observador así como de las explicaciones que los actores institucionales dan del accionar de la institución. El autor afirma que el Diagnóstico Organizacional es una herramienta necesaria en todo proceso de cambio organizacional que permite conocer y comprender las diversas fuerzas y procesos que coexisten dentro de la institución.

El Diagnóstico Organizacional es definido por Bolívar (2007) como la base para la acción en función de profundizar sobre los aspectos subyacentes de una institución más allá de lo visible y comprender las prioridades y elementos nucleadores del sistema.

Tejera (2013) puntualiza que se logra obtener una imagen completa de una institución cuando la investigación logra recolectar datos que permiten desentrañar las lógicas internas de las dinámicas institucionales. Para ello, luego de identificar lo meramente visible, el investigador necesita profundizar su comprensión para indagar sobre las prioridades, los aspectos de la institución que se encuentran detrás de lo manifiesto; para continuar articulando la imagen institucional, es necesario un análisis más profundo que de evidencia de los elementos nucleadores del sistema.

La participación de las personas juega un papel muy importante en el proceso de elaboración del diagnóstico.

"*El diagnóstico de una organización deberá ser –por lo tanto- hecho propio por la organización. Esta deberá asumirlo y aceptarlo como parte de su autorreflexión. Sólo así podrá tener efectos prácticos, en el sentido intentado, como motor y timón del cambio organizacional*" (Rodríguez, 2004, 40).

6.3 El Plan de Mejora Organizacional

El Plan de Mejora Organizacional (PMO) se compone de un conjunto coherente de acciones fruto de los acuerdos del asesor con la institución. Fullan (2012) afirma que "*hemos comprendido que un cambio completo del sistema no es una especie de magia. Involucra y requiere actos individuales y colectivos de inversión y una visión inspiradora y un conjunto coherente de acciones que desarrolle la capacidad de todos y fomente el aprendizaje continuado mientras se prosigue hacia delante*" (Fullan, 2012, 22).

Gairín (2006) plantea que un PMO aumenta el grado de satisfacción, motivación y compromiso de las personas por medio de la participación. El PMO logra conjugar el componente socioemocional que destaca Funes (2012) con el reto estratégico de las organizaciones de despertar el compromiso en las personas y motivarlas en función del salario emocional definido por Vadillo (2008). "*Lograrlo supone mejorar los procesos de participación e implicación pero, también, introducir modelos operativos que garanticen mayor efectividad en los esfuerzos y mayor calidad en los productos*" (Gairín, 2006, 28).

Gairín (2006) propone una serie de lineamientos para la construcción del PMO:

- Delimita propósitos consensuadamente que den respuesta a las necesidades,
- Promueve la ilusión por conseguirlos ampliando perspectivas y anticipando

alternativas,

- Motiva con argumentos externos o internos, materiales o inmateriales,
- Facilita la operativa,
- Considera y rectifica los errores que se detecten.

La concepción de mejora que propone Murillo (2003) se centra en identificar distintas fases del proceso que se caracterizan por ser cíclicas. Ellas son:

- Valoración de necesidades
- Diagnóstico
- Selección de las áreas clave
- Planificación de las acciones
- Aplicación de las acciones
- Evaluación
- Institucionalización

El ciclo se repite una y otra vez a lo largo del proceso de construcción y reconstrucción del PMO junto a los actores institucionales.

Estas fases se realimentan de las personas, el contexto y la cultura institucional y dependen de cinco factores.

El primer factor tiene que ver con el origen del cambio. Murillo (2003) y Bolívar (2007) sostienen que el impulso y la coordinación de la mejora de la institución educativa debe surgir y ser direccionado por la propia institución. Por el contrario, si la mejora se plantea desde contextos externos a la institución, no se logrará conducir a la institución hacia una mejora real ya que ésta no será el resultado de propósitos consensuados como propone Gairín (2006) y no se generarán los sentimientos de pertenencia a los que hace referencia Trías (2002).

El segundo factor se relaciona con los docentes. Como sintetiza Fullan (2012) la premisa de todo cambio debe tener a las personas como punto de partida para inspirarlas y orientarlas hacia el cambio. Murillo (2003) establece que los docentes necesitan tener metas compartidas, asumir un compromiso colectivo y co-responsabilidad, aprender de y con los colegas y de las experiencias pasadas y relacionarse con las personas en un buen clima.

El tercer factor tiene que ver con en el rol de la dirección. Tanto Alles (2011) como Leithwood (2011) han identificado que el impacto del director depende de adoptar un rol

compartido sustentado en la interacción, colaboración y comunicación. El director necesita delegar en equipos de trabajo, promover la participación y el compromiso de los docentes, comunicar con claridad, discutir con los docentes los problemas, reconocer el trabajo de las personas, promover e invitar al cambio.

El cuarto factor da cuenta de las vías que la institución educativa posee para promover el aprendizaje. Bolívar (2007) propone que la mejora escolar ocurre cuando cambian la calidad de las relaciones de los docentes fuera del aula a través de la interacción y el aprendizaje. El aprendizaje conduce a la mejora cualitativa de las prácticas docentes. Gairín (2010) afirma que el aprendizaje potencia el proceso dinámico de construcción del conocimiento a través del diálogo, la interacción, participación y responsabilidad compartida.

En suma

El asesoramiento es un recurso para la mejora y transformación de la institución educativa. El asesor se convierte en agente dinamizador y facilitador del cambio que media entre sus marcos conceptuales y el conocimiento acumulado de la institución a través de su cultura y memoria colectiva.

El Diagnóstico Organizacional permite comprender a las personas y las fuerzas que interactúan desde los aspectos visibles hasta profundizar sobre las prioridades y elementos nucleadores del sistema.

El PMO es un conjunto coherente de acciones que conducen a la mejora de la institución si logra movilizar a los actores institucionales y aumentar el grado de satisfacción y motivación de las personas. Para alcanzar los objetivos del PMO, las acciones deben estar centradas en potenciar la participación y el aprendizaje de las personas para que éstas obtengan el salario emocional imprescindible para potenciar su compromiso e involucramiento con el cambio y el sistema.

SECCIÓN II – MARCO CONTEXTUAL

La institución educativa es un sistema de fronteras permeables con sus contextos externo, inmediato e interno. Según Gairín (2000b), "*toda institución escolar adopta, de acuerdo a los contextos socio-culturales próximos y mediatos donde se sitúa, aquellos modelos de organización que cree que le van a permitir alcanzar mayor eficacia educativa*" (Gairín, 2000b, 66).

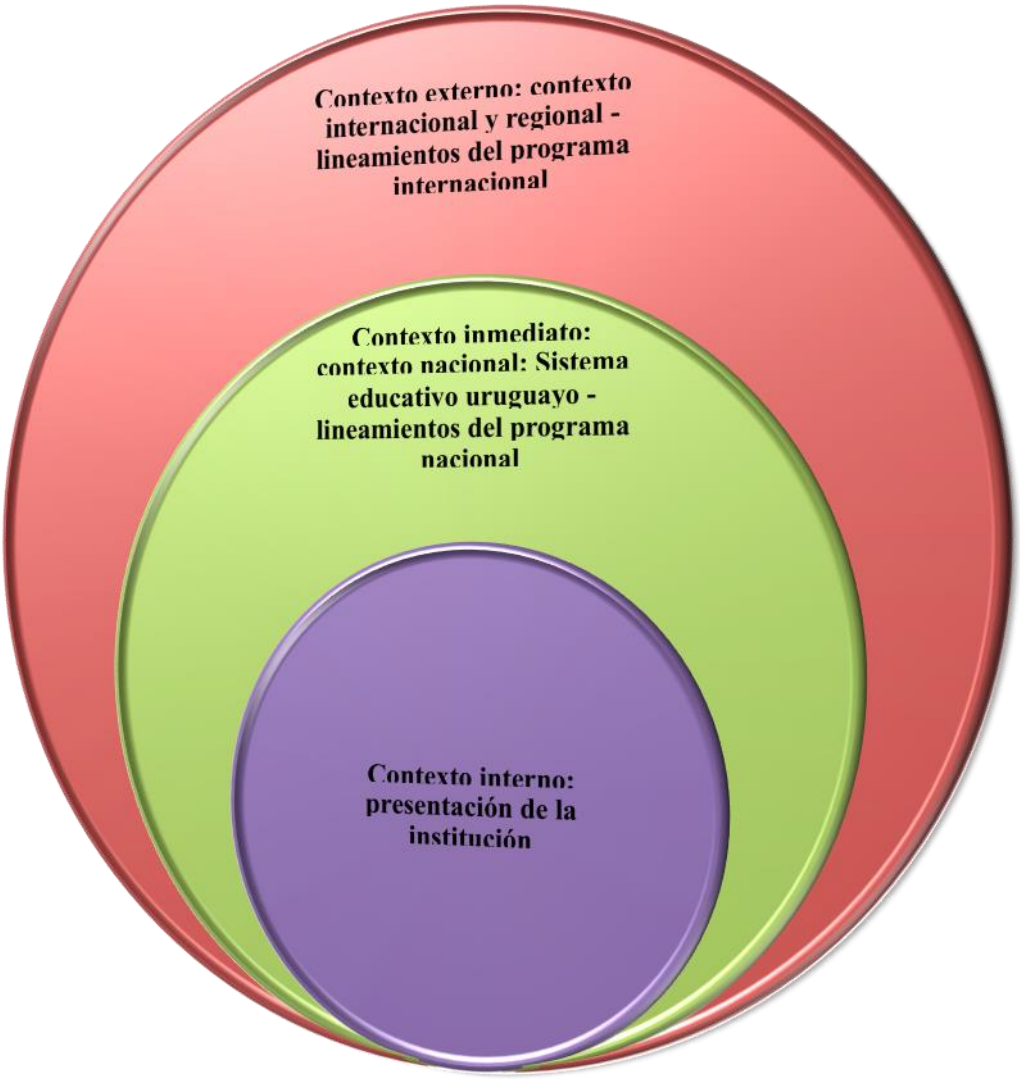
Esta sección presenta los contextos de la institución educativa estudiada. Se comienza con la presentación del contexto macro en el que están inmersas las instituciones uruguayas, privadas que imparten Educación Inicial y Primaria con vínculos con organizaciones internacionales de asesoría en calidad. A continuación se describe el sistema educativo uruguayo y los lineamientos de los órganos reguladores nacionales para los institutos privados y autorizados. Se profundiza sobre los lineamientos del programa internacional que desarrolla la institución. Finalmente, se realiza una presentación de la institución.

En primer lugar, Chiavenato (2009) describe a la institución como sistema abierto insertada en un contexto mayor o general, macro contexto, en el cual interactúan diversas variables tales como las económicas, tecnológicas, culturales, legales, políticas y demográficas. El autor afirma que la supervivencia de la institución depende de la percepción del contexto y de la adaptación a sus demandas. La profundización sobre el contexto macro tendrá que ver con el contexto internacional de la institución educativa y los lineamientos de su programa internacional de estudios.

En segundo lugar, el contexto inmediato está constituido por los órganos reguladores, alumnos, padres, competidores y proveedores que imponen restricciones así como desafíos. El estudio del contexto inmediato pondrá el foco en el sistema educativo uruguayo, las leyes y reglamentos que lo regulan así como a las particularidades de su oferta educativa que lleva adelante dos programas: un programa nacional y un programa internacional.

Por último, para comprender lo que ocurre dentro del sistema de una institución educativa, es necesario profundizar sobre el contexto interno. Frigerio (1997) denomina al contexto interno, cerco, el terreno interno que posee límites o fronteras que delimitan el ámbito de acción; por lo tanto, se realizará la presentación de la institución educativa, con detalle de las particularidades que permiten comprenderla.

El siguiente cuadro sintetiza el Marco Contextual.



Cuadro Nº 15: Marco Contextual

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 7 – La institución educativa y sus contextos

En este capítulo realizaremos el estudio de los contextos de la institución educativa: contextos macro e inmediato. Primero, se presenta el contexto macro a través de su contexto internacional y los lineamientos del programa de estudios. En segundo lugar, se describe su contexto inmediato nacional a través del marco reglamentario correspondiente a los centros educativos privados autorizados en Uruguay: la Ley de Educación y los contenidos reguladores del funcionamiento del sistema educativo uruguayo. Por último, se presenta a la institución educativa estudiada, su contexto interno, institucional y la demanda planteada.

7.1 El contexto internacional

El contexto internacional se enmarca en función del conjunto de organizaciones en las cuales la institución educativa pone su mirada.

Existen organizaciones de asesoría internacional que brindan a los centros educativos certificación de calidad y promueven la interacción e intercambio y una impronta especial de la oferta académica para construir una comunidad de aprendizaje colaborativo afiliada a organismos internacionales.

Una institución educativa posee una acreditación internacional cuando utiliza programas de estudios internacionales y sistemas de evaluación avalados en sus países de referencia. Estos programas, en líneas generales, jerarquizan el desarrollo profesional de los docentes, la recolección y análisis de datos, el bienestar de alumnos y docentes, el acceso a la información, la promoción de relaciones de calidad y un clima positivo, la interacción respetuosa, la diversidad cultural, la comunicación y el intercambio significativo de opiniones.

Para que una institución educativa pueda implementar programas diseñados por organizaciones internacionales deberá transitar por un proceso de autorización por aquella organización internacional que diseñó el programa de estudios.

Un colegio comienza el proceso en condición de solicitante. El solicitante deberá implementar una prueba piloto del programa comenzando con un plan de desarrollo profesional para sus docentes previamente aprobado por la organización internacional. Durante el proceso, será necesario que el centro educativo cree las condiciones para construir una comunidad de aprendizaje colaborativo que fomente la comunicación abierta. El estilo de gestión será clave

para promover la responsabilidad compartida con los recursos y estructuras de apoyo así como el acceso a la información y los recursos de aprendizaje, tiempos y espacios necesarios para implementar el nuevo programa de estudios.

7.2 El contexto nacional: el sistema educativo uruguayo

Las instituciones educativas del estado uruguayo son reguladas por la Ley General de Educación Nº 18.437 del 16 de enero de 2009. En su artículo 3, establece que la educación "*estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones*" (Ley General de Educación, 2009, 1).

El artículo 49 de la misma ley, indica que el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) está integrado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República (UdelaR) y demás entes autónomos de la educación pública.

Corresponde a la órbita del MEC autorizar y supervisar los centros de educación privada infantil. El artículo 51 especifica las competencias del MEC:

> *"A) Desarrollar los principios generales de la educación.*
>
> *B) Facilitar la coordinación de las políticas educativas nacionales.*
>
> *C) Articular las políticas educativas con las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico y económico.*
>
> *D) Promover la articulación de la educación con la investigación científica y tecnológica y con la cultura.*
>
> *E) Presidir los ámbitos de coordinación educativa que le corresponde según la presente ley.*
>
> *F) Relevar y difundir en coordinación con los entes autónomos la información estadística y documentación educativa.*
>
> *G) Confeccionar las estadísticas del sector educativo, en el marco del Sistema Estadístico Nacional.*
>
> *H) Coordinar en forma preceptiva con los entes autónomos de la educación, qué integrantes del Sistema Nacional de Educación Pública compondrán la*

representación internacional de la educación nacional.

I) Realizar propuestas a la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública y a la Comisión Nacional de Educación.

J) Relacionarse con el Poder Legislativo, en los temas relativos a la educación, en el marco de lo establecido en la Constitución de la República" (Ley General de Educación, 2009, 9).

La ANEP es un ente autónomo con personería jurídica creado el 28 de marzo de 1985. Habilita, autoriza y/o supervisa a los centros privados de educación inicial, primaria y media (MEC, 2013). El artículo 53 de la Ley General de Educación de 2009 define sus cometidos:

"*A) Elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas que correspondan a los niveles de educación que el ente imparta.*

B) Garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia a todos los habitantes del país, asegurando el ingreso, permanencia y egreso.

C) Asegurar el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación establecidos en la presente ley en los ámbitos de su competencia.

D) Promover la participación de toda la sociedad en la formulación, implementación y desarrollo de la educación en la órbita de su competencia" (Ley General de Educación, 2009, 9).

En su artículo 54, la ley nombra los órganos de la ANEP: "*La Administración Nacional de Educación Pública tiene los siguientes órganos: el Consejo Directivo Central, los Consejos de Educación Inicial y Primaria, de Educación Media Básica, de Educación Media Superior y de Educación Técnico-Profesional (UTU)*" (Ley General de Educación, 2009, 10).

El artículo 62 establece las competencias de cada Consejo:

"*Cada Consejo será responsable en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de los siguientes niveles educativos de la educación formal:*

A) El Consejo de la Educación Inicial y Primaria (CEIP) tendrá a su cargo la educación inicial y la educación primaria.

B) El Consejo de Educación Media Básica (CEM Básica) tendrá a su cargo la educación media básica.

C) El Consejo de Educación Media Superior (CEM Superior) tendrá a su cargo la

educación media superior general (bachilleratos diversificados).

D) El Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) tendrá a su cargo la formación profesional (básica y superior), la educación media superior técnica tecnológica (bachilleratos tecnológicos), la educación media superior orientada al ámbito laboral y la educación terciaria técnica (tecnicaturas)" (Ley General de Educación, 2009, 12).

El CEIP, propone fortalecer la escuela como un imperativo que se vincula con el clima escolar para construir una comunidad educativa acogedora con docentes comprometidos y responsables.

El CEIP promueve un estilo de gestión basado en la generación de "*espacios institucionales de interacción y comunicación que favorezcan el cambio cultural, tan necesario para una adecuada participación de los educandos y los docentes, en la cultura contemporánea*" (CEIP, 2010, 51).

Con el fin de fortalecer los centros educativos, se hace hincapié en el potencial del consenso, la delegación de tareas, la disponibilidad de recursos y la capacidad de las personas para la toma de decisiones en la búsqueda de estrategias para la mejora institucional. Se entiende que "*fortalecer los centros implica no sólo mejorar la gestión, sino también alentar las iniciativas del colectivo institucional, orientadas y apoyadas por recursos técnicos y bajo la supervisión regular que posibilita la coherencia de los proyectos particulares en las lógicas generales, así como la sistematización de las experiencias*" (CEIP, 2010, 48).

7.3 Los centros educativos uruguayos

Los centros educativos podrán ser públicos o privados según sean gestionados por fondos estatales a través de la ANEP o fondos privados administrados por el propio centro. Los centros educativos privados, pueden ser habilitados o autorizados.

Los centros educativos habilitados, están inscriptos en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y responden a los requisitos de la Ordenanza 14 que regula los procedimientos y requisitos a efectos de declarar como Institutos habilitados .

Los centros educativos autorizados por el MEC, no cuentan con las habilitaciones que otorga la ANEP. Por ese motivo, sus alumnos deben rendir examen de egreso al finalizar la Educación Primaria, para acreditar saberes y certificar el pasaje a Enseñanza Media.

La Ley General de Educación Nº 18.437 define las características de los centros educativos uruguayos espacios de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. Promueve la participación de funcionarios, padres y estudiantes.

7.4 Reglamentación nacional para los centros educativos privados de Educación Primaria

La finalidad de la Educación Primaria para niños y niñas de 6 a 12 años se explicita en la Ley General de Educación de 2009 en su artículo 25 que establece el propósito de brindar los conocimientos básicos y desarrollar la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad.

La Ordenanza 14 emitida por la ANEP (1995) profundiza en algunas características de los institutos de Educación Primaria privados determinando las condiciones para su habilitación. En este sentido, el Estado considera que un centro privado adquiere su habilitación cuando el Consejo Directivo Central de la ANEP le otorgue validez oficial.

Todo centro educativo debe estar autorizado para funcionar. El artículo 104 de la Ley General de Educación de 2009 define los requisitos para obtener la autorización:

> *1) Tener un proyecto educativo.*
>
> *2) Un Director responsable técnico de la institución, que deberá poseer título de nivel terciario vinculado al área educativa o social y de la salud, con especialización en el área expedidos por la ANEP o institutos habilitados por ésta, el Instituto Universitario de Educación, la Universidad de la República o revalidados, o aquellos que tengan reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura.*
>
> *3) Al menos la mitad del personal de docencia directa deberá ser egresado de carreras o cursos específicos en la materia, cuyos planes de estudio supongan más de quinientas horas de duración, dictadas durante un año lectivo completo. Esa nómina incluirá otro profesional que deberá poseer título de nivel terciario con formación específica en las áreas de educación, social o de la salud, expedidos por la ANEP o institutos habilitados por ésta, el Instituto Universitario de Educación, la Universidad de la República, o revalidados, o aquellos que tengan reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura.*

4) El inmueble y las instalaciones deberán cumplir las normas de higiene, salud y seguridad, así como las comodidades básicas para satisfacer las necesidades de los niños matriculados y contar con las certificaciones correspondientes.

5) No podrán instalarse a menos de cien metros de locales donde se estuvieran desarrollando actividades potencialmente peligrosas para la salud física o moral de los niños, asimismo esas actividades no podrán instalarse para funcionar en locales a menos de cien metros de distancia de un centro de educación infantil ya funcionando" (Ley General de Educación, 2009, 24).

Los alumnos que concurren a centros educativos privados autorizados deben rendir una prueba de egreso al concluir sexto año para certificar la finalización de la Educación Primaria. La Circular Nº 29 del 12 de abril de 2011 establece en su capítulo 1 la fundamentación del examen: *"La Prueba de Egreso, orientada a evaluar el proceso aprendizaje, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas incorporadas a lo largo del Ciclo Escolar, participa del criterio integrador que resulta de la concepción de la vida misma como un hecho global que no puede desmembrarse en sus componentes porque no es una suma de partes aisladas, sino una compleja urdimbre de interrelaciones*" (ANEP, 2011, 2).

7.5 Lineamientos del programa nacional

La escuela se conceptualiza como institución social siendo el lugar donde el conocimiento circula y se analiza en forma participativa.

El programa de Educación Primaria se sustenta en la democratización del saber y la "*diferenciación progresiva del conocimiento (profundización y ampliación) que se determina la secuencia de contenidos en cada disciplina*" (ANEP, 2008, 11).

Debido a esta concepción de la escuela, su cometido y el del programa escolar se sustenta en que "*la sociedad de este siglo XXI ubica al conocimiento en un lugar relevante; cuando la función de la escuela, como institución educativa, es formar a las personas para que se desempeñen como ciudadanos participativos, críticos y productivos …*" (ANEP, 2008, 3).

7.6 Presentación del centro educativo (Anexo I, 153)

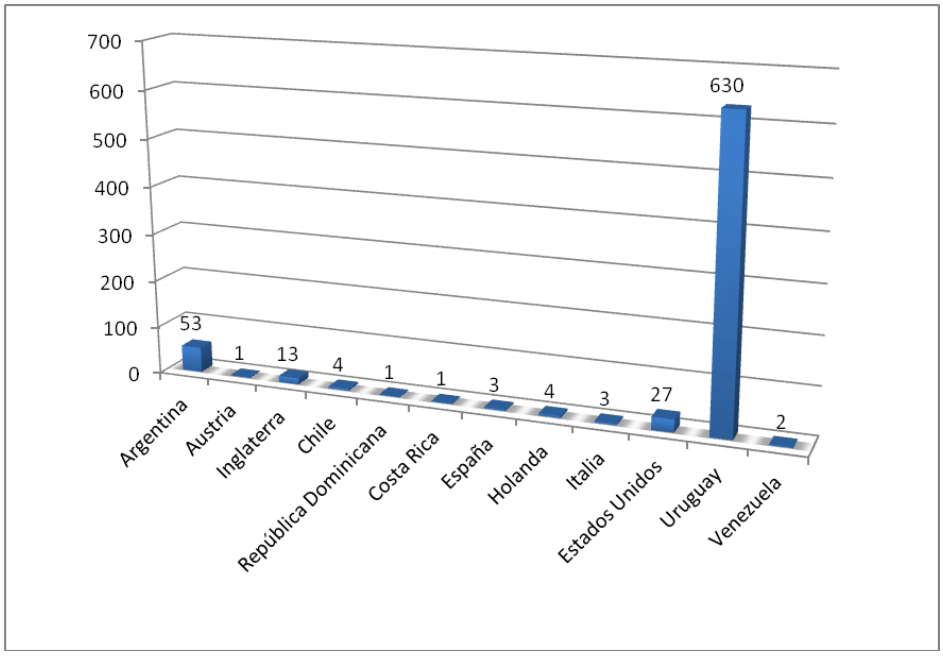
El estudio se realizó en un centro educativo laico y bilingüe (Español – Inglés) de gestión privada, autorizado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). A efectos del trabajo y de asegurar la confidencialidad de identidad, lo llamaremos "Colegio Jai".

Ubicación geográfica y características edilicias

Está ubicado en un barrio residencial de contexto socio-económico medio-alto y alto de la ciudad de Montevideo. Cuenta con excelentes condiciones locativas con grandes espacios abiertos utilizados para las prácticas de varios deportes.

Perfil del alumnado

Tiene 748 alumnos inscriptos. El 85% de los alumnos son de nacionalidad uruguaya. El siguiente cuadro presenta la nacionalidad del alumnado.



Cuadro Nº 16: Nacionalidad de los alumnos
Fuente: Elaboración propia (Anexo I, 174).

El 72% de las familias viven en el mismo barrio o en los alrededores del Colegio.

Un 17% de los padres son ex alumnos del Colegio.

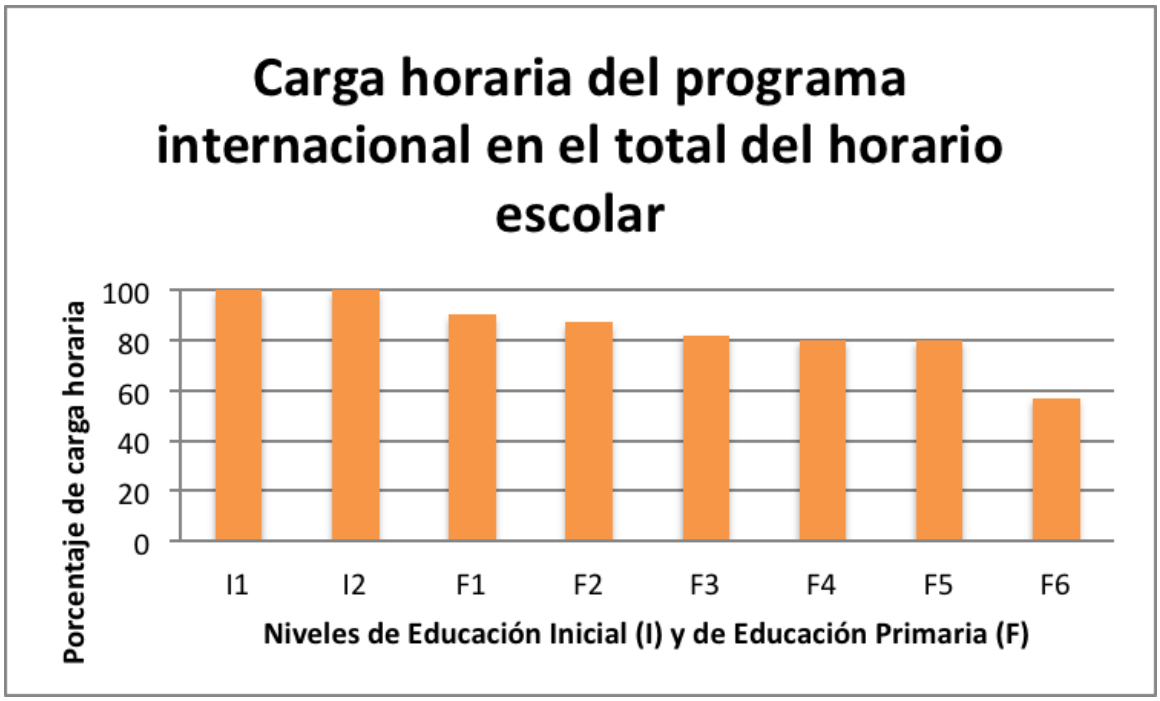
Propuesta académica

El horario escolar de clases es de 9:00 a 16:00. Después de este horario se ofrecen diferentes espacios de actividades. Su página web evidencia que la institución educativa promueve y estimula el gusto por la actividad física, el espíritu de equipo y la ética deportiva.

Su calidad de colegio autorizado permite que el Colegio Jai confeccione elabore sus propios planes y programas.

La propuesta académica comienza en Nivel Inicial con alumnos de 4 años y culmina en Sexto año de Primaria. Se desarrollan dos programas, uno internacional en inglés y otro nacional en español. Ambos programas tienen un objetivo común, construir en los niños los cimientos para una vida de continuo aprendizaje, tal como lo expresa la Misión del Colegio Jai (Anexo I, 175).

En su sección de Educación Inicial, el Colegio Jai imparte exclusivamente el programa de inglés, en tanto en Primaria, más del 50% de su carga horaria se asigna a la enseñanza del programa internacional. Según la entrevista semi-estructurada realizada a uno de los actores referentes, la carga horaria asignada para el trabajo del programa nacional, se va incrementando hasta que en sexto año supera el 50% del total según datos recabados en las entrevistas exploratorias. El Cuadro Nº 17 muestra la evolución de la carga horaria asignada al trabajo del programa internacional.



Cuadro Nº 17: Porcentaje de la carga horaria del programa internacional sobre el total del horario escolar

Fuente: Elaboración propia.

Los actores institucionales

El grupo de trabajo está compuesto por: un director general y una directora de Primaria, 56 maestras, 7 coordinadores pedagógicos, 3 directores de aprendizaje, y un conjunto de especialistas en Psicología, Psicopedagogía, Bibliotecología, Tecnología, Coreografía, Música, Arte, Educación Física, Gestión de recursos y dos secretarias. Los docentes a cargo de cada clase son la maestra de inglés, la maestra de español y un auxiliar docente quienes junto a docentes especializados de tiempo completo enseñan y guían a los niños.

Dentro del plantel docente, coexisten dos grupos de trabajo asociados a los departamentos de inglés y español. El plantel de docentes de inglés es dirigido por un equipo de directores extranjeros. El plantel de docentes de español responde a una Coordinadora de nacionalidad uruguaya.

Cabe destacar que el 43% del plantel docente se compone de ex alumnos de la institución. Otro elemento a tener en cuenta es la nacionalidad de los docentes: 49 maestros son uruguayos, 2 argentinos, 1 australiano, 1 chileno, 1 ecuatoriano, 1 estadounidense, y 1 inglés. La directora y el director general son ingleses.

Con respecto a la antigüedad de los actores en la institución, es de considerar que el plantel docente es en su mayoría local, con un promedio de 12 años en la institución y un fuerte arraigo institucional. El director general transita por su tercer año de ejercicio en el cargo, la directora por su primer año y los directores de aprendizaje por su segundo año. En tanto que los coordinadores tienen en promedio aproximadamente 19 años en la institución. El siguiente cuadro permite visualizar el promedio de antigüedad de los actores institucionales.

Cargo institucional	Promedio de años de antigüedad en el cargo
Director General	2.5
Directora	0.5
Directores de aprendizaje	1.5
Coordinadores	19
Maestras	12
Auxiliares de maestras	3

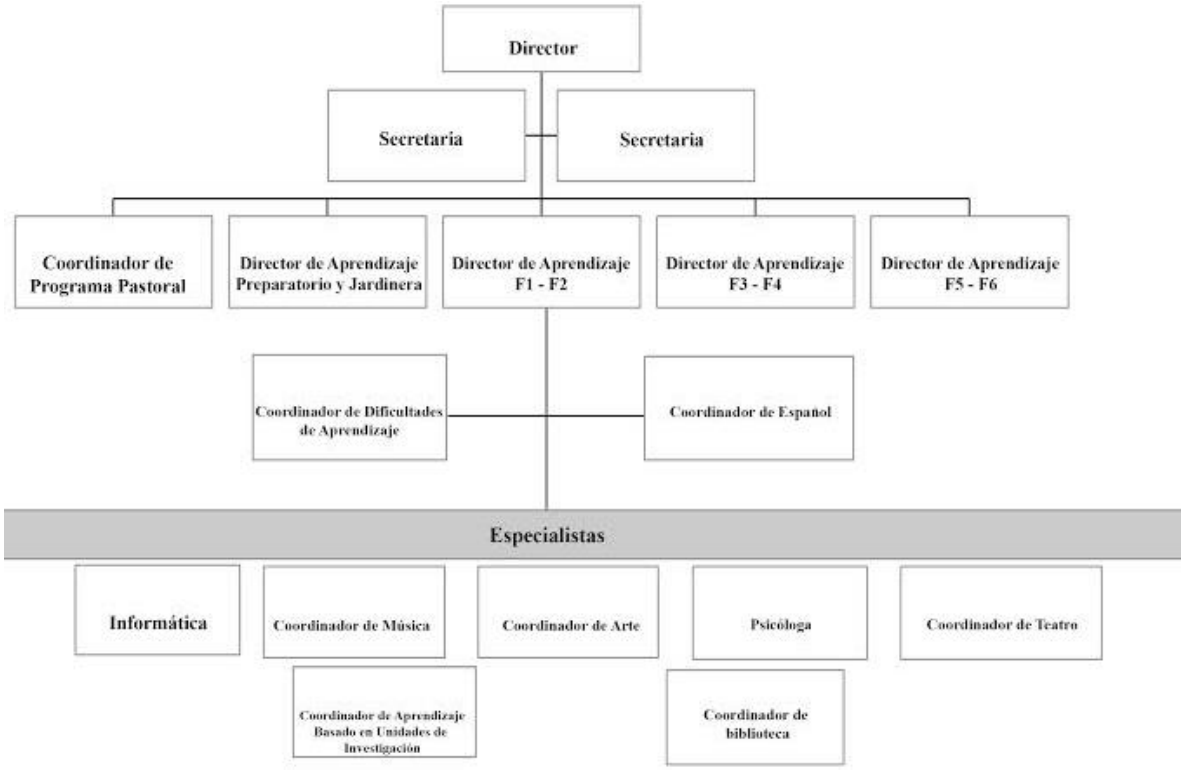
Cuadro Nº 18: Promedio de antigüedad de los actores institucionales
Fuente: Anexo I, 177.

De la observación del Cuadro Nº 18 se desprende que los directores tienen menos antigüedad que los auxiliares, docentes y coordinadores de la institución educativa.

Organigrama institucional

En el año 2011, el Colegio Jai contrató el asesoramiento de una agencia internacional, para desarrollar procesos de mejora de los aprendizajes.

Se modificó entonces el Organigrama institucional y la integración de los equipos de gestión en primera instancia con la conformación de un grupo de Directores de Aprendizaje y un Coordinador para el programa Internacional. El Cuadro Nº 19 presenta el actual Organigrama institucional.



Cuadro Nº 19: Organigrama institucional
Fuente: Anexo I, 178.

Los cambios desde entonces han sido constantes y, por los datos recabados, nos orientamos a pensar que continuarán siéndolo.

7.7 Descripción de la demanda institucional. (Anexo I, 154)

El problema que surge de las dos entrevistas exploratorias realizadas a la directora del Centro Educativo tiene que ver con un clima tenso de trabajo. La directora afirmó, "*El clima [está] un poco mal*". "*Esto me preocupa porque el clima es clave*" .

La demanda refiere a la necesidad de buscar estrategias que permitan mejorar el clima institucional y disminuir el malestar y la tensión existente entre los grupos de trabajo. La directora expresa: "*Tenemos que hacer algo, con el Director General, estamos buscando estrategias para atacar la situación antes que viene como el punto … llegamos a un punto como crítico*".

El Diario del Investigador registra notas con expresiones del Director General quien se muestra esperanzado en poder suavizar las tensiones.

La directora resumió el problema y la demanda cuando explicó que "*en el colegio, estamos introduciendo cosas nuevas, cambios a cosas existentes y es como podemos manejarlos sin crear estrés frente a la población e insistiendo que seguimos con el cambio*".

En suma

La institución educativa estudiada es un centro de Enseñanza Primaria, laico, bilingüe (español-inglés), privado y autorizado por el MEC. Su oferta académica desarrolla dos programas, uno internacional y otro nacional, con pautas a cumplir supervisadas por las autoridades de cada sistema.

La demanda refiere a buscar estrategias que permitan mejorar el clima institucional, enrarecido por los cambios institucionales.

SECCIÓN III – MARCO APLICATIVO

Esta sección presenta la propuesta metodológica, el trabajo realizado para elaborar el diagnóstico institucional y el Plan de Mejora. Se describen las técnicas utilizadas, los instrumentos diseñados, los actores institucionales implicados, el universo de estudio, el cronograma de estudio y el plan de trabajo.

CAPÍTULO 8 – Marco metodológico

Este trabajo se realiza en el marco de una metodología cualitativa con el propósito de ahondar en la sustancia de los patrones culturales y modelos mentales (Senge, 2012) y dar así respuesta a las preguntas de investigación y comprender "*en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente*" (Taylor & Bogdan, 1987, 16).

El encuadre metodológico direcciona el proceso del investigador desde su inicio. Taylor y Bogdan (1987) afirman que "*la investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos*" (Taylor & Bogdan, 1987, 20).

Valles (1999) afirma que el análisis cualitativo comienza con la formulación del problema y la identificación de la demanda, continúa con las interrogantes y su resolución y no termina hasta que se presentan los resultados de la indagación.

Taylor y Bogdan (1987) consideran que la metodología es el modo en que se enfocan los problemas y se buscan respuestas antes las preguntas de investigación.

El modelo de investigación dependerá de las decisiones que tome el investigador al optar entre una metodología de corte cuantitativo o cualitativo según el conocimiento que se pretenda producir según Stake (2010).

La metodología cuantitativa se aboca a ofrecer explicaciones sobre los hechos. "*Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control*" (Stake, 2010, 42).

Según Vasilachis de Gialdino (2013), la metodología cualitativa se centra en la comprensión de las perspectivas subjetivas inmersas dentro de un contexto particular.

Hernandez Sampierri, Fernandez Collado y Baptista Lucio (2006) la definen como "*un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos"* (Hernandez Sampierri et al., 2006, 9).

Flick (2007) destaca que la investigación cualitativa se retroalimenta de los diversos puntos de vista de las personas y sus perspectivas subjetivas.

En este sentido, Hernández Sampierri, et al. (2006) jerarquizan el rol que cumplen los marcos de referencia, del investigador ya que consideran que los modelos culturales están construidos por el inconsciente en función de la experiencia personal y lo transmitido por otros. A su vez, se analizan los aspectos explícitos junto con aquellos implícitos y subyacentes. Esta doble perspectiva permite desentrañar las lógicas internas de la cultura para comprender los datos recabados.

Este encuadre metodológico, es considerado "naturalista" porque estudia el sistema en su contexto. Los autores mencionados destacan el carácter interpretativo de la metodología cualitativa al dar sentido a los datos recolectados a través de los mapas mentales de las personas con su conjunto de significados, vínculo institucional y contrato psicológico.

En el desarrollo de este argumento, Taylor y Bogdan (1987) afirman que los investigadores cualitativos tienen como objetivo comprender a las personas dentro de su marco de referencia. "*Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas*" (Taylor & Bogdan, 1987, 21).

La investigación cualitativa se basa en el proceso mismo de recolección y análisis y en la interpretación del investigador al realizar su propia descripción y valoración de los datos.

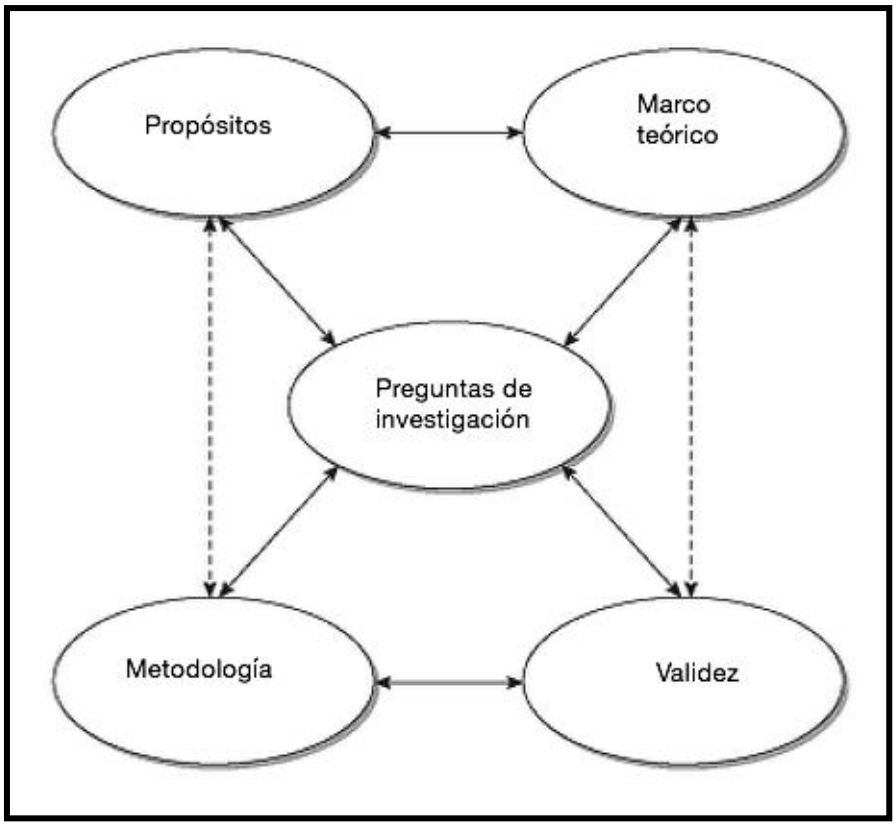
Stake (2010) distingue el rol del investigador al afirmar que "*además de la experiencia del hábito de la observación y la reflexión, la del investigador cualitativo es la experiencia de saber lo que conduce a una comprensión significativa, de reconocer las buenas fuentes de datos, y la de comprobar, de forma consciente o inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones*" (Stake, 2010, 51). En este sentido, el autor traduce la experiencia de saber en el fin último del estudio de caso y por eso lo considera un estudio intrínseco para aprender sobre un caso en particular.

8.1 Modelo cualitativo interactivo

Para este caso se optó por el modelo cualitativo interactivo de Maxwell (2013) con el fin de lograr solidez en la interpretación y análisis. Los componentes de este modelo interactivo se encuentran conectados entre sí en lugar de pertenecer a una secuencia lineal o cíclica. Las conexiones entre los componentes no son rígidas sino elásticas.

Este modelo no responde a un modelo secuencial y eso permite que sus componentes puedan ser reconsiderados a lo largo del proceso de investigación y análisis. El autor especifica, en este sentido, que las actividades de recolectar datos y analizarlos así como desarrollar y modificar teoría, elaborar o reenfocar las preguntas de investigación, y validar ocurren en simultáneo realimentándose unas con otras.

El Cuadro Nº 20 sintetiza las características del modelo interactivo de investigación cualitativa y la interacción entre sus componentes.



Cuadro Nº 20: Modelo interactivo de investigación cualitativa
Fuente: Maxwell, 2013: "Un modelo para el diseño de la investigación cualitativa", párr. 17.

Este diagrama permite identificar dos triángulos de referencia. El triángulo ubicado en la parte superior, presenta el aspecto externo del diseño de la investigación conformado por los propósitos y el marco teórico. Las metas o los propósitos dan cuenta de las razones por las cuales se lleva a cabo la investigación. El marco teórico guía e informa a la investigación a través de las teorías e investigaciones previas sobre el tema a comprender en profundidad.

El triángulo de la zona inferior conforma el aspecto interno al comprender la metodología y la validez que subyacen a las actividades y los procesos que se llevarán a cabo para desarrollar, probar conclusiones y dar respuestas a las preguntas de investigación. Éstas son el centro del modelo conectando no sólo a estos dos triángulos sino a todos los componentes en realimentación constante. Los métodos determinan qué técnicas se utilizarán para la recolección de datos así como las personas involucradas y los instrumentos para analizarlos y convertirlos en información y conocimiento. La validez nos permite creer en los resultados de la investigación.

Las técnicas son los instrumentos o herramientas específicas utilizadas en etapas particulares del método, por ejemplo, las técnicas de recolección de datos. Vallés (1999) distingue tres grupos de técnicas cualitativas de recolección de datos: de observación, de conversación y documentales. Las primeras se basan en la recogida de información a partir de la captación de datos visuales, las segundas a partir de relatos verbales y las últimas a partir de registros archivados. En la investigación desarrollada se implementaron técnicas pertenecientes a cada uno de estos grupos: observación, entrevista, análisis documental. Además se realizó una encuesta.

Los dos triángulos comparten un vértice: las preguntas de investigación que son las que conducen la investigación y se realimentan tanto de los propósitos como del marco conceptual de referencia, la metodología y la validez. En este sentido, los métodos darán luz sobre las respuestas a las preguntas de investigación y serán coherentes con el marco teórico seleccionado.

8.2 Estudio de casos

Se seleccionó como metodología cualitativa, el estudio de casos debido a que "*habilita estrategias de documentación que permiten registrar, sistematizar y evaluar experiencias valiosas que muchas veces tienden a ser desapercibidas*" (Vázquez, 2007, 9).

García Jiménez (1991) afirma que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.

Simons (2011) jerarquiza el rol de las personas en el estudio de casos y sostiene que la investigación con estudio de caso, en particular cuando tienen vocación educativa, es un proceso social interactivo.

El estudio de casos será utilizado como sistematizador de todos los datos recolectados en el campo institucional. Vázquez (2007) considera que "*registrar y sistematizar las prácticas a partir de un marco metodológico concreto, permite que muchos activos invisibles de la institución (estilos de trabajo, dispositivos de apoyo, estrategias de intercambio) recobren visibilidad*" (Vázquez, 2007, 9). Estos activos invisibles son denominados "prioridades" y "elementos nucleadores" por Tejera (2013) mientras que Bolívar (2007) los define como "elementos subyacentes".

De acuerdo con esta definición, el método de estudio de casos tiene como propósito la particularización. Resulta de interés adoptar la línea de pensamiento de Stake (2010) y tener presente la unicidad del estudio ya que se toma un caso en particular para comprenderlo en profundidad.

El autor jerarquiza el carácter empático de este método debido a que el investigador tiene como cometido indagar en las complejas relaciones del entramado institucional y comprender cómo ven y perciben los actores institucionales. Al decir de Vázquez (2007), el estudio de casos permite desentramar las lógicas presentes en todo sistema a través del registro y análisis de las múltiples percepciones de los actores institucionales. Stake (2010) propone que el estudio de casos permite describir e interpretar los datos que los actores institucionales brindan a través de sus realidades y percepciones diversas.

8.3 Preguntas de investigación

Taylor y Bogdan (1987) jerarquizan el rol de las preguntas de investigación dentro del proceso de la investigación. Según los autores, el investigador no sabe qué preguntas hacer hasta no entrar en el campo. Oszlak (2011) citado por Wainerman y Sautu (2011) sostiene que "*no hay investigación académica seria sin preguntas claramente explicitadas, que revelen*

una intencionalidad inquisitiva, un deseo y una búsqueda de explicación de un fenómenos social" (Wainerman & Sautu, 2011, 91).

Las preguntas de investigación determinan los métodos e instrumentos a utilizar y orientan la investigación. Flick (2007) considera importante que el investigador se guie por preguntas claras y a su vez esté abierto a sorprenderse frente a nuevos resultados. Como afirma Valles (1999), "*la propia formulación del problema conlleva un proceso selectivo: se enfoca la atención del investigador en un fenómeno, en unos objetivos o preguntas de investigación, en un marco conceptual*" (Valles, 1999, 89).

Concebimos las preguntas de investigación como puertas que abren el paso al campo de investigación y permiten tomar decisiones sobre qué recorrido transitar (Flick, 2007) así como qué métodos son los apropiados, a quiénes consultar y qué procesos o actividades deberían ser parte del proceso de investigación. Dentro del modelo interactivo, estas preguntas se alinean y retroalimentan de los métodos, la validez, el marco conceptual y los propósitos de la investigación.

A la luz del problema y la demanda, nuestras preguntas de investigación fueron:

- ¿Por qué el clima organizacional es tenso en esta institución?
- ¿Qué factores inciden en el clima de trabajo?
- ¿Cómo se gestionan los cambios en la institución?

8.4 Triangulación

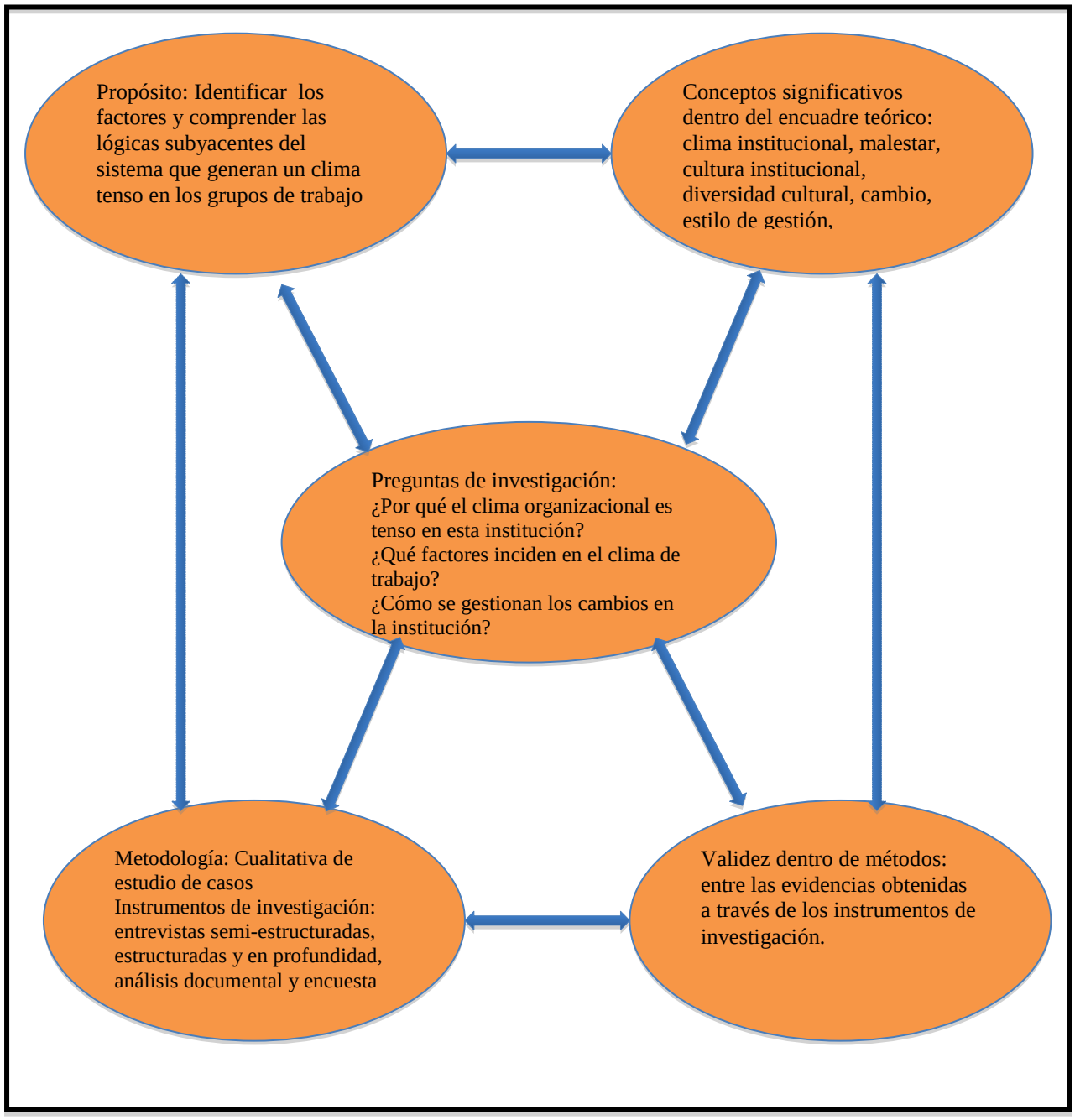
Taylor y Bogdan (1987) conciben la triangulación como "*un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados*" (Taylor & Bogdan, 1987, 92).

Arias (2000) denomina triangulación, a la combinación de dos o más recolecciones de datos sobre le mismo objeto de estudio. Complementa la idea Stake (2010) al considerar que garantiza la veracidad y solidez del análisis del investigador. Rodríguez, Gil y García (1999) proponen que "*no hay un único método a través del cual podamos alcanzar y dominar las sutiles y misteriosas variaciones del desarrollo y la experiencia humanos. Como consecuencia, los investigadores despliegan una multitud de métodos capaces de llegar a*

hacer más comprensible la experiencia objeto de estudio" (Rodriguez et al., 1999, 62). Por lo tanto, se garantiza la veracidad y validez de las conclusiones de la investigación con la triangulación entre las evidencias obtenidas para el análisis.

8.5 Modelo interactivo de nuestra investigación cualitativa

A modo de síntesis, el Cuadro Nº 21 permite visualizar el modelo interactivo de nuestra investigación cualitativa.



Cuadro Nº 21: Modelo interactivo de nuestra investigación cualitativa

Fuente: Elaboración propia

8.6 El diseño cualitativo del proceso de trabajo

El diseño cualitativo en el marco del estudio de casos es el resultado del proceso de aprendizaje del investigador y no existen recetas estandarizadas aplicables a cualquier institución educativa. Si bien Taylor y Bogdan (1987) definen al estudio cualitativo como una investigación sistemática fundada en procedimientos rigurosos, Valles (1999) afirma que el asesor debe tener presente que el diseño se va moldeando según el problema, el contexto y las personas. En este sentido, Taylor y Bogdan (1987) proponen comparar a la investigación cualitativa con el arte. "*El investigador es un artífice. […] Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica*" (Taylor & Bogdan, 1987, 23).

Resulta enriquecedor advertir que Rodríguez et al. (1999) explican que el proceso de investigación y diseño cualitativo se moldea, transitando por un camino compuesto por cuatro etapas que se superponen y mezclan.

El Cuadro Nº 22 ilustra cómo las etapas de preparación, trabajo de campo, análisis e información se superponen intentando arrojar luz sobre las preguntas de investigación en función de la demanda planteada. Es necesario comprender que cada una de las etapas a transitar no tienen un principio y un final claramente definidos. Esto se debe a que el proceso de asesoramiento se asemeja al proceso de aprendizaje y por ende necesita de flexibilidad. Como afirma Hernández Sampierri et al. (2006), las fases del proceso de investigación cualitativa no son lineales ni secuenciales; por el contrario, se superponen.

Cuadro Nº 22: Etapas del proceso de investigación cualitativa
Fuente: Rodríguez et al., 1999, 63.

8.7 Momentos del proceso de trabajo organizacional

Un primer momento se focalizó en el diseño e implementación del Diagnóstico Organizacional con el asesor en su rol de investigador extendiéndose de abril a setiembre culminando con la entrega a la institución del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) (Anexo 1, 151). Las cuatro etapas del diseño cualitativo estuvieron presentes durante este primer momento del proceso de investigación.

Un segundo momento se destinó al diseño del PMO (Anexo II, 192) con el asesor cumpliendo un rol de facilitador y mediador con una extensión temporal de setiembre a diciembre finalizando con la entrega del documento elaborado junto con el equipo impulsor.

En suma

La investigación se realizó en el marco de la metodología cualitativa , el estudio de casos.

Se trató de un estudio de caso que implicó la indagación exhaustiva para comprender las lógicas internas que estaban subyacentes al problema identificado.

El proceso de asesoramiento se realizó en dos momentos:

1. Diseño e implementación del Diagnóstico Organizacional
2. Diseño del Plan de Mejora Organizacional

CAPÍTULO 9 – El Proyecto de Investigación Organizacional

En este capítulo se presenta el proceso de elaboración del Diagnóstico Organizacional llevado a cabo en la institución educativa que culminó con la entrega del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) (Anexo I, 151).

9.1 Plan de trabajo y sus fases

El Diagnóstico Organizacional se realizó en cuatro fases:

- Fase I: Identificación de la demanda
- Fase II: Comprensión del problema
- Fase III: Reconocimiento de necesidades
- Fase IV: Acuerdos con la institución

La Fase I se inició con el trabajo de campo, con el propósito de identificar la demanda, los actores institucionales, el problema y los antecedentes institucionales. Esta fase se caracterizó por ser no perturbadora ni intrusiva como lo sugieren Taylor y Bogdan (1987). Como afirma Rodríguez (2004) "*es necesario dimensionar el problema, conocer sus alcances, definir la situación en que se encuentra la organización, identificando sus potencialidades, sus dificultades, sus fortalezas, sus debilidades y las áreas críticas que deberán ser enfrentadas en la búsqueda de solución*" (Rodríguez, 2004, 68).

Finalizada la Fase I, fue necesario recabar más información que permitiera comprender el problema. Con ese propósito, en la Fase II se realizó una segunda colecta de datos, integrando nuevos informantes. Las técnicas complementarias aplicadas fueron: entrevistas estructuradas, entrevista en profundidad, se continuó el análisis documental, y se preparó un cuestionario de encuesta.

La Fase III se centró en la utilización de dos dispositivos: la matriz FODA (Anexo I, 170) y la técnica del Iceberg (Anexo I, 165) con el propósito de identificar fortalezas y debilidades institucionales, así como identificar las prioridades y elementos nucleadores.

Durante la Fase IV, se elaboró un informe del Diagnóstico que llamamos "Informe de Avance" (Anexo I, 151). La entrega del Informe de Avance se hizo a la directora en una reunión en la que se alcanzó acuerdos para la elaboración del Plan de Mejora (PMO).

Finalizada esta Fase, se inició el trabajo de diseño del PMO con la finalidad de proyectar actividades que contribuyeran a construir un buen clima institucional entre los grupos de trabajo.

A continuación se presenta el Cuadro Nº 23 que permite visualizar el proceso de trabajo.

Fase		**Características**	**Técnicas**	**Abril**	**Mayo**	**Junio**	**Julio**	**Agosto**
I	Identificación de la demanda.	Entrevistas iniciales	Entrevista abierta					
		Entrevistas exploratorias	Entrevistas semi-estructuradas.					
		Identificación de los actores involucrados						
		Antecedentes institucionales	Análisis documental.					
II	Comprensión del Problema.	Definición y diseño de técnicas complementarias.	Entrevistas estructuradas.					
			Análisis documental.					
			Encuesta.					
			Entrevista en profundidad.					
		Rastreo de minutas de reuniones de coordinación institucionales.	Análisis documental					
III	Reconocimien-to de necesidades	Identificación de las fortalezas y debilidades.	Matriz FODA					
		Identificación de las lógicas subyacentes a lo tangible.	Técnica del Iceberg					
		Definición de prioridades y grupo impulsor.						
		Sistematización de la información.						
		Redacción del informe institucional.						
IV	Acuerdos con la dirección de la institución	Ajustes finales al informe institucional.	Redacción del informe					

Cuadro Nº 23: Proceso de trabajo

Fuente: Anexo I, 155.

Cabe destacar que durante el proceso de investigación se fue validando la información acumulada con los datos obtenidos de distintas fuentes. Los instrumentos utilizados fueron probados antes de su aplicación con el fin de verificar que efectivamente se obtendría la información que se requería.

Es de destacar que si bien aparecen las fases con cierta linealidad, se dan también procesos de superposición de actividades y del proceso interpretativo propio de una investigación cualitativa con su carácter más espiralado que lineal.

9.2 Fase I: Identificación de la demanda (Anexo I, 154)

Taylor y Bogdan (1987) sostienen que el análisis de los datos transita por distintas etapas o fases a lo largo del proceso de investigación. "*La primera fase es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final el investigador tata de relativizar sus descubrimientos*" (Taylor & Bogdan, 1987, 159).

En la Fase I se realizó una entrevista exploratoria a la directora y se continuó con cuatro entrevistas semiestructuradas, realizadas a los actores institucionales que sugirió la directora y a la misma directora. Se realizó una nueva entrevista a la directora con el fin de definir el problema y la demanda. En esta misma fase, se realizó análisis documental con el fin de recabar datos sobre la institución y su contexto institucional: su ubicación geográfica, estructura edilicia, perfil del alumnado, propuesta académica, actores institucionales, y organigrama institucional.

Se elaboró la Matriz de Análisis (Anexo I, 184) que fue utilizada como analizador de los datos obtenidos. A partir del problema y con los datos recabados, se elaboró el Modelo de Análisis (Anexo I, 162) y se formularon las preguntas de investigación.

9.2.1 Primer acercamiento a la Institución Educativa: Primera colecta de datos

Con el propósito de definir el caso, se comenzó con un primer acercamiento a la institución educativa. Simons (2011) caracteriza a esta etapa como aquella que tiene por objetivo obtener acceso al escenario. Se realizaron dos reuniones: una breve reunión con la directora y un segundo encuentro acordado con ella del cual participó una coordinadora. En ambos encuentros se informaron los motivos y propósitos del proyecto de investigación y se garantizó la confidencialidad del mismo. Se explicitaron los aspectos éticos así como el alcance, la extensión temporal de la investigación y se logró obtener la aprobación para realizar el estudio. Rodríguez (2004) propone que "*una vez establecido un vínculo al nivel de decisión adecuado, se hace necesario llegar a un contrato –tanto psicológico, como formal-*

en que se dejen en claro las expectativas de ambas partes, las consecuencias y efectos esperados del diagnóstico y las condiciones de trabajo y entrega de los informes correspondientes" (Rodríguez, 2004, 70).

La entrada de campo tuvo como objetivo establecer una relación con la institución para construir la confianza necesaria que hiciera operativa la investigación. Al decir de Flick (2007), "*en esta relación se debe desarrollar confianza suficiente en los investigadores como personas, y en su petición, para que la institución –a pesar de todas las reservas- se implique en la investigación*" (Flick, 2007, 71).

Con la finalidad de tener una primera aproximación general a la institución de acuerdo al discurso de sus actores, durante la Fase I se realizaron entrevistas exploratorias para obtener una primera aproximación a la Institución Educativa. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista semi-estructurada y el análisis de documentos. Se probó cada instrumento antes de su aplicación definitiva para verificar su validez.

El diario del investigador se utilizó para llevar registro de observaciones, descripciones y percepciones.

La Fase I permitió tener una primera visión holística que luego se pudo profundizar con las fases posteriores.

9.2.2 Entrevista

La entrevista *"es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra (entrevistado), para obtener datos sobre un problema determinado"* (Rodríguez et al., 1999: 167).

Taylor y Bogdan (1987) definen el rol del investigador durante la entrevista. "*En la entrevista cualitativa, el investigador intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. La entrevista es relajada y su tono es el de una conversación, pues así es como las personas interactúan normalmente*" (Taylor & Bogdan, 1987, 120).

Según el Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo, L.A.C.E (1999): "*Una entrevista es una conversación con unas características que la distinguen del tipo de encuentros básicamente informales que acontecen en la vida cotidiana. ... las llevamos a*

cabo con un propósito concreto: recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de la indagación" (L.A.C.E, 1999, 21).

La entrevista puede adoptar distintas modalidades: estructurada, semi-estructurada, no estructurada o en profundidad.

9.2.2.1 Entrevista semi-estructurada

En las entrevistas semi-estructuradas se realiza un "*intercambio formal de preguntas y respuestas*" (L.A.C.E, 1999, 22). El objetivo de la batería de preguntas diseñado fue "*recoger información sobre las representaciones, juicios, valoraciones y opiniones de los sujetos sobre sus prácticas y experiencias escolares*" (Rodríguez Zidán, 2013, 11).

Cabe destacar que la constante en estas entrevistas fue la de escuchar. Se tomaron en cuenta los lineamientos de Taylor y Bogdan (1987): "*Permita que la gente hable con libertad. Descubrirá que muchas personas tienen creencias que son imprecisas cuando no patentemente absurdas. No es necesario corregir esas creencias, con lo cual sólo se consigue que la gente se inhiba en nuestra* presencia" (Taylor & Bogdan, 1987, 58).

Para abordar esta técnica, se elaboraron preguntas y como propone Stake (2010) fueron probadas como actividad piloto testeando si las repuestas arrojaban los datos que se pretendían recoger sobre las percepciones que los informantes claves poseían sobre los principales problemas o áreas a mejorar en la institución.

Se utilizaron tres baterías de preguntas ya que el primer guión se focalizaba sólo en las debilidades institucionales (Anexo I, 180). El segundo se orientó a las fortalezas y debilidades. (Anexo I, 181) A su vez, se diseñó un tercer guión para la segunda entrevista semi-estructurada a la directora para comprender el problema y la demanda en profundidad (Anexo I, 182).

Se realizaron cinco entrevistas: una entrevista exploratoria a la directora, tres entrevistas semi-estructuradas a la coordinadora del departamento Pastoral, de Dificultades de Aprendizaje y de Español y una entrevista semi-estructurada a la directora con el fin de identificar el problema y la demanda. Las entrevistas realizadas a la directora fueron en inglés, por ser su lengua materna, por ese motivo fue necesario hacer traducción de la misma al español.

La primera entrevista de carácter exploratorio se realizó con el propósito de recolectar datos y obtener una primera aproximación sobre la institución educativa, su contexto, actores institucionales, fortalezas y debilidades. Se trató de una conversación abierta con un hilo conductor basado en preguntas-guía que intentaban identificar la demanda institucional.

Las cuatro entrevistas restantes se realizaron con el objetivo de comprender los asuntos de la vida institucional desde la perspectiva de sus actores institucionales. Se intentó obtener "*descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos (...) permiten a los sujetos expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras*" (Kvale, 2011, 34).

Como sugieren Hernandez Sampierri et al. (2006), se hizo registro de información por anotaciones y grabaciones. En este sentido, las entrevistas fueron grabadas con previo consentimiento de los actores involucrados. Taylor y Bogdan (1987) destacan la necesidad de la grabación para "*captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria*" (Taylor & Bogdan, 1987, 130).

Estos registros fueron complementados con las anotaciones en el Diario del Investigador.

Con el fin de satisfacer el criterio ético de confidencialidad, se codificaron los actores institucionales involucrados con la letra "A" y un número determinado por el orden en que se condujeron las entrevistas: A1-A5.

9.2.3 Análisis documental

Los documentos pueden ser escritos, visuales, numéricos, audiovisuales o virtuales.

El análisis de documentos supone la lectura de éstos como si fuesen textos. Yuni y Urbano (2006) explican que los documentos permiten reconstruir los componentes de una realidad determinada.

Valles (1999) considera que es fundamental observar y conocer los registros y la información disponible para realizar cualquier investigación social así como utilizar fuentes documentales y estadísticas. Por su parte Stake (2010) afirma que el análisis de documentos requiere por parte del investigador de una mente abierta a pistas inesperadas.

Tójar Hurtado (2006) plantea que el análisis documental se utiliza para realizar, en primer lugar, un mapeo del contexto de investigación.

Paralelamente a la realización de las entrevistas exploratorias, se realizó la búsqueda de documentos que dieran cuenta de los antecedentes institucionales para comprender el entramado institucional en el entendido de que existe un componente socioemocional que se interrelaciona con los documentos (Funes, 2012).

Se analizaron los siguientes documentos: archivos Excel con planillas con información sobre el alumnado y plantel docente, documento con Organigrama Institucional, extractos de Informe de agencia de asesoría internacional y página web del colegio.

Se recabaron datos sobre el alumnado, padres, plantel docente, Misión Institucional (Anexo I, 175) y Organigrama Institucional (Anexo I, 178). Se accedió a la página web y a las recomendaciones de una agencia asesora internacional con sugerencias de mejora que orientan los cambios institucionales. El documento de la agencia asesora estaba en inglés y por lo tanto se realizó la traducción correspondiente. La directora proporcionó un esquema de la sucesión de cambios por los cuales ha transitado la institución (Anexo I, 183).

El análisis documental permitió dar un encuadre contextual al caso delimitando el contexto interno de la institución educativa y así "*ubicar el escenario que se desea estudiar e ingresar en él*" (Taylor & Bogdan, 1987, 31).

9.2.4 Triangulación

Se realizó la triangulación metodológica en el diseño y en la recolección de datos. La recolección de datos de una fuente se usó para validar los datos de las otras fuentes. La triangulación permite controlar el sesgo personal que puede darle el investigador, cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador e incrementar la validez de los resultados. Se realizó también la triangulación de los instrumentos durante todo el proceso.

9.2.5 Universo de análisis: Informantes claves

Los informantes claves son los actores institucionales que el investigador identifica dentro del colectivo como fuentes de información calificada. Latorre, Del Rincón y Arnal (2005) caracteriza a los informantes claves como aquellos que poseen los conocimientos y la experiencia que el investigador está buscando.

Taylor y Bogdan (1987) caracterizan el rol de los informantes claves como las fuentes primarias de información para el investigador.

La selección de los informantes claves se realizó de acuerdo con los siguientes criterios: antigüedad en la institución, relación con el problema, características y perfil del informante clave.

Según el grupo L.A.C.E, "*los únicos criterios uniformes y, podría decirse que obligatorios, son dos: primero, entrevistar a sujetos distintos (con mayor o menor implicación en la actividad social) y de distintos 'grupos' (formales o informales) que podamos encontrar y, segundo, entrevistar a aquel sujeto que quiera (solicite o pida ser entrevistado)*" (L.A.C.E, 1999, 23).

Los informantes claves fueron sugeridos por la directora: tres personas con antigüedad en la institución. Sus insumos fueron de suma utilidad para conocer a la institución, sus fortalezas y debilidades y obtener indicios sobre las causas que podían estar incidiendo en el clima institucional.

9.2.6 Análisis de datos

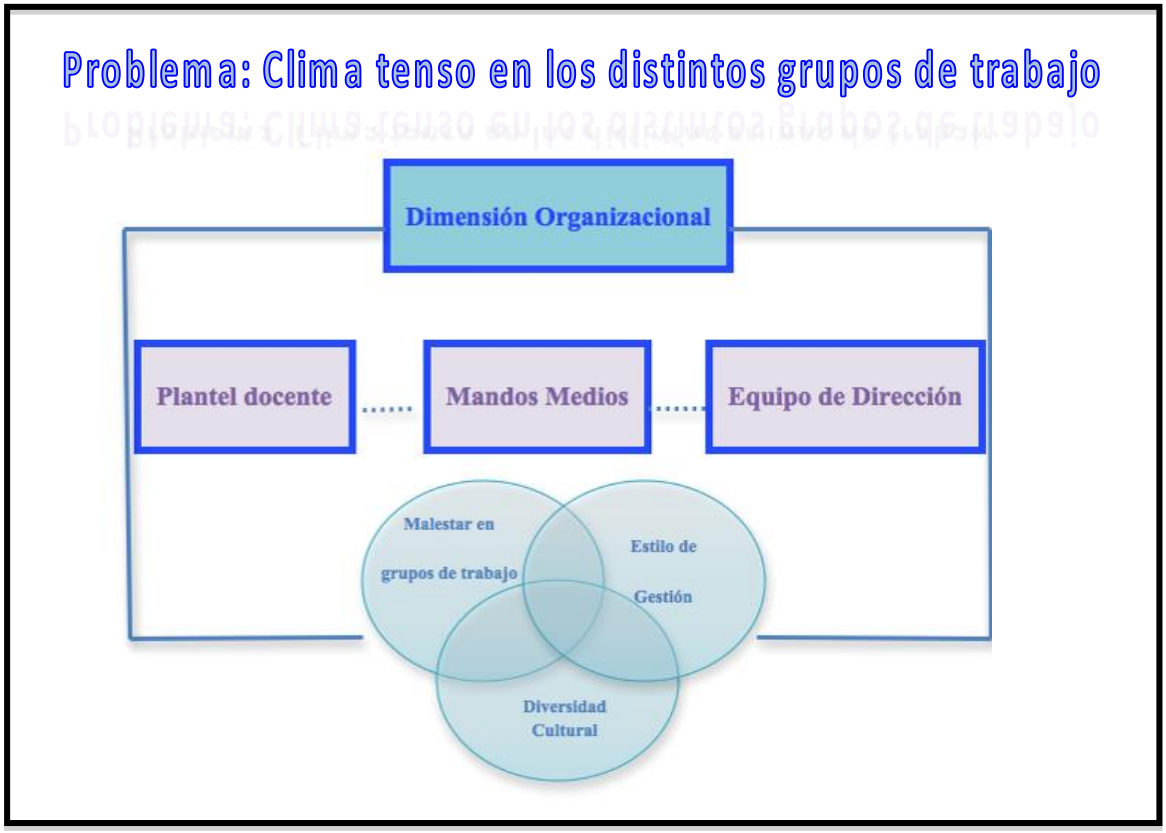
Al decir de Taylor y Bogdan (1987), "*una vez que han emergido los temas y perspectivas, los investigadores comienzan a redondear sus conocimientos del escenario y a controlar la información recogida previamente*" (Taylor & Bogdan, 1987, 70).

Se utilizó una Matriz de análisis (Anexo I, 184) como instrumento para registrar y posteriormente analizar intentando profundizar en las múltiples lógicas coexistentes. Se completó una tabla de doble entrada con los problemas o áreas a mejorar según las percepciones de los informantes claves preservando las realidades múltiples y visiones diferentes a las que se refiere Stake (2010).

A través de este instrumento se logró comenzar a construir por parte de la investigadora un saber a cerca del sistema institucional. Como afirman Frigerio et al. (1992), "*el análisis de las instituciones educativas es un proceso de construcción de un saber acerca de la institución escolar que permite avanzar en la búsqueda y sistematización para construir un saber sobre la institución*" (Frigerio et al., 1992, 33).

La Matriz de análisis dejó en evidencia que la dimensión organizacional era la más comprometida, refiere al clima institucional, la coexistencia de diversas culturas, el estilo de gestión, los cambios sucesivos y la forma como se instalan.

Definido el problema por la directora, la etapa analítica dentro de la Fase I se consolidó con la estructuración del Modelo de análisis (Cuadro Nº 24), herramienta gráfica utilizada para sintetizar el problema identificado, los actores institucionales implicados, la dimensión organizacional afectada y los factores causales identificados.



Cuadro Nº 24: Modelo de Análisis
Fuente: Anexo I, 162

Se identificó tres factores causales: el estilo de gestión, el malestar en los grupos de trabajo y la diversidad cultural.

Los actores institucionales principalmente involucrados en el problema resultaron ser los docentes, los mandos medios y el equipo de dirección.

9.3 Fase II: Segunda colecta de datos: Comprensión del problema

Finalizada la Fase I, se evidenció la necesidad de obtener más información, por ese motivo se realizó una segunda colecta de datos y se incorporaron nuevos instrumentos de investigación e informantes calificados.

La segunda colecta de datos estuvo orientada a conocer las opiniones de los docentes, para comprender el patrón del cambio institucional, profundizar en la comprensión del vínculo institucional y el componente socioemocional y arrojar luz sobre las tramas invisibles que tardan en ser visualizadas por el investigador según Senge (2012).

Las nuevas herramientas seleccionadas para esta segunda colecta de datos fueron: entrevista estructurada, entrevista en profundidad, cuestionario y análisis documental. Las mismas se incorporaron a la investigación para comprender el problema en profundidad a través de nuevos actores institucionales y validar el análisis institucional.

9.3.1 Instrumentos de investigación

Como plantea Bernal Torres (2006), es importante considerar que no hay técnicas autosuficientes para la comprensión de la realidad de ningún aspecto u objeto de estudio por lo que es necesaria la complementariedad de las mismas.

9.3.1.1 Entrevista estructurada

Los datos de la Fase I transformados en información posibilitaron durante la Fase II aplicar entrevistas estructuradas a los Directores de Aprendizaje (D).

Hernandez Sampierri et al. (2006) definen el accionar del investigador en la entrevista estructurada como aquel que "*realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué ítems se preguntarán y en qué orden)*" (Hernandez Sampierri et al., 2006, 597).

Se redactaron preguntas más directivas y centradas en el problema a investigar como sugieren Taylor y Bogdan (1987) con el fin de obtener datos de cómo los informantes se ven a sí mismos y sus experiencias.

Al igual que en la Fase I, las preguntas fueron probadas como lo recomienda Stake (2010) para testear cuan eficientes eran a la hora de indagar sobre los factores causales identificados

en el modelo de análisis y profundizar en otros que podrían incidir en el problema y fueron mencionados por algunos de los informantes clave en la Fase I: el malestar docente, el estilo de gestión de los mandos medios y la coexistencia de distintas culturas con diferentes niveles de jerarquía.

En este sentido, las preguntas (Anexo I, 187) se pueden agrupar en función de los conceptos significativos que abordan: el rol y percepciones del Director de Aprendizaje, la visión del colegio, la cultura institucional, el plantel docente, el estilo de gestión, los cambios institucionales, la existencia del departamento de inglés y de español con exigencias y valoraciones distintas y la visión del futuro con respecto a los cambios institucionales.

El guión de las entrevistas estructuradas a los Directores de Aprendizaje tenía como propósito conocer sobre las percepciones y valores de los Directores para así comprender sus mapas mentales y sus apreciaciones sobre los docentes, el centro educativo, la gestión, el cambio y la cultura institucional.

Las entrevistas a los tres Directores de Aprendizaje fueron en inglés, por ser su lengua materna, por ese motivo fue necesario realizar las traducciones de las mismas al español. En el caso de la Directora que también cumplía el rol de Directora de Aprendizaje de Educación Inicial, por su propia sugerencia, se entrevistó a la Coordinadora del área que al momento cumplía el rol en su lugar. Esta entrevista se realizó en español.

9.3.1.2 Cuestionario

Se utilizó el cuestionario como instrumento.

Definido por Rodríguez et al. (1999), el cuestionario es una forma de encuesta, caracterizada por la ausencia del encuestador. Considera que para recoger información sobre el problema objeto de estudio, es suficiente una interacción impersonal con el encuestado.

Los autores afirman que "*la forma que adopta un cuestionario debe entenderse como una traducción o concreción de los supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para explicar una determinada realidad. Es decir, las preguntas que figuran en este tipo de técnicas reflejan lo que se piensa acerca del problema que se está investigando, su esquema o marco* conceptual" (Rodríguez et al., 1999, 186).

Se elaboró el cuestionario y se realizó una prueba previa a su aplicación con docentes de características similares a las maestras que responderían el cuestionario. Se intentó verificar si se obtenía la información que se buscaba con las preguntas diseñadas.

La modalidad de aplicación fue a través de un formulario Google enviado a los docentes por correo electrónico. Se aplicó el cuestionario a 39 maestros (M) de aula de inglés y de español. Respondieron 5 encuestados, lo que obligó a cambiar la modalidad de aplicación por pensar que en papel, en forma anónima y en un momento determinado, se podía superar la cantidad de respuestas. Se hizo también un ajuste en la cantidad y formato de las preguntas.

Se probó nuevamente el cuestionario y fue necesario hacer nuevos ajustes de contenido cantidad de preguntas. También se modificó la forma de aplicación, las encuestas fueron presentadas en papel y se jerarquizó que las respuestas eran anónimas.

Se realizó la prueba de instrumento con un conjunto de docentes de similares características a las del grupo seleccionado para su aplicación con el propósito de chequear que las preguntas cumplieran con los lineamientos propuestos por Hernandez Sampierri et al. (2006). Las preguntas deben ser claras, precisas, comprensibles y breves así como contener vocabulario simple y directo. Cada pregunta debe hacer referencia a un solo tema. "*No pueden incomodar al sujeto encuestado, ni ser percibidas como amenazantes y nunca éste debe sentir que ele enjuicia*" (Hernandez Sampierri et al., 2006, 320).

El cuestionario definitivo (Anexo I, 189) se aplicó en las reuniones de planificación semanal por ser un espacio en el que participaban todos los docentes a encuestar. Se recolectaron 33 respuestas de un total de 39 encuestados.

Las preguntas del cuestionario fueron diseñadas con el propósito de conocer:

- Los sentimientos de los docentes acerca del colegio, el clima y su relación con los colegas para ver si surgen indicios del malestar institucional o la tensión con los Directores de Aprendizaje.
- Cuáles son los factores causales que los docentes identifican como determinantes del clima institucional.
- Cómo se sienten los docentes frente a los cambios institucionales.
- La percepción de los docentes sobre el estilo de gestión y los canales de comunicación institucional.

9.3.1.3 Entrevista en profundidad

"*Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista*" (Taylor & Bogdan, 1987, 101). La entrevista en profundidad es más flexible y dinámica en contraposición con entrevistas directivas con un guión a seguir.

Valles (1999) afirma que este tipo de entrevistas son eficaces para acceder a cierta información difícil de obtener sin la mediación del entrevistador. "*La información que se produce en la relación dual entrevistador-entre-vistado depende de la situación de entrevista, así como de las características y actuación tanto del entrevistador como del entrevistado. Todo lo cual afecta la validez de los datos obtenidos*" (Valles, 1999, 197).

La entrevista en profundidad fue realizada al Director General (Anexo I, 188). Si bien se trató de una entrevista en profundidad, se elaboró una guía de preguntas que interesaba plantear. El objetivo fue conocer su visión de la institución y sus actores y constatar si percibía el mismo problema que la directora había explicitado. De esta forma, se intentó validar el problema, triangulando entre personas a través de las miradas de todos los actores implicados: directora, informantes claves, directores de aprendizaje, docentes y director general.

9.3.1.4 Análisis documental

"El análisis de documentos supone la lectura de éstos como si fuesen textos –en un sentido metafórico– que nos permiten reconstruir los componentes de una realidad determinada" (Yuni & Urbano, 2006, 100).

Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989) explicitan la importancia de la recolección de documentos para la comprensión cabal del escenario institucional y la cultura organizacional: "*La lectura de textos, entendiendo por tales todos los documentos que contienen significado" y asegurando que "a todos estos 'textos', en realidad, se les puede 'entrevistar' mediante preguntas implícitas y se les puede 'observar'*" (Vallés, 1997, 120).

Para este segundo análisis documental, la investigadora decidió obtener documentos caracterizados por Tójar Hurtado (2006) como oficiales: "*Documentos emitidos por organizaciones o instituciones y pueden tener carácter privado (actas de reuniones, memorias internas, informes confidenciales, ...)*" (Tójar Hurtado, 2006, 241).

En este sentido, el análisis documental se realizó sobre cinco minutas de las reuniones semanales de coordinación institucional. De ellas participan algunos coordinadores, todos los directores de aprendizaje y directora. No participan de ellas los docentes ni el director general.

El análisis permitió reunir datos sobre las dimensiones organizacional y administrativa de la institución educativa definidas por Frigerio et al. (1992) a través de las formas de trabajo durante las reuniones de coordinación, la distribución de tareas y el estilo de gestión así como de las normas y utilización de recursos.

9.3.2 Validez de los datos y su interpretación

"*La mayor meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados*" (Arias, 2000, 21)

La utilización de entrevistas estructuradas y en profundidad así como el análisis documental y los cuestionarios permitió triangular dentro del método como define Arias (2000). Se utilizó la combinación de cuatro recolecciones de datos sobre los factores causales identificados en el modelo de análisis para fundamentar y dar solidez al análisis.

A su vez, se validó el análisis a través de la triangulación entre informantes: docentes, directores de aprendizaje y director principal para así obtener datos sobre cómo los diferentes actores institucionales evalúan el mismo fenómeno (Arias, 2000).

9.3.3 Universo de análisis: Informantes claves

Taylor y Bogdan (1987) proponen "*entrevistar a nuevas personas para obtener información de antecedentes y ambiente que sea pertinente según las metas de la investigación, o para confrontar y controlar recíprocamente las perspectivas de diferentes personas*" (Taylor & Bogdan, 1987, 92).

La selección de nuevos informante claves se fundamentó en el hecho de que estos actores fueron mencionados en las entrevistas exploratorias y forman parte de nuestro modelo de análisis; sin embargo, sus visiones no fueron aún conocidas directamente sino a través de la directora y tres coordinadores. Esta técnica es identificada por Taylor y Bogdan (1987) como la bola de nieve ya que se parte de unos informantes que presentan a otros informantes.

Nuevos informantes fueron necesarios para poder triangular los datos obtenidos de distintas fuentes. "*El investigador tiene también la responsabilidad de establecer controles cruzados sobre las historias de los informantes. Debe examinar la coherencia de los dichos en diferentes relatos del mismo acontecimiento o experiencia*" (Taylor & Bogdan, 1987, 127).

9.4 Fase III: Reconocimiento de necesidades

La Fase III refina la comprensión del problema y la demanda. Con éste propósito y el de reconocer las necesidades de la institución educativa se utilizaron dos dispositivos: la técnica del Iceberg y la Matriz FODA.

9.4.1 El Iceberg como analizador

El Iceberg como analizador fue utilizado con el fin de desentrañar las lógicas internas de las dinámicas institucionales a partir de los datos obtenidos e identificar tanto las prioridades como los elementos nucleadores de la cultura (Tejera, 2013).

Este dispositivo permitió penetrar más allá de los aspectos superficiales y visibles que resultan de la exploración en la Fase I, como indica Bolívar (2007); y transitar por los tres niveles de la cultura definidos por Schein (2010).

El Cuadro Nº 25 permite visualizar el Iceberg según el modelo de Schein (2010) y Tejera (2013) y los distintos niveles de análisis de la cultura institucional.

Cuadro Nº 25: Iceberg
Fuente: Elaboración propia

El Cuadro Nº 26 a continuación presenta los datos analizados y los tres niveles de profundidad.

Lo visible	Oferta educativa bilingüe centrado en el aprendizaje de los alumnos. Coexistencia de dos programas, nacional e internacional. Sucesivos cambios institucionales. Malestar en grupos de trabajo. Clima institucional tenso. Espacios de planificación para los docentes. Espacios de coordinación institucional para coordinadores y Directores de Espacios de coordinación sin participación de docentes. Falta de registros escritos de acciones. Canales de comunicación visibles. Los docentes no participan en la toma de decisiones. Falta de indicios de seguimiento de los procesos de cambio. Talleres de capacitación a docentes con frecuencia mensual. Falta de capacitación personalizada sostenida en el tiempo según objetivos de rendimiento y perfeccionamiento para el cambio. Falta de reconocimiento de los logros de los docentes ni incentivos
Las prioridades	Metodología de enseñanza pautada por el programa internacional con su certificación externa. Innovación educativa. Competencias según unidades de indagación como centro de la metodología de enseñanza. Aprobación del examen de egreso del programa nacional. Idioma inglés. Evaluación externa por agencia internacional. Preservación de las raíces institucionales. Permanencia de los equipos de trabajo en la institución.
Los elementos nucleadores	Sentido de pertenencia de los docentes. Lucha de poderes entre los distintos grupos de trabajo. Jerarquización del programa internacional por su metodología de enseñanza y concepción del aprendizaje. Falta de conocimiento sobre el cambio. Insatisfacción del primer estado en la pirámide de la resistencia al cambio. Jerarquización de una visión externa de la institución por terceros por encima de la interna por los actores con alta antigüedad.

Cuadro Nº 26: Datos analizados y los tres niveles de análisis
Fuente: Anexo I, 167

El análisis realizado en función de la técnica del iceberg permitió interpretar los niveles de lógicas en juego trascendiendo el nivel de lo visible:

- Las prioridades: la jerarquización del programa internacional por encima del nacional con todo su sustento teórico y metodología de enseñanza que se afianzará con el nuevo cambio con la introducción del Programa Internacional de Estudios.
- Lo subyacente: una visión externa sin valor agregado para los grupos de docentes. Existe un fuerte arraigo de la cultura institucional entre el cuerpo docente. El equipo de gestión jerarquiza la innovación. Existen escasas señales de cultura colaborativa. La comunicación tiende a ser vertical.

9.4.2 La matriz FODA

Se realizó el FODA institucional como segundo dispositivo de análisis. Esta herramienta permite construir un cuadro donde se identifican las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas institucionales.

El objetivo fue identificar cuáles eran los aspectos positivos que había que fortalecer y las debilidades que tendrán que ser atendidas por el PMO.

El Cuadro Nº 27 que se muestra continuación, presenta la tabla que contiene las fortalezas y debilidades de la institución educativa.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
• Propuesta educativa que engloba los programas nacional e internacional. • Variedad de recursos e infraestructura. • Fuerte arraigo de los docentes con la institución. • Fuerte arraigo a las tradiciones institucionales • Sentimiento de pertenencia: o Ex-alumnos forman parte del plantel docente o Ex-alumnos inscriben a sus hijos en el colegio	• Malestar en los grupos de trabajo: Malestar docente y de los directores de aprendizaje, resistencia al cambio por parte de los docentes, falta de escucha activa y reconocimiento de logros. Jerarquización del programa internacional. • Estilo de gestión: diseño y puesta en marcha de pautas y reglas de juego, sucesivos cambios institucionales, falta de capacitación para el cambio, débil gestión de los procesos de cambio, falta de descripción de tareas, jerarquización de los aspectos administrativos y comunicación interna. • Articulación cultural: coexistencia de dos culturas y de dos idiomas. Cuerpos directivos extranjeros nuevos en el cargo integrando el grupo de trabajo del mando medio

Cuadro Nº 27: Fortalezas y debilidades de la institución educativa

Fuente: Adaptado de Matriz FODA, Anexo I, 170.

9.5 Fase IV: Acuerdos con la institución

Finalizada la elaboración del PIO, se realizó un encuentro en el que participaron la directora y una coordinadora.

Un segundo encuentro se llevó a cabo con la directora, una coordinadora y cuatro docentes con el fin de presentar el PIO y el objetivo de socializar y sensibilizar sobre la investigación realizada y los resultados obtenidos.

Las participantes se mostraron muy receptivas y motivadas por el intercambio comunicativo y la escucha activa por parte de la directora.

Con la finalidad de resolver las necesidades internas, se consideró el aporte de Hopkins y Reynolds (2001) quienes sugieren construir capacidades, involucrar a la mayoría de los docentes en el PMO.

Se acordó que el PMO fuera elaborado con la directora, una maestra de inglés de Educación Primaria, una maestra de inglés de Educación Inicial y una maestra de español de Educación Primaria. Se consideró pertinente orientar a los equipos de gestión a motivar, informar, fortalecer e incentivar a los distintos grupos de trabajo. Para ello, se orientó a:

- Sensibilización del equipo de gestión en la necesidad de trabajar con los docentes
- Involucramiento y participación de los docentes
- Instalación de canales de comunicación efectivos
- Interacción y sinergia entre los grupos de docentes los equipos de gestión
- Introducción de mecanismos de reconocimiento a la labor docente

CAPÍTULO 10 – El Plan de Mejora

Las debilidades identificadas en el Diagnóstico Organizacional orientaron el diseño del Plan de Mejora (PMO).

El PMO (Anexo II, 192) se orienta a fortalecer la gestión y focaliza en la necesidad de construir una cultura colaborativa a través de la "*responsabilidad colectiva*" (Hargreaves & Fullan, 2012, 29). El conjunto de acciones del PMO pretende instalar en el plantel docente y equipo de gestión un sentido de comunidad con apoyo y relación mutua.

El éxito del PMO, según Galpin (2013) depende de la creación de conciencia en el equipo de gestión de la importancia de sus atributos de liderazgo para conducir los procesos de cambio. Se sustentará, entonces, tanto en el deseo de cambio como en el accionar del equipo de gestión.

El PMO se acordó en reuniones que mantuvo el asesor con la directora y el equipo impulsor. El equipo impulsor estuvo integrado por dos docentes de inglés y una docente de español. La duración estimada para la ejecución de un año a partir de febrero 2015.

Se realizaron seis reuniones con el equipo impulsor cada una de las cuales se registró en actas (Anexo II, 204-211). El Cuadro Nº 28 sintetiza el cronograma de reuniones y los acuerdos alcanzados.

Reuniones		**Participantes**	**Acuerdos**
1a.	12 de setiembre	Directora, Coordinadora de Español y Coordinadora del Departamento Pastoral.	Aprobación del Informe de Avance. Objetivo general.
2da.	8 de octubre	Directora, Coordinadora de RRHH y dos maestras de inglés.	Objetivos específicos.
3era.	14 de octubre	Equipo impulsor	Primeros lineamientos de actividades para los objetivos específicos.
4ta.	21 de octubre	Equipo impulsor	Actividades, tiempo y recursos para objetivos 1 y 2.
5ta.	28 de octubre	Equipo impulsor	Actividades y meta para objetivo 3.
6ta.	4 de noviembre	Equipo impulsor	Revisión de actividades, tiempo, actores y recursos para objetivo 2. Actores, tiempo y recursos para objetivo 3.

Cuadro Nº 28: Cronograma de reuniones y acuerdos alcanzados

Fuente: Anexo II, 199

Durante las reuniones se acordó el objetivo general del PMO y sus objetivos específicos así como los lineamientos de las actividades y los recursos requeridos.

El grupo impulsor se mostró muy motivado y comprometido por el espacio creado para propiciar la participación e intercambio de opiniones con la posibilidad de la escucha activa de la directora. Cabe destacar que algunos docentes del equipo impulsor enriquecieron la mesa de trabajo al extender su esfera de influencia y traer a la mesa de trabajo contribuciones de otros colegas.

10.1 Objetivos

Objetivo general:

El objetivo general responde a la demanda: "Contribuir a construir un buen clima institucional entre los grupos de trabajo".

Objetivos específicos:

Los objetivos específicos se elaboraron teniendo en cuenta los factores causales del problema.

1. Gestionar la implementación de los cambios con participación de los docentes.
2. Fortalecer los canales de comunicación interna entre el equipo de gestión y los grupos de trabajo.
3. Favorecer la integración entre docentes de inglés y español.

10.2 Líneas de actividades

Las líneas de actividades responden a cada objetivo específico.

A) Acciones orientadas al objetivo específico 1

Gairín (2010) afirma que los procesos de cambio se sustentan en el capital humano motivo por el cual debe ser desarrollado tanto en los docentes como en el equipo de gestión. A través del PMO, se intenta generar espacios para que el equipo de gestión se sensibilice en la necesidad de gestionar la mejora del clima de trabajo y brindar escucha activa a las necesidades de los docentes. Gairín (2006) explicita que las acciones deben incidir en las concepciones y percepciones de los actores implicados en el proceso de mejora. "*El clima*

participativo que se consigue se asocia con incremento de satisfacción por parte del [docente] en el trabajo" (Gairín, 2000, 75).

Propósito:

Se busca incorporar la voz de los docentes como insumo para la toma de decisiones sobre los procesos de cambio. Según Gairín (2010) es necesario anticipar y utilizar la memoria colectiva fortaleciendo la cultura e historia institucional a la hora de la toma de decisiones. En este sentido son los docentes los que poseen una visión acertada del impacto y los aspectos operativos del cambio al estar en contacto directo con los alumnos y llevan a cabo las acciones planificadas.

Actividades:

- 1 entrevista individual de la directora con cada director de aprendizaje de inglés y coordinadora de español para sensibilizar sobre el proceso de cambio y fortalecerlos en el rol de facilitadores de un clima de apertura y participación.
- 1 foro de intercambio del equipo de gestión para desarrollar y compartir prácticas que promuevan la participación de los docentes.
- Mesas de debate bimensual sobre los resultados de los procesos de cambio.
- Grupos de discusión cuatrimestral para la auto-evaluación institucional del impacto y aspectos operativos del cambio.

B) Acciones orientadas al objetivo específico 2

Interesa mejorar la comunicación por concebir, como Funes (2012), que es un proceso de construcción de un entendimiento compartido. Si bien existen canales de comunicación interna, éstos deben ser fortalecidos ya que de la fase diagnóstica se desprende que son utilizados para informar unilateralmente sin existir una participación activa por parte de los docentes. "*No es una cuestión de transferir un conjunto de informaciones, sino que se trata de crear un significado para esos datos, y compartirlo*" (Funes, 2012, 57).

Propósito:

Se pretende que los docentes y el equipo de gestión acuerden sobre el canal de comunicación que les resulte más conveniente y lo utilicen para mantenerse informados y expresar sus puntos de vista. Funes (2012) sostiene que la efectiva gestión de la convivencia es la

resultante de enfocar tanto la comunicación, como las relaciones interpersonales, hacia el bienestar individual y grupal.

Actividades:

- 6 talleres de sensibilización con el equipo de gestión sobre la importancia de la comunicación interna con un facilitador organizacional externo que apoyará a gestionar la comunicación.
- Encuesta aplicada al plantel docente sobre preferencias de canales de comunicación.
- Trabajo en el diseño y mantenimiento de las carteleras.
- Ubicación de un buzón de sugerencias en salas de docentes.
- 1 taller de informática con el plantel docente con el fin de capacitar en el uso de la agenda electrónica.

C) Acciones orientadas al objetivo específico 3

Se busca incidir sobre las sinergias personales e institucionales y el deseo de los actores institucionales a adoptar un rol activo en los procesos de cambio y el desarrollo del capital humano fruto de la interacción, el vínculo y valoración.

Funes (2012) afirma que es de vital importancia organizar espacios de unión colectiva para integrar la diversidad en pos del bienestar de todo el plantel. Es necesario poner "*el acento en lo que une, en lo que converge*" (Funes, 2012, 32).

Propósito:

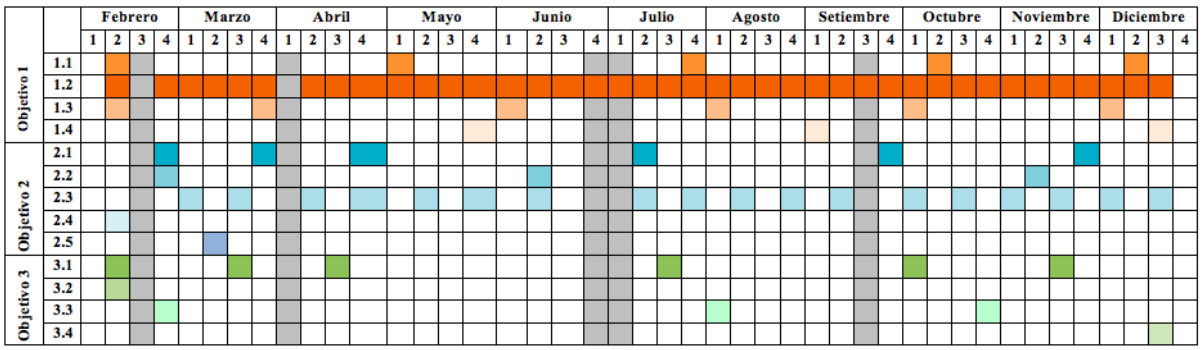
Gairín (2010) otorga un valor muy importante a los incentivos concebidos como estímulos que la naturaleza humana necesita recibir y están orientados al afán de superación del plantel docente.

Se busca generar espacios de interacción entre docentes de inglés y español con el fin de gestionar estrategias orientadas a la integración de ambos grupos de trabajo con el equipo de gestión. Suponemos que la motivación, sinergia, e incentivos tendrán un efecto positivo en las percepciones de los docentes.

Actividades:

- 6 talleres de formación y autoevaluación con el equipo de gestión sobre la cultura institucional.
- Integración de un equipo de mentores que acompañen a los actores que ingresan a la institución con el fin de transmitir los valores institucionales.
- 3 talleres basados en técnicas de dinámica de grupo para favorecer la cohesión de ambos grupos de trabajo.
- 1 espacio recreativo para promover la interacción, celebración de los logros del año académico y distinción a los docentes con mayor antigüedad.

Se confeccionó un cronograma que presenta las actividades y fechas de realización. El Cuadro Nº 29 presenta el diagrama de Gantt que permite visualizar la distribución de actividades en el período acordado para el desarrollo del PMO.



Cuadro Nº 29: Diagrama De Gantt

Fuente: Anexo II, 199

Metas proyectadas

Se espera disminuir la tensión que tanto docentes como directores perciben en el clima institucional. La meta fijada para el objetivo Nº 1, es alcanzar al menos un acuerdo de docentes, por reunión realizada. Para el objetivo Nº2 se propone como meta, un canal de comunicación institucional instalado y utilizado por el 70% de los docentes. La meta planteada para el objetivo Nº 3, es cuatro espacios de interacción de docentes de inglés y docentes de español realizados.

Para obtener datos sobre el grado de avance del PMO, se utilizarán dispositivos para el seguimiento tales como:

- actas de reunión que evidencien la participación de los docentes

- encuesta a docentes para registrar la instalación y uso del canal de comunicación institucional
- registro audiovisual para documentar los espacios de interacción entre docentes de ambos departamentos

Recursos

Los recursos hacen referencia a los insumos y herramientas necesarias para llevar a cabo el PMO. El Cuadro Nº 30 detalla los recursos necesarios.

Recursos Humanos	Equipo impulsor, directora, plantel docente, grupo de mandos medios, especialistas externos (coach organizacional y psicólogo)
Recursos de espacios	Sala de reuniones, salón amplio, plataforma virtual, laboratorios de informática, sala de docentes, auditorio y comedor.
Recursos Materiales	Libros, material académico en línea, documentación institucional y registros institucionales. Papel, tonner, cajas, lapiceras, papel afiche, cartulinas, carteleras, marcadores, chinches
Recursos tecnológicos	Computadoras, impresora, conexión a internet, software (Powerpoint y Prezi) proyector, pantalla, monitores, impresora, fotocopiadora, clips audiovisuales, cámara digital, filmadora digital, micrófono, material audiovisual.
Recursos económicos	Presupuesto estimativo (Anexo II, 202)

Cuadro Nº 30: Recursos necesarios para el PMO
Fuente: Elaboración propia

Planilla integradora

Se utilizó una planilla integradora (Anexo II, 199-202) para registrar los acuerdos realizados y las líneas de acción construidas con el equipo impulsor para alcanzar las metas acordadas.

Se estudió la sustentabilidad del PMO (Anexo II, 192). Para ello, se calculó el presupuesto y se definieron los supuestos de realización que garantizan la viabilidad del PMO así como el sistema de información para socializar el PMO y su dispositivo de seguimiento.

En suma

El PMO se acordó en reuniones con el equipo impulsor. Se elaboró una planilla integradora para sintetizar el objetivo general y los objetivos específicos, las metas, las actividades, los recursos necesarios, el presupuesto, los supuestos de realización, y los instrumentos para el seguimiento y las estrategias para la socialización de la información.

SECCIÓN IV – PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El contenido de esta sección sintetiza los resultados más significativos derivados del PIO y el PMO.

CAPÍTULO 11 – Resultados

El PIO es el resultado de la metodología cualitativa aplicada, las técnicas seleccionadas, así como de las personas que proporcionaron los datos relevantes según sus lentes y modelos mentales (Senge, 2012).

Con respecto al clima institucional, es posible afirmar que existe tensión en los grupos de trabajo (Anexo I, 166).

- La directora lo expresa al decir "… *mi preocupación es que, a raíz de todo esto, el ambiente no es tan amable como antes, como hemos tenido en otras oportunidades*". En este sentido, afirmó "*El clima [está] un poco mal*".
- M5 coincide con esta percepción y afirma *"el personal no está contento, yo hace mucho que trabajo acá y siempre fue un ambiente lindo, y los maestros siempre nos sentimos respaldados. Eso hoy no existe".*
- Por su parte el Director General reconoce la existencia de malestar: "*Hemos tenido muchos roces, muchos roces porque tienen ideas distintas*".
- Consideración similar hace M9: "*El clima de trabajo hoy día, muy caldeado*".
- A2 hizo referencia al estado de ánimo de las personas: "*La gente estaba contenta de venir a trabajar, disfrutaba de lo que hacía y ahora siento como que hay un poco más de malestar en el ambiente*".
- A4 definió la problemática "*como una bomba a punto de estallar*", coincide con el Director General, que anticipa un "*shock*" frente a un nuevo cambio que se avecina. "*Saben que viene pero la realidad es que no saben lo que implica el cambio, entonces va a venir el shock de nuevo. Será un shock*".

Nos interesó conocer los motivos por los cuales la percepción del clima institucional no era buena para los actores consultados ya que estos motivos son los que integrados en un proceso dinámico determinan el estilo de la institución (Asensio y Fernández, 1991) y moldean las percepciones que tienen las personas sobre la vida institucional.

- El malestar de los grupos de trabajo resultó ser multicausal (Anexo I, 166). Al decir de Murillo y Becerra (2009), el malestar tiñe todos los espacios de la institución educativa.
  - La directora consideró que el malestar se daba tanto en los docentes como en los mandos medios: "*Parte del problema que tenemos es con el docente, con los docentes, pero parte también con el mando medio de estas personas"*.
  - Expresiones como las siguientes, dan cuenta de los sentimientos de las personas:
  - "*No me siento tan respaldada y confiada. Me siento defraudada y decepcionada*" (M2).
  - "*Sólo somos un recurso ya no me siento persona*" (M4).
  - "*Hoy en día, desilusionada y a veces amargada y con impotencia*" (M7).

Decidimos orientarnos a conocer los sentimientos de las personas y así conocer las causas de su malestar. Fue posible identificar posibles causas.

- ❖ Sentimientos de soledad o falta de apoyo.

- "*Personalmente no he encontrado un buen canal ni referencia a la hora de plantear un problema o inquietud*" (M9).
- "*No tengo a nadie a quien recurrir. No tengo confianza en nadie. No me siento respaldada ni escuchada*" (M21).
- Por su parte D2 afirma: "*Para ser honesto, no me siento apoyado por el Colegio en mi rol de Director de Aprendizaje".*

- ❖ Sensación de presión.

- *"Actualmente siento gran presión y estrés debido a los cambios en el manejo de los aspectos pedagógicos, disciplinarios y administrativos*" (M29).
- *"... ahora hay demasiada presión en el "papeleo". Yo prefiero "enseñar" "*(M3).
- A4 argumenta que "*los docentes se sienten presionados, ansiosos, no encuentran a veces mucho el fundamento del por qué deben hacer tal o cual cosa, ta".*

- ❖ Cierta falta de comprensión y escucha.

- "*No interesa lo que pensamos. No hay tiempo para escuchar a los docentes ya sea por temas personales o estrictamente relacionados con el colegio*" (M6).

- "*Me siento poco escuchada, mucha presión y no hay el mismo respeto por parte de la institución*" (M4).
- D1 reconoce que *"se discute con ellas, pero si su aporte tiene algún peso en la implementación, diría que probablemente no"*.

➢ La diversidad cultural incide en el clima institucional (Anexo I, 169).

- El análisis de los documentos da cuenta de la coexistencia de dos fuerzas culturales (Schein, 2010), dos culturas claramente identificadas: la cultura de los docentes y la cultura de los mandos medios.
- El Director General confirma que "*100% de los Directores son extranjeros, casi 100% de las maestras son uruguayas*".
- M8 expresa "*mi coordinador no respeta nuestra cultura*".
- M27 afirma que se desestima la cultura institucional: "*Mucho cambio de mandos altos que imponen en sus experiencias sin interesarles la idiosincrasia de este país"*.
- Por su parte, A2 expresa que: *"Hay mucho desde el punto de vista cultural, no. Están acostumbrados a distintos tipos de reuniones"*.

Se observa:

- Una marcada diferencia en la valoración de los docentes de inglés y los docentes de español, debido a la jerarquización del Inglés. D2 afirma: "*Los docentes de inglés quieren tener más inglés. Pero los de español, también tenemos un año menos en el Junior. Esto significa que los alumnos tienen menos español que antes*". M27 expresa: "*Con respecto a la institución, si bien el vínculo con las autoridades es cordial, se aprecia que hacen diferencia en el trato y en los beneficios entre docentes de inglés y de español. esta desiguladad se acentúa más con los docentes extranjeros, quienes tienen más privilegios*". En este sentido, el análisis de la carga horaria asignada al programa de español es menor que la carga horaria asignada al programa de inglés según se desprende de la lectura de la propuesta académica descripta en la página web y del cuadro Nº 17.
- Diferencias entre los enfoques metodológicos de cada idioma. A4 compara: *"Los maestros de español toda la vida hicimos temas y unidades o sea que no nos cambió mucho, la forma de planificar, pero para los maestros de inglés era una modalidad nueva de trabajo".* A3 afirma: *"Se crea … una distancia entre el inglés y el español".*

El Director General reconoce: "*... hay roces de metodología, moderna contra antigua, que esta enredado con percepciones de distintas culturas, de distintos idiomas, entonces, si, es una complicación*".

- Falta de interacción entre los grupos de trabajo de Inglés y Español. M20 afirma: "*Hay una separación entre las maestras de español y las de inglés*". Por su parte, D3 percibe que "*no hay ni cinco minutos para hacer un intercambio. ... Hay poco espacio para reunirte con gente de otras áreas, los grupos son numerosos*". El análisis de las minutas de las reuniones de coordinación con el registro de asistencia, las respuestas a las cuestionarios y las entrevistas a los directores de aprendizaje muestran que no asisten la totalidad de los docentes a estas reuniones.
- La coexistencia de dos idiomas. "*Mucha información que es vital no está presentada en idioma español, por lo cual, requiere un tiempo extra para poder comprender*" (M29). En las minutas de las reuniones de coordinación consta una única vez la mención a realizar las presentaciones en ambos idiomas para así dar oportunidad a que todos comprendan el mensaje a transmitir.
- Indefinición de roles. Giorgi (2009) afirma que la falta claridad en la definición de tareas genera en las personas ambigüedad, tensión e inestabilidad lo que obstaculiza cualquier proceso de cambio. "*Las características de mi posición no están claras. El título en sí mismo aduce de que uno es responsable por el aprendizaje que ocurre dentro del área que corresponde pero esto no ocurre siempre*" (D2). "*Lo veo un poco incómodo en este momento ..., pero me costó un poco que me aclararan bien mi lugar sobre todo como referente. ... Me incomoda porque me hacer perder un poco el piso*" (D3). *"Siendo totalmente honesto, es un rol interesante y desafiante, pero por momentos te sientes inmerso en una situación borrosa sobre cuáles son las expectativas que se desprenden de mi descripción de tareas como Director de Aprendizaje*" (D4). *"Se ha pedido que se aclare quien esta encima de quien en el organigrama de la institución"* (A3).

➢ Los cambios institucionales son muchos en un corto lapso (Anexo I, 168).

Esto constituye un obstáculo para el ejercicio del rol docente (Bedacarratx, 2012).

- M7 lo expresa así: "*Mucho cambio de mandos altos que imponen sus experiencias sin interesarles la trayectoria y tradiciones de este colegio*".

- "*Me encantan los cambios y desafíos pero ya es un poco demasiado. No duran mucho y cada uno quiere dejar su huella sin importar cómo*" (M6).
- D1 reconoce que "*Las maestras dicen que hay demasiados cambios".*

➢ Los cambios producen resistencia en las personas.

Los mecanismos de resistencia al cambio son inevitables por el desequilibrio que el cambio genera (Álvarez, 2010).

- El Director General hace referencia al rechazo al cambio y afirma que a "*nadie le gusta cambiar*".
- D4 sostiene que "*hay una fuerte corriente de descontento por el cambio…. Las maestras se resisten a adaptarse. Ellas aún quieren mantener lo que han hecho hasta ahora*".
- M24 expresa: "*A veces no estoy de acuerdo y muchos docentes tampoco lo están por eso creo que sería bueno que se evaluaran. Creo que estaría bueno que se evaluaran los cambios y se tomaran en cuenta la opinión de los docentes*".

➢ La gestión de los cambios carece de características tales como conocimiento, evaluación y colaboración (Anexo I, 168).

- Falta de conocimiento sobre el cambio: Al decir de Alvarez (2010), es esencial proporcionar información a las personas implicadas y así transitar por la pirámide de la resistencia. En caso contrario, complementa Galpin, 2013, las personas no darán cuenta de los beneficios personales del cambio.
    - A2 *explica: "El tema es … que a veces implica muchos cambios con respecto a como se venía haciendo antes y que las maestras no entienden mucho el por qué, o sea, a qué se debe este cambio"*.
    - Según A4 *"los cambios se imponen, se exigen, se dice: hay que… "*.
    - D3 hace referencia a la falta de conocimiento sobre el cambio "*la gente va cambiando cosas que son como superficiales pero no sabe por qué lo hace*".
    - M21 afirma: "*No me siento considerada y abrumada por la manera en que los comunican y como toman las decisiones que nunca se sabe el criterio*".
    - Cabe destacar que en el análisis documental de las minutas de las reuniones de coordinación institucional son escasos los registros de haber informado o explicitado los motivos del cambio.

- Falta de evaluación de los cambios institucionales. Según Alvarez (2010) éste es un error frecuente de quienes implementan el cambio.
    - "*Creo que estaría bueno que se evaluaran los cambios y se tomaran en cuenta la opinión de los docentes*" propone M20.
    - M3 sugiere que*"...sería bueno re chequear para ver si los cambios realmente funcionan*".
    - El Director General reconoce que "*no tenemos una herramienta para medir la eficiencia del perfeccionamiento*".

- Escasas señales de cultura colaborativa. Hargreaves y Fullan (2012) afirman que es necesario movilizar a los docentes dentro de una institución educativa para que ellos se sientan motivados y exista sinergia entre ellos para promover una cultura de la colaboración. Se evidencia una falta de impulso de las personas, como anuncia Chiavenato (2009). La motivación y esfuerzo se evidencian a través del grado en que las personas se sienten alentadas por la organización.
    - M20 expresa que "*No toman en cuenta la opinión del docente*".
    - M29 considera que "*no se tiene en cuenta a los docentes en los cambios que se proponen. No se pregunta y las personas que toman las decisiones desconocen la "interna" del trabajo cotidiano docente. Considero que se subestima a los docentes*".
    - M16 plantea que "*es difícil sentirse cómodo cuando se toman muchas decisiones arbitrariamente. La actitud de las "autoridades" es lo que más afecta. Se toman las decisiones y no se contempla la satisfacción del personal*".

➢ El estilo de gestión tiende a ser autoritario sin existir una participación activa por parte de los profesores (Anexo I, 167). El estilo de gestión autoritario se define como aquel que no da lugar a discusiones para así perpetuar el poder en su persona a través de la imposición en lugar de la persuasión. La conversación pierde validez y se visualiza la discusión como una amenaza.

- *"Ahora no pueden fotocopiar nada sin mi aprobación. Si veo una actividad que no tiene diferenciación o no se explicó qué se hará antes y después, no doy mi aprobación"* (D1).
- "*Mi coordinador ... es autoritario, no le interesa nuestra opinión y nos lo hace saber*"

(M8).

- "*Muchos de ellos son realizados sin el más mínimo consenso de los docentes y se han planteado de una forma muy poco amigable y absolutamente arbitraria*" (M9).
- "*Los docentes no participan es esas decisiones. Por momentos [los cambios institucionales] son muy autoritarios*" (M18).

➢ El estilo de gestión tiende a ser administrativo (Anexo I, 167). El director con un estilo de gestión que tiende a lo administrativo se asemeja a un jefe ejecutivo que jerarquiza la estructura y procedimientos formales (Ball, 1989).

- El registro de las reuniones de coordinación, deja constancia que más de la mitad de los puntos tratados privilegia lo administrativo por sobre lo pedagógico. La mayor parte de los temas tratados tienen que ver con costumbres, rutinas y cuestiones de funcionamiento así como reglas y políticas tanto para alumnos como para docentes.
- M5 expresa que "*Éstas pasaron a ser más "administrativas" ya que se nos informan cambios y no nos queda tiempo para planificar como antes. Siento que se pierde tiempo con cosas más "burocráticas"*"
- "*Muchas veces perdemos mucho tiempo valioso con tareas administrativas*" (M1).
- "*Me siento OK pero ahora hay demasiada presión en el "papeleo". Yo prefiero "enseñar"* " (M3).
- D1 dice que *"... hay un montón de tareas administrativas, pero no me parece que nada esté definido e identificado con claridad. Hay un desajuste"*.

➢ Se evidencia la falta de incentivos para los docentes

Gómez y Vicario (2010) incorporan nuevos factores que inciden en el clima institucional. Ellos son: satisfacción personal, el apoyo grupal, la recompensa, el reconocimiento y los incentivos. Por su parte, Gairín (2010) reconoce a los estímulos como necesarios para la naturaleza humana.

- M27 refiere a la "*falta de reconocimiento a la experiencia y formación profesional*".
- M4 afirma que "*no se valora los años de trabajo en la institución o la experiencia que uno tiene*".

- M16 menciona: "… *no se contempla la satisfacción del personal. Por otro lado los sueldos son muy bajos para las exigencias que se comienzan a implementar de a poco*".
- D3 expresa: *"… no se valora mucho, da igual, y tampoco hay un pago*".

➢ La comunicación tiende a ser unilateral y poco dinámica (Anexo I, 168).

Funes (2012) define la comunicación como un proceso de construcción de un entendimiento colectivo. Si bien existen canales de comunicación interna, según González (2010) no son del todo eficientes a la hora de facilitar y agilizar el flujo de información. Por su parte, Vadillo (2008) define: "*La comunicación es un factor básico y dinámico para cualquier organización y , si se sabe utilizar, la solución a una gran parte de sus problemas*" (Vadillo, 2008, 148).

Chiavenato (2009) explica cómo mejorar la comunicación organizacional. Según el autor, el punto de partida del equipo de gestión radica en "*mejorar su capacidad para codificar y decodificar. No sólo deben enfocarse en ser comprendidos, sino también en comprender a los otros*" (Chiavenato, 2009, 323).

Se evidencia la falta de información significativa en la gestión de los cambios. Los docentes no poseen información de las razones que justifican el cambio.

- "*Ni idea. Supuestamente para mejorar y para modernizarse*" (M24).
- "*No tengo la menor idea que se nos comunican una vez que estos están establecidos*" (M21).
- A3 opina que *"... últimamente se han implementado algunos cambios y de repente algunas comunicaciones no fueron muy fluidas y también ya se empezaron a crispar las aguas"*.
- D3 reconoce la dificultad "*una cosa que también es difícil acá en el Colegio y no está bien manejado es qué se ... informa o no se informa. ... falta un cuerpo que decida qué tipo de información, que sea pública, un acceso a que*".

CAPÍTULO 12 – Conclusiones

Las evidencias recabadas y los resultados obtenidos permitieron responder a nuestras preguntas de investigación.

Fue posible identificar evidencias que daban cuenta de la incidencia del factor humano y el componente socioemocional que realimenta, al decir de Funes (2012), la institución educativa como sistema y constructo social.

- La primera pregunta de investigación se orientaba a conocer las razones por las cuales el clima institucional se percibía tenso.
  - El análisis de los datos recabados tienden a indicar que el clima tenso en la institución puede deberse a un desgaste del compromiso emocional y un malestar de los docentes y mandos medios frente a cómo la institución gestiona el cambio institucional.
  - El vínculo institucional se ve debilitado ya que no se logran conjugar las expectativas de la organización con las necesidades de los actores institucionales de crecimiento y valoración (Alles, 2006).
  - La personas no logran satisfacer los niveles superiores de la pirámide de Maslow en cuanto a sentirse aceptadas por los mandos medios por su sentido de pertenencia, respetadas y valoradas para alcanzar los objetivos propuestos por los cambios institucionales y realizadas ya que no se le dan oportunidades de desarrollo de su potencial dentro de la institución.

Se evidencia una señal de alarma (Guillén, 2013) ya que las personas no logran satisfacer sus necesidades (Chiavenato, 2009).

- En cuanto a los factores que inciden en el clima de trabajo, se identificaron los siguientes:
  - El estilo de gestión: El estilo de gestión tiende a ser administrativo, jerarquiza la estructura y los procedimientos formales (Ball, 1989) y posee características de autoritario debido a que las decisiones se imponen, los canales de comunicación se utilizan en forma unilateral y burocratizada.
  - Las fuerzas motivacionales: Resultan escasas para valorar a las personas a través de incentivos y el reconocimiento y responder a sus necesidades. Los mandos medios no impulsan a las personas como dínamo de la institución educativa (Chiavenato, 2009).

El cambio implica comprender a las personas para construir con ellas en lugar de imponer soluciones impersonales (Hargreaves & Fullan, 2012).

- La indefinición de roles: Los roles no están claramente definidos lo que genera falta de claridad e inestabilidad. Los mandos medios perciben falta de claridad sobre su descripción de tareas por lo cual se da lo que explicita Ara et al. (2005): los directores de aprendizaje desconocen algunas de las tareas que deben realizar y asumen otras. Este hecho genera problemas o conflictos al decir de Alles (2011).
- La cultura institucional: Los docentes perciben que los mandos medios con poca antigüedad en la institución la cuestionan. Es necesario desarrollar una mayor sensibilización de los mandos medios para con la memoria colectiva e historia institucional. Esta percepción da cuenta de la falta de jerarquización de la perspectiva histórica de la vida e impronta institucional (Vázquez, 2013) así como del contexto interno y la cultura institucional (Fullan, 2002). "*Es importante recuperar la perspectiva histórica de la vida institucional, que permite interpretar las actuales situaciones a la luz de experiencias anteriores que han incidido de una u otra forma en la consolidación de cierta "impronta" institucional, como escenario sobre el que se erigen las nuevas propuestas*" (Vázquez, 2013, 3).
- El malestar de docentes y mandos medios: Se hace imprescindible crear un ambiente psicológico adecuado para el cambio (Chiavenato, 2009).

➢ En relación a cómo se gestionan los cambios en la institución, se identificaron componentes del proceso de cambio que inciden en el clima institucional.

- La comunicación: Los mensajes son informativos en lugar de ser significativos y por lo tanto las personas no logran transitar exitosamente por el primer estadio de la pirámide de la resistencia al cambio ya que no comprender el contenido y las razones del cambio. Los docentes reciben mucha información pero no se les dan las oportunidades de transitar desde la acumulación de conocimiento hasta el intercambio como sugiere Gairín (2010). En cuanto a los procesos de comunicación interna, no se cumple con las dos primeras premisas de la planificación ya que existe escasa escucha y capitalización de la queja como retroalimentación constructiva.
- Los cambios: El primer estadio de la pirámide de la resistencia al cambio centrado en el saber, es decir, en el conocimiento del por qué y el para qué del cambio, parece no estar satisfecho.

- Convivencia y sinergia: No existen espacios y tiempo para la interacción con una plataforma básica para el relacionamiento (Hargreaves & Fullan, 2012). El individualismo parece primar sobre la colaboración. Se evidencia una baja frecuencia de comunicación y apoyo mutuo entre pares lo que incide significativamente en el éxito de la implementación del cambio (Fullan, 2002). Debido a que el grado de socialización y sensibilización de las personas es mínimo, distintas culturas coexisten pero no conviven. El nivel de cohesión tiende a ser bajo (Aguerrondo, 1996) lo que ocasiona que el cuerpo de trabajo entre docentes y mandos medios este debilitado.
- Colaboración: Las reuniones de planificación entre docentes de un nivel y mando medio correspondiente parecen no fomentar el trabajo en equipo (Hargreaves & Fullan, 2012) sino la información unilateral. La planificación no parece ser compartida (Fullan &" Hargreaves, 1996) sino conducida por los mandos medios en lugar de los docentes.
- Participación en la toma de decisiones: Se percibe que los cambios no parecen ser vividos como autorreferenciales (Aguerrondo, 1996). La participación es mínima lo que se traduce en niveles bajos de involucramiento mental y emocional así como de motivación (Trías, 2002).

SECCIÓN V – REFLEXIONES FINALES

Durante todo el recorrido de esta investigación cualitativa, los avances y retrocesos fueron una constante. Los diferentes componentes del modelo interactivo, en retroalimentación permanente con la realidad observada fueron el hilo conductor de la investigación.

Por un lado, las distintas fases del PIO fueron moldeando las preguntas de investigación a medida que la comprensión sobre el problema aumentaba.

Por otro lado, la comprensión de la institución educativa y su complejidad daban pistas de nuevos conceptos significativos que debían ser abordados desde el punto de vista teórico para encuadrar el análisis y las respuestas a las preguntas de investigación.

El aprendizaje transcurría en un espiral ascendente donde a medida que la comprensión avanzaba, el marco teórico y metodológico se iban adaptando a la realidad que se iba desentramando.

Wainerman y Sautu (2011) utilizan una metáfora tomada de la música para describir el proceso de investigación. "*La frase musical es un todo sucesivo y diferenciado, aunque no aditivo; la calidad de cada nuevo acorde se ve teñida por el contexto musical precedente, el cual adquiere a su vez significados retroactivos a medida que se incorporan nuevos acordes. Podríamos agregar que cada acorde condiciona el futuro desarrollo de la frase musical y, en última instancia, de la obra que esta integra. El componente "teórico" lo conformarían la macroforma o género de la obra, su armonía, localidad melódica de sus voces y el uso del contrapunto, entre otros. Todos estos elementos anticipan en cierto modo su "carácter", pero luego, el "tema" y la sucesión de acordes irán ratificando su naturaleza y anticipando su futuro desarrollo*" (Wainerman & Sautu, 2011, 89).

En este sentido, los "*acordes*" quedan determinados por los contextos de la institución educativa mientras la "*frase musical*" esta sujeta al problema o la demanda institucional. Los "*acordes*" tienden a generar respuestas antes las preguntas de investigación dando sentido a la "*frase musical*". Los intérpretes de estas "*frases musicales*" son los actores institucionales con sus "*oídos*" o mapas mentales que "*escuchan*" la "*obra*" según su grado de arraigo a la cultura institucional, sus necesidades, motivación y percepción del estilo de gestión y el clima institucional.

Durante el desarrollo de la investigación cualitativa aprendí sobre la problemática común que enfrentan las instituciones educativas. Pude extrapolarla en principio a la institución que elegí para que fuera mi objeto de investigación y luego a la institución a la cual pertenezco.

Fue de suma utilidad para mí como investigador descubrir que las personas según el estilo de gestión transitan por la pirámide de la resistencia al cambio. Un error que he evidenciado como frecuente en las instituciones, es que en ocasiones las decisiones que se adoptan en función del estilo de gestión suponen explícita o implícitamente saltear el primer estadio que implica comunicar e informar a las personas sobre el contenido y el fundamento del cambio para así afianzar las relaciones entre las personas a través del significado del cambio como constructo colectivo.

De la institución educativa objeto de estudio, aprendí que lo que las personas valoran de un director es la escucha activa, el respeto hacia la diversidad cultural, la invitación a la participación para alcanzar acuerdos, y la evaluación en función del monitoreo del cambio para evaluar fortalezas y debilidades.

Los aportes que este estudio brinda a la comunidad científica se centran en la gestión y el clima institucional.

El estilo de gestión debe hacer foco en las personas como agentes de cambio que con sus percepciones, necesidades y subjetividad van moldeando el sistema que constituye una institución educativa.

El clima institucional es un constructo frágil de cualquier sistema en constante evolución y transformación. El equipo de gestión debe velar siempre por un espacio emocional positivo; de lo contrario, los actores institucionales no sentirán que sus necesidades son satisfechas y se resistirán al cambio, constante en un sistema en transformación permanente.

Las personas perciben que el clima institucional es positivo cuando se las escucha y participan activamente de este constructo. Para ello, la gestión debe proporcionar a las personas las oportunidades para que ellas transiten por los distintos niveles de participación teniendo en cuenta que la participación es un proceso en el cual un nivel se alcanza luego de haber transitado por los anteriores.

Es decir, las personas logran una participación informativa si y solo si las personas tienen la remuneración, incentivos y reconocimiento acorde a su labor y visualizan a su trabajo como

seguro y estable. De lo contrario, las personas no tendrán sus necesidades satisfechas como para estar motivadas para participar de forma informativa en la institución educativa.

La convivencia institucional se gestiona a través del respeto hacia las culturas que existen dentro del sistema así como hacia la cultura institucional y la memoria colectiva. La resistencia al cambio ocurre cuando éste no es coherente con la cultura. Esta premisa es esencial al gestionar el cambio en cualquier institución educativa ya que todas como sistemas vivos están siempre incorporando a su plantel personas provenientes de distintos contextos y con distintas formaciones y culturas. Una vez que una nueva persona se incorpora al sistema, el mismo debe estar preparado para darle los tiempos a todos los actores institucionales de interactuar para encontrar puntos en común. De lo contrario, se dará un choque cultural que conspirará contra los objetivos que la institución quiera alcanzar porque sus personas no estarán conviviendo sino coexistiendo.

En síntesis, los roles del director y los mandos medios son claves a la hora de impulsar a las personas a embarcarse en el cambio institucional dentro de un espacio emocional contenedor que satisfaga sus necesidades y las motive para transitar por la pirámide de la resistencia al cambio en un clima institucional positivo.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente.* Buenos Aires: Troquel.

Aguerrondo, I., & Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan.* Buenos Aires: Educación - Papers Editores.

Alles, M. (2006). *Dirección estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias.* Accedido el 24 de enero, 2015, desde http:///www.amazon.com

Alles, M. (2007). *Rol del jefe. Cómo ser un buen jefe.* Accedido el 24 de enero, 2015, desde http:///www.amazon.com

Alles, M. (2011). *Comportamiento organizacional: cómo lograr un cambio cultural a través de gestión por competencias.* Buenos Aires: Granica.

Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar.* Accedido el 1 de febrero, 2015, desde http:///www.amazon.com

ANEP. (1995). ORDENANZA 14. Accedido el 4 de octubre, 2014, desde http://www.cep.edu.uy/archivos/Privada/circulares/Ordenanza14.pdf

ANEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria.* Accedido el 5 de marzo, 2015, desde http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Programa_Escolar.pdf

ANEP. (2011). *Circular Nº 29.* Accedido el 16 de marzo de 2015, desde http://www.cep.edu.uy/documentos/2013/privada/REGLAMENTO_PRUEBA_DE_EGRESO.PDF

Antunez, S. (1993). *La educación escolar se desarrolló en el seno de una organización.* Accedido el 4 de mayo, 2015, desde http://normalexperimental.edu.mx/red/files_articulos/La%20educaci__n%20escolar%20se%20desarrolla%20en%20el%20seno%20de%20una%20organicaci__n%20%20Seraf__n%20Antunez.pdf

Ara, B., Bonals, J., González, A., Riu, M.A. & Sandans, A. (2005). *Análisis de centros educativos.* Barcelona: Cuadernos de educación organización y gestión.

Arias, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones.* Accedido el 24 de enero, 2015, desde http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/article/viewFile/16851/14590

Asensio, I. & Fernández Díaz, M.J. (1991). *El clima en las instituciones de Educación Superior.* Accedido el 30 de marzo, 2015, desde http://america.sim.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9191330501A/18122

Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo.* Accedido el 21 de abril, 2015, desde http://www.oei.es/de/gb.htm

Becerra, N. (2010). *Influencia del clima organizacional en la gestión institucional de la sede administrativa.* Accedido el 12 de febrero, 2015, desde http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3230/1/molocho_bn.pdf

Bedacarratx, V. (2012). Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio. Acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica pre-profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Accedido el 4 de enero, 2015, desde http://www.redalyc.org/pdf/140/14023127010.pdf

Bernal Torres, C. (2006). *Metodología de la investigación para la administración, economía, humanidades y ciencias sociales.* Cuidad de Méjico: Pearson Educación.

Blejmar, B. (2009). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan.* Buenos Aires: Noveduc Libros.

Blejmar, B. (2013). *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Buenos Aires: Aique.

Bolívar, A. (1993). Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y recontrucción. *Revista de innovación educativa, (2),* 15-24. Accedido el 4 de abril, 2015, desde https://dspace.usc.es/bitstream/10347/5317/1/pg_015-024_inneduc2.pdf

Bolívar, A. (2007). *Cómo mejorar los centros educativos. Didáctica y organización escolar.* Accedido el 26 de diciembre, 2014, desde http:///www.amazon.com

CEIP. (2010). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014. Documento I.* Accedido el 18 de enero, 2015, desde http://www.cep.edu.uy/archivos/MaterialesEducativos/opeceip.pdf

Chiavenato, I. (2009) *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones.* Cuidad de Méjico: Mc Graw Hill.

D'Angelo, L. & Fernández R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Accedido el día 29 de marzo, 2015, desde http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf

Dueñas, L. & García, E. (2013). El estudio de la cultura de participacón, aproximación a la demarcación del concepto. *Primera revista electrónica en América Latina Especializada en Comunicación, (80).* Accedido el 5 de abril, 2015, desde http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/07_DuenasGarcia_M80.pdf

Ehrhart, M., Schneider, B. & Machey, W. (2014). *Organizational climate and culture. An introduction to theory, research, and practice.* Accedido el 15 de febrero, 2015, desde http:///www.amazon.com

Esteve, J. M. (2005). Bienestar y salud docente. *Revista PRELAC*, 1. Accedido el 24 de febrero, 2015, desde http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf

Fernández Collado, C. (2002). *La comunicación en las organizaciones*. México, D.F.: Trillas.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata S.L.

Francia, T. (2013). *Repensando la escuela desde la experiencia. La Ética en la base de la gestión.* Montevideo: Grupo Magro.

Frigerio, G. (1997). *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección.* Buenos Aires: Kapelusz.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión.* Buenos Aires: TROQVEL Educación.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their*

organizations survive and thrive. Accedido el 20 de diciembre, 2014, desde http:///www.amazon.com

Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact.* Accedido el 22 de diciembre, 2014, desde http:///www.amazon.com

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Colección Agenda educativa.

Funes, S. (2012). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos.* Madrid: Wolters Kluwer.

Gairín, J. M. (2000a). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Revista Educar, (27),* 31-85. Accedido el 20 de setiembre, 2014, desde http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27/0211819Xn27p31.pdf

Gairín, J. M. (2000b). *La organización escolar: contexto y texto de actuación.* Madrid: LA MURALLA, S.A.

Gairín, J. M. (2004a). Las instituciones educativas en la encruncijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas, (9),* 21-44. Accedido el 22 de diciembre, 2014, desde http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_01.pdf

Gairín, J.M. (2004b). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza, (22),* 159-191. Accedido el 5 de abril, 2015, desde http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70775/1/La_direccion_escolar_como_promotora_de_l.pdf

Gairín, J. M. (2006). *Los planes de mejora y satisfacción de la comunidad educativa.* Accedido el 15 de enero, 2015, desde http://ediagnostikoak.net/ikusberrimat/cas/materiales_gairin/planes_mejora_satisfaccion.pdf

Gairín, J. M. (2007a). *Aspectos institucionales de la orientación.* Accedido 2 de Julio, 2014, desde http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur2/gestion/documentos/4._aspectos_institucionales_orientacion.pdf

Gairín, J. M. (2007b). Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional. *Revista de orientación educacional, (42).*

Gairín, J. M. (2010). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones.* Accedido el 9 de enero, 2015, desde http:///www.amazon.com

Gairín, J. M. (2012). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa.* Accedido el 9 de enero, 2015, desde http:///www.amazon.com

Galpin, T. J. (2013). *La cara humana del cambio.* Accedido el 20 de diciembre, 2014, desde http:///www.amazon.com

García Jiménez (1991). En Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Granada: Algibe.

Giddens, A. (2002). *Sociología.* Madrid: Alianza Editorial.

Gil, F. & Alcover, C. (2008). *Introducción a la psicología de las organizaciones.* Madrid: Alianza Editorial.

Giorgi, V. (2009). *Los adolescentes de hoy y el adolescer de las instituciones educativas.* Accedido el 1 de abril, 2015, desde http://sadmalvinasargentinas.pbworks.com/w/file/fetch/48323106/georgi_cesar%5B1%5D.pdf

Goleman, D. & Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones.* Accedido el 26 de enero, 2015, desde http:///www.amazon.com

Gómez & Vicario. (2010). En Uribe, J. (2014). *Clima y ambiente organizacional. Trabajo, salud y factores psicosociales.* Accedido el 3 de enero, 2015, desde http:///www.amazon.com

González, Z. (2010). *Un desafío necesario: articulación de la educación técnico profesional y la educación inicial. El caso de estudiantes con sus hijos en la escuela.* Montevideo: Universidad ORT.

Guillén, M. (2013). *La gestión empresarial. Equilibrando objetivos y valores.* Accedido el 10 de enero, 2015, desde http:///www.amazon.com

Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador.* Madrid: Ediciones Morata S.L.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Buenos Aires: Agenda educativa.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Accedido el 20 de enero, 2015, desde http:///www.amazon.com

Hernandez Sampierri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación.* (Cuarta ed.). Ciudad de Méjico: McGraw-Hill Interamericana.

Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The Past, present and future of school improvement: Towards de Third age. *British Educational Research Journal, 27(4),* 459-475.

Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

L.A.C.E, G. (1999). *Introducción al Estudio de Caso en Educación.* Accedido 9 de Julio, 2014, desde http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf

Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Editorial Experiencia.

Leithwood, K. (2011). *Characteristics of high performing school systems in Ontario. Part 1.* Accedido el 27 de diciembre, 2014, desde http://www.education-leadership ontario.ca/storage/6/1314649000/IEL_Part_1_Final_Report_KLeithwood_with_new_cover_page_August_2011.pdf

Ley General de Educación, Nº 18.437 (2009). Accedido el 1 de octubre, 2014, desde http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=

Likert (1961). En Sandoval, M. (2004). *Concepto y dimensiones del clima organizacional.* Hitos de ciencias económico administrativas. Accedido el 9 de junio, 2014, desde http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08_ensayo_dimensiones.pdf

Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional.* Accedido el 16 de enero, 2015, desde http://www.kilibro.com/books/9788436928587/innovacion-educativa-asesoramiento-y-desarrollo-profesional

Martínez, Y. (2004). *La comunicación institucional. Análisis de sus problemas y soluciones.* Madrid: Fragua.

Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design. An interactive approach.* Accedido el 11 de junio, 2014, desde http:///www.amazon.com

Miles & Huberman (1994). En Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Moreira, E. G. (2011). *Clima Organizacional*. Accedido el 20 de junio, 2014, desde http:///www.amazon.com

Moreno Pestaña, J.L. & Domínguez Sánchez-Pinilla, M. (2000). Teoría de sistemas, trabajo social y bienestar. *Nómadas, (1).* Accedido el 25 de diciembre, 2014, desde http://www.redalyc.org/pdf/181/18100118.pdf

Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE . Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 1(2).* Accedido el 15 de enero, 2015, desde http://es.slideshare.net/danybocarando/murillo-mejora-de-la-escuela

Murillo, P. & Becerra, S. (2009). *Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante elempleo de redes semánticas naturales. Su importancia en la gestión de los centros educativos.* Accedido el 27 de setiembre, 2014, desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_16.pdf

Oszlak, O. (2011). Falsos dilemas: micro-macro, teoría-caso, cuantitativo-cualitativo. En: Wainerman, C. & Sautu, R. (Compiladoras) (2011). *La trastienda de la investigación.* Buenos Aires: Manantial.

Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Robalino Campos, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *PRELAC, (1),* 7-23. Accedido el 24 de febrero, 2015 desde http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf

Robinson, V. (2011). En Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact.* [Accedido el 22 de diciembre, 2014, desde http:///www.amazon.com

Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico Organizacional.* Accedido el 31 de diciembre, 2014, desde https://es.scribd.com/doc/114689619/Diagnostico-Organizacional-Dario-Rodriguez

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Granada: Algibe.

Rodríguez Zidán, E. (2013). *Casos y Métodos en Investigación Educativa: Diseño, Métodos y Técnicas Cualitativas.* Accedido el 23 de setiembre, 2014, desde http://aulas.ort.edu.uy/pluginfile.php/125451/mod_label/intro/Modulo2.pdf

Romero, C. (2007). Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar. "El caso de la escalera vacía*". Revista de curriculum y formación del profesorado, 11(1),* 1-28. Accedido el 16 de enero, 2015, desde http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART4.pdf

Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989). En Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

Sandoval, M. (2004). *Concepto y dimensiones del clima organizacional. Hitos de ciencias económico administrativas.* Accedido el 9 de junio, 2014, desde http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08_ensayo_dimensiones.pdf

Santos Guerra, M.A. (2006). *La escuela que aprende.* Accedido el 12 de diciembre, 2014, desde http:///www.amazon.com

Schein (2000). En Ehrhart, M., Schneider, B. & Machey, W. (2014). *Organizational climate and culture. An introduction to theory, research, and practice.* Accedido el 15 de febrero, 2015, desde http:///www.amazon.com

Schein, E. (2010). *Organizational culture and Leadership.* Accedido el 26 de diciembre, 2014, desde http:///www.amazon.com

Scheinsohn, Daniel A. (2009). *La comunicación estratégica: la opinión pública y el proceso comunicacional.* Buenos Aires: Granica.

Schvarstein, L. (2000). *Psicología social de las organizaciones.* Buenos Aires: PAIDOS.

Senge, P. (2012). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* 2da. ed. Buenos Aires: Granica.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica.* Madrid: Morata, S.L.

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata S.L.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Tejera, A. (2013). Guía de aprendizaje de la materia: "Gestión de las instituciones educativas". *Módulo 2: La Gestión como problema.* Accedido el 30 de Abril, 2013, desde www.aulas.ort.edu.uy

Tessi, M. (2013). *Comunicación interna en la práctica. Siete premisas para la comunicación en el trabajo.* Accedido el 7 de enero, 2015, desde http:///www.amazon.com

Tójar Hurtado, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar.* Madrid: La Muralla, S.A..

Trías, S. (2002). Clima institucional. En: *El bachillerato desde la perspectiva de sus actores. Un estudio etnográfico.* Montevideo: ANEP.

Uh Perera, M. (2008). *El estilo de liderazgo y su influencia en el clima organizacional en una institución de gobierno en Mérida Yucatán.* Accedido el 3 de enero, 2015, desde http://www.colparmex.org/Revista/Art10/51.htm

Uribe, J. (2014). *Clima y ambiente organizacional. Trabajo, salud y factores psicosociales.* Accedido el 18 de diciembre, 2014, desde http:///www.amazon.com

Vadillo, M. (2008). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo.* Madrid: EDIC.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis S.A.

Van Morlegan, L., Ayala, J. & otros (2011). *El comportamiento de las personas en las organizaciones.* Buenos Aires: Pearson.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2013). *Estrategias de investigación cualitativa.*

Barcelona: Gedisa.

Vázquez. M.I. (Comp.). (2007). *Gestión Educativa en Acción. La metodología de casos.* Accedido el 4 de julio, 2014, desde www.ort.edu.uy/ie/pdf/lametodologiadecasos.pdf

Vázquez, M. I. (2013). *¿Cómo enfrentamos las innovaciones educativas?* Artículo presentado en Congreso "Educar para el cambio", Montevideo, Uruguay.

Viscarret, J. (2007). *Modelos y métodos de investigación social.* 3ª Edición. Madrid: Editorial Síntesis.

Wainerman, C. & Sautu, R. (Compiladoras). (2011). *La trastienda de la investigación.* Buenos Aires: Manantial.

Yuni, J. A & Urbano C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* Córdoba: Brujas.

ANEXOS

ANEXO I

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY
Master en Gestión Educativa

Proyecto de Investigación Organizacional
Informe de Avance

Investigador: Dora Sajevicius. Nº189692

Tutor: Mag. Zózima González

Fecha: 9 de Setiembre, 2014

I – INTRODUCCIÓN

1. Presentación del Centro

El estudio se realizó en un centro educativo laico y bilingüe (Español – Inglés) de gestión privada, autorizado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). A efectos del trabajo y de asegurar la confidencialidad de identidad, lo llamaremos "Colegio Jai".

Está ubicado en un barrio residencial de contexto socio-económico medio-alto y alto de la ciudad de Montevideo. Cuenta con excelentes condiciones locativas con grandes espacios abiertos utilizados para las prácticas de varios deportes.

Cuenta con 748 alumnos. El 85% de los alumnos son de nacionalidad uruguaya (Anexo 1: 23). A su vez, el 72% de las familias viven en el mismo barrio o en los alrededores del Colegio. Un 17% de los padres son ex alumnos del Colegio.

El horario escolar de clases es de 9:00 a 16:00. Después de este horario se ofrecen diferentes espacios de actividades. Se desarrollan dos, uno internacional en inglés y otro nacional en español que tienen como objetivo construir en los niños los cimientos para una vida de continuo aprendizaje basado en conjugar lo mejor de la cultura nacional e internacional tal como lo expresa la Misión del Colegio Jai (Anexo 2: 24).

La propuesta académica comienza en Nivel Inicial con alumnos de 4 años y culmina en Sexto año de Primaria. Al finalizar el ciclo escolar, los alumnos rinden un examen de egreso para poder acceder al siguiente nivel educativo.

El grupo de trabajo está compuesto por: un director general y una directora de Primaria, 56 maestras, 7 coordinadores pedagógicos, 3 directores de aprendizaje, y un conjunto de especialistas en Psicología, Psicopedagogía, Bibliotecología, Tecnología, Coreografía, Música, Arte, Educación Física, Gestión de recursos y dos secretarias. Los docentes a cargo de cada clase son la maestra de inglés, la maestra de español y un auxiliar docente quienes junto a docentes especializados de tiempo completo enseñan y guían a los niños.

Cabe destacar que el 43% del plantel docente se compone de ex alumnos de la institución. Otro elemento a tener en cuenta es la nacionalidad de los docentes: 49 maestros son uruguayos, 2 argentinos, 1 australiano, 1 chileno, 1 ecuatoriano, 1 estadounidense, y 1 inglés. La directora y el director general son ingleses (Anexo 3: 25).

Con respecto a la antigüedad de los actores en la institución, es de considerar que el director general transita por su tercer año de ejercicio en el cargo, la directora por su primer año y los directores de aprendizaje por su segundo año. En tanto que los coordinadores tienen en promedio aproximadamente 19 años en la institución y los docentes 12 años (Anexo 4: 26).

En el año 2011, una agencia internacional externa realizó un informe con lineamientos a seguir para mejorar el abordaje metodológico e introducir un modelo de aprendizaje centrado en el alumno entre otras temáticas.

A partir de entonces, se modificó el Organigrama institucional por cambios en el equipo de gestión con la conformación de un grupo de Directores de Aprendizaje, entre otros (Anexo 5: 27).

Los cambios desde entonces han sido constantes y, por los datos recabados, nos orientamos a pensar que continuarán siéndolo. En 2014 se plantea la incorporación de un nuevo programa curricular internacional que conllevará la designación de un coordinador. Se ha realizado un llamado interno para cubrir la vacante de coordinación del nuevo programa.

2. Descripción de la demanda

El problema que surge de las dos entrevistas realizadas a la directora del Centro Educativo tiene que ver con el clima de trabajo: "*El clima [está] un poco mal*".(A1).

La percepción de la directora coincide con la opinión de A4 cuando dice*:*
"La gente está como tensa. El tema es la forma en que se plantean los cambios" (A1).
A4 define la problemática desde su percepción "*como una bomba a punto de estallar*" (A4).

Tanto la directora como el director general consideran que éste es un problema de gravedad y es por ello que han empezado a pensar en alternativas de solución.

2.1 La demanda

La demanda se orienta a buscar estrategias para recomponer el clima institucional y disminuir el malestar y la tensión existente entre los grupos de trabajo.

La directora da cuenta de esta necesidad cuando afirma que "*Tenemos que hacer algo con el* Director General*, estamos buscando estrategias para atacar la situación antes que viene como el punto … llegamos a un punto como crítico*".(A1).

La directora resume el problema y la demanda cuando explica "*En el colegio, estamos introduciendo cosas nuevas, cambios a cosas existentes y es como podemos manejarlos sin crear estrés frente a la población e insistiendo que seguimos con el cambio*" (A1).

3. Plan de trabajo

El trabajo se desarrolló dentro del encuadre de una investigación cualitativa. Hernández Sampierri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006) definen a este tipo de investigación como basada "*... ante todo, en el proceso mismo de recolección y análisis. Recordemos que es interpretativa, ya que el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos"* (2006: 527).

La investigadora seleccionó como metodología cualitativa, el estudio de casos debido a que "*La metodología del estudio de casos habilita estrategias de documentación que permiten registrar, sistematizar y evaluar experiencias valiosas que muchas veces tienden a ser desapercibidas*" (Vazquez, 2007: 9).

Se dispuso de diferentes técnicas cualitativas para la recolección de datos, análisis documental, entrevistas semi-estructuradas, estructuradas y encuestas para lograr comprender el escenario institucional e identificar los factores causales que pudieran estar incidiendo en el

clima actual de los grupos de trabajo.

A continuación se detalla el plan de trabajo de la presente investigación.

Cuadro Nº 1: Plan de trabajo

Fase		Características	Técnicas	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
I	Identificación de la demanda.	Entrevistas iniciales	Entrevista abierta					
		Entrevistas exploratorias	Entrevistas semi-estructuradas.					
		Identificación de los actores involucrados						
		Antecedentes institucionales	Análisis documental.					
II	Comprensión del Problema.	Definición y diseño de técnicas complementarias.	Entrevistas estructuradas.					
			Análisis documental.					
			Encuesta.					
			Entrevista en profundidad.					
		Rastreo de minutas de reuniones de coordinación institucionales.	Análisis documental					
III	Reconocimiento de necesidades	Identificación de las fortalezas y debilidades.	Matriz FODA					
		Identificación de las lógicas subyacentes a lo tangible.	Técnica del Iceberg					
		Definición de prioridades y grupo impulsor.						
		Sistematización de la información.						
		Redacción del informe institucional.						
IV	Acuerdos con la dirección de la institución	Ajustes finales al informe institucional.	Redacción del informe					

4. Encuadre teórico

El encuadre teórico es "*una herramienta, gráfica o narrativa, que explica las principales cuestiones (factores, constructos o variables) que estudian las posibles relaciones entre ellas, permitiendo que el investigador realice una selección de lo más importante"* (Miles y Huberman, 1994: 18). El mismo orientó la colecta de datos y posterior análisis. Los conceptos claves que sustentaron la investigación son: clima institucional, cultura institucional, gestión, rol del director, los cambios institucionales.

4.1 Clima Institucional

Moreira (2011) define el clima organizacional como el ambiente de trabajo que es percibido psicológicamente por sus actores al no ser un elemento tangible ni visible sino el resultado de las percepciones de los implicados. El clima institucional adquiere relevancia e importancia para los actores involucrados por la conexión con su satisfacción personal dentro del ambiente de trabajo. Moreira (2011) determina tres aspectos fundamentales del clima institucional: la

satisfacción y percepción de los colaboradores y la cultura organizacional.
Para la institución en donde se realizó la investigación, el clima de trabajo de los distintos grupos es de suma importancia ya que son sus integrantes los que posibilitan la consecución de su Misión: "*La excelencia cabal*" (Anexo 2: 24).

Según explica Senge (1992) las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización. Es en este sentido que la institución busca estrategias para consolidar un clima que sea terreno fértil para alcanzar las metas institucionales.

Los grupos de trabajo en la institución estudiada conviven en un clima institucional moldeado por las percepciones de los involucrados, sus costumbres y rutinas de trabajo. Según Sandoval (2004), las siguientes dimensiones determinan el clima institucional:

*Métodos de mando.
*Características motivacionales.
*Procesos de comunicación.
*Importancia de la interacción.
*Características de los procesos de toma de decisiones.
*Procesos de planificación.
*Procesos de control.
*Objetivos de rendimiento y perfeccionamiento.

Aguerrondo (1996) define el clima positivo como "*ethos escolar*" y afirma que "*los colegios efectivos generan conscientemente un clima positivo y seguro, como también una comunidad ordenada que se expresa en altos niveles de cohesión y espíritu de cuerpo entre los profesores, y un medio de trabajo desafiante para profesores y alumnos*" (Aguerrondo, 1996: 15). Esta definición de "*ethos escolar*" adquiere especial importancia para un equipo de gestión cuya misión institucional se centra en lograr que sus alumnos alcancen la excelencia así como en desarrollar valores compartidos por la comunidad: "*Inculcar en los alumnos los aspectos más destacados de los valores y la cultura uruguaya y británica, así como también un sentido de justicia, autodisciplina, tolerancia y urbanidad*" (Anexo 2: 24). Por lo tanto, la gestión debe estar orientada hacia la excelencia de la enseñanza dentro de un espíritu de equipo de trabajo ya que son sus docentes los que encarnan los modelos de referencia que operan como facilitadores para alcanzar la misión institucional.

4.2 Cultura institucional

La cultura es la resultante de patrones de convivencia con creencias, valores y prioridades que los sustentan y determinan el quehacer de los actores involucrados. Según Galpin (2013), la cultura es el resultado de la interacción dialéctica de sus componentes: reglas y políticas, objetivos, costumbres, normas, formación, celebraciones, acontecimientos, comportamientos, reconocimiento, comunicación, entorno físico y estructura organizativa. Al realizar un diagnóstico institucional, cada uno de los elementos en forma aislada no logran definir la cultura o las diversas culturas que coexisten.

Comprender el escenario institucional implica comprender a los docentes y el sustento de su accionar: la cultura de los docentes. Para ello, Hargreaves (2005) define cuatro variedades de cultura del profesorado: el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización. Estas culturas determinarán los mapas mentales que serán los lentes con que

los docentes interpreten y perciban los cambios institucionales determinando el "*ethos escolar*". La cultura del individualismo se materializa en un docente de puertas cerradas que decide focalizarse en la enseñanza y no prioriza el intercambio con sus colegas. Por el contrario, la cultura de la colaboración se basa en los lazos tendidos espontáneamente para la consecución de fines comunes a distintos grupos de trabajo. En contraposición, una colegialidad artificial determina relaciones y lazos fijos y obligatorios y orientados que responden a la practicidad e implementación. En el otro extremo del espectro, se encuentra la cultura balcanizada donde no existen puentes entre los grupos de trabajo priorizando la identificación personal y pertenencia al grupo impidiendo la retroalimentación y enriquecimiento por la interacción con otros grupos.

La diversidad cultural se encuadra dentro de la cultura organizacional con rutinas y costumbres que se van perpetuando en el tiempo. "*Es importante recuperar la perspectiva histórica de la vida institucional, que permite interpretar las actuales situaciones a la luz de experiencias anteriores que han incidido de una u otra forma en la consolidación de cierta "impronta" institucional, como escenario sobre el que se erigen las nuevas propuestas"* (Vazquez, 2013: 3).

García (1999) destaca que un rasgo distintivo de la cultura es el de "*compartir preocupaciones educativas y sociales, que da un sentido de unión en los propósitos y en las acciones*" (García, 1999: 65).

Los Directores de Aprendizaje junto al equipo de dirección necesitan comprender la cultura arraigada en la institución para luego delinear cómo construir cambios ya que "…*los sistemas vivos son autorreferenciales, por lo que la transformación o evolución de los mismos sólo puede entenderse como el cambio internamente generado"* (Aguerrondo, 1996: 8).

4.3 Gestión

Blejmar (2005) define el gestionar relacionado al "*diseñar, establecer y sostener pautas y reglas de juego que permitan que cada uno pueda hacer lo que le parece y que el producto sea bueno para todos*" (Blejmar, 2005: 11). Las "*pautas y reglas de juego*" conforman la cultura institucional que sustenta todo el accionar de los involucrados.

La gestión se relaciona más con la construcción de escenarios adecuados, con el apoyo a los grupos de trabajo, que con la acción de dirigir. *"Quien gestiona, hace. Su hacer fundamental es hacer para que con los otros se haga del modo más potente posible"* (Blejmar, 2005: 15). El autor agrega que *"la gestión más que hacer en forma directa, crea las condiciones para el mejor hacer del colectivo institucional y a veces eso se "hace" no haciendo"* (Blejmar, 2005: 24). Gestionar la escuela es responsabilidad del director con su equipo directivo y docente, entre otros. Lo que se quiere lograr es *"que las cosas sucedan"* (Blejmar, 2005: 23). *"Si la gestión en términos de eficacia se reconoce en los resultados, no es a cualquier costo, ni de cualquier manera. El camino recorrido no es menos importante que sus resultados. Es lo que denominamos ética procesual"* (Blejmar, 2005: 25).

Ball (1989) define cuatro estilos de gestión: el interpersonal, el administrativo, el antagonista y el autoritario. Este espectro de estilos describe a un director con gestión interpersonal que prioriza las relaciones personales en contraste con otro de estilo administrativo que jerarquiza la estructura y procedimientos formales. En el otro extremo se encuentra el antagonista que utiliza la discusión como herramienta para el enfrentamiento, la división dentro del grupo de

trabajo, y por tanto logra mantener el control en sus manos. En tanto, el autoritario no da lugar a discusiones para así perpetuar el poder en su persona. Esta investigación intenta, a través de la metodología de estudio de casos, definir el estilo de gestión de la institución para así determinar qué características de la misma potencian o inhiben el ethos escolar.

4.3 El rol del director

El equipo de gestión debe evaluar los costos, lograr que "*las cosas sucedan*" ya que el costo se verá directamente reflejado en el clima institucional. Al decir de Blejmar (2005) surge la demanda hacia el director de una gestión creadora de nuevos sentidos y prácticas para una escuela en profunda transformación .

Fullan y Hargreaves (1996), hacen sus aportes sobre los lineamientos del director, ya que opinan que muchas veces los que llegan al cargo de director suelen "generar docentes frustrados y desalentados", por eso "es esencial el rol del director en dar sustento al profesionalismo y promoverlo" (Fullan y Hargreaves, 1996: 141).

Según los autores, el equipo de dirección es una fortaleza institucional cuando se guía por ciertos principios rectores de su accionar: comprender la cultura., valorar a sus docentes, ser amplio en lo que se valora apostando al desarrollo profesional, comunicar lo que se valora, promover la colaboración, proponer alternativas, no dar órdenes, escuchar activamente, utilizar los recursos burocráticos para facilitar, y demostrar compromiso con actividades de aprendizaje fuera de la escuela que retroalimenten el vínculo escuela-comunidad.

4.4 El cambio

El cambio adquiere protagonismo en el escenario institucional en donde transita la investigación. El estilo del equipo de gestión deberá potenciar a los actores para que éstos puedan accionar con convicción según su cultura y el cambio les resulte autorreferencial y no mera imposición externa. Según Aguerrondo y Xifra (2002), el cambio social es la ruptura del equilibrio del sistema, entendiendo por "equilibrio" su funcionamiento "rutinario".

No existe posibilidad de cambio sin un cambio de paradigma, en el modo de percibir, pensar, valorar y hacer, asociado con una particular visión de la realidad. Para ello, el equipo de gestión debe visualizar que el cambio para sus actores implicará pérdida de estabilidad y equilibrio que inevitablemente causará que tanto la cultura institucional como las culturas de los docentes se transformen para que el cambio se instale y deje huellas en la institución.

Es muy importante la gestión de los procesos de cambio para proporcionar los tiempos y espacios que los actores necesitan para interactuar, comprender el cambio y por lo tanto integrarlo a sus mapas mentales ya que el cambio siempre implica resistencia. Como afirman Aguerrondo y Xifra (2002), "*si queremos llevar adelante verdaderas innovaciones (no reformas o novedades), es inevitable enfrentarse con resistencias, ya que hemos dicho que una innovación afecta estructuralmente la situación, cambia las reglas de juego, altera la lógica o la rutina del sistema"* (Aguerrondo y Xifra, 2002: 83). El desequilibrio que implica el cambio se produce a nivel de las estructuras y el andamiaje institucional. Es por ello que la resistencia es inevitable ya que este andamiaje se debe adaptar y acomodar a un nuevo sistema para que los actores involucrados vuelvan a percibir cierta estabilidad y equilibrio de la nueva estructura.

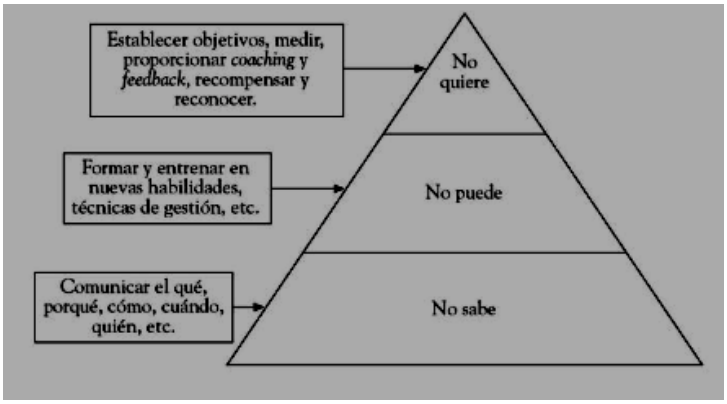
4.4.1 Gestión de los procesos de cambio.

La gestión de los procesos de cambio será indispensable para facilitar la transición de los

actores por los diferentes estadios de la pirámide de la resistencia y así lograr que el cambio sea autorreferencial. Gairin (2007) define el modelo de gestión por procesos como "*un sistema de gestión, normalmente documentado, que les ayuda a planificar, desarrollar y evaluar sistemáticamente sus actividades, de acuerdo a una estrategia establecida que de respuesta a las necesidades de la institución y de las personas que con ella interactúan*" (Gairin, 2007: 13).

Galpin (2013) define un modelo que persigue los objetivos de jerarquizar las actividades que los actores visualizan como fuente de valor agregado, evaluar el desempeño de los actores y definir actividades de capacitación, implementar un sistema de retroalimentación para mejorar el grado de satisfacción y por tanto deseo de cambio e incorporar herramientas para la coordinación de acciones y monitoreo de su ejecución y reconocimiento de logros. Estos objetivos están orientados a ser facilitadores del cambio ya que potencian el tránsito de los actores por los diferentes estadios de la pirámide de la resistencia que se presentan en el Cuadro Nº 2.

Cuadro Nº 2: La gestión según la pirámide de la resistencia al cambio.



(Galpin, 2013, La comunicación ayuda a reducir la resistencia, párr. 7)

4.4.2 Comunicación.

La comunicación es la herramienta por excelencia en todos los estadios del tránsito por la pirámide de resistencia al cambio tanto para generar conocimiento como para capacitar y posibilitar el deseo de cambiar por parte de los actores. Fernández Collado (2002) define la comunicación como "*un conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes que se dan entre los miembros de la organización, o entre la organización y su medio; o bien influir en las opiniones, actitudes y conductas de los públicos internos y externos de la organización, todo ello con el fin de que esta última cumpla mejor y más rápidamente con sus objetivos*" (Fernández Collado, 2002: 12).

En consecuencia, la comunicación habilitará a los actores a vivenciar una retroalimentación sobre el cambio a través del flujo de información y a su vez a ser partícipes en la toma de decisiones para que entonces el gestionar como afirma Blejmar (2005) sea el resultado del quehacer de todas las partes en beneficio de éstas y por ende del todo.

II – COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA

1. FASE I: Primera colecta de datos

La fase I comenzó con el primer acercamiento a la institución educativa en una breve reunión con la directora y en un segundo encuentro acordado con ella del cual participó una coordinadora. En ambos encuentros se detalló las características del proyecto de diagnóstico y se explicitó la garantía de confidencialidad y ética y la meta de desarrollar un plan de mejora.

1.1 Informantes claves.

Para la selección de los informantes claves la investigadora presentó a la directora dos criterios: por antigüedad en la institución y relación con el problema o por características del informante clave y perfil siguiendo la clasificación de Kholb (convergente, divergente, asimilador o acomodador). Según el grupo L.A.C.E, "*los únicos criterios uniformes y, podría decirse que obligatorios, son dos: primero, entrevistar a sujetos distintos (con mayor o menor implicación en la actividad social) y de distintos 'grupos' (formales o informales) que podamos encontrar y, segundo, entrevistar a aquel sujeto que quiera (solicite o pida ser entrevistado)*" (1999: 23).

Los informantes claves sugeridos por la directora fueron tres coordinadoras con mucha antigüedad en la institución y por lo tanto sus insumos fueron de suma utilidad para conocer a la institución, sus fortalezas y debilidades y obtener indicios sobre las causas que inciden en el clima institucional. A su vez, se consultó al director general sobre su percepción de la situación actual de la institución .

1.2 Instrumentos utilizados.

Los instrumentos seleccionados se encuadran dentro de un enfoque cualitativo del método de estudio de caso.

Para que los instrumentos utilizados tuvieran validez, fueron testeados previamente en una institución privada con docentes con características similares a los encuestados. La validez de una investigación se da cuando los resultados reflejan de manera clara la realidad. La validez interna revela el grado de confianza para poder interpretar los resultados de la investigación. Se realiza la triangulación de personas (informantes) y técnicas para analizar en profundidad el problema.

1- Entrevistas: "una entrevista es una conversación con unas características que la distinguen del tipo de encuentros básicamente informales que acontecen en la vida cotidiana. … las llevamos a cabo con un propósito concreto: recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de la indagación" (L.A.C.E, 1999: 21).

2- Rastreo documental: *"… un Estudio de caso no puede olvidar la recogida y el tratamiento de la información que se encuentra registrada en los documentos que un individuo colectivo ha elaborado o archivado como parte de su memoria activa*" (L.A.C.E, 1999: 28).

Se elaboró un cronograma de trabajo para la fase I que presenta las actividades realizadas (Anexo 6: 28).

1.2.1 Entrevista semi-estructurada.

En este tipo de entrevistas se realiza un "*intercambio formal de preguntas y respuestas*" (L.A.C.E, 1999: 22). El objetivo de la batería de preguntas diseñado fue "*recoger información sobre las representaciones, juicios, valoraciones y opiniones de los sujetos sobre sus prácticas y experiencias escolares*" (Rodríguez Zidán, 2013: 11).

Se utilizaron tres baterías de preguntas ya que el primer guión se focalizaba sólo en las debilidades institucionales (Anexo 7: 29). El segundo se orientó a las fortalezas y debilidades. (Anexo 8: 30) A su vez, se diseñó un tercer guión para la segunda entrevista semi-estructurada a la directora para comprender el problema y la demanda en profundidad (Anexo 9: 29).

Se realizaron cinco entrevistas: una entrevista exploratoria a la directora, tres entrevistas semi-estructuradas a la coordinadora del departamento Pastoral, de Dificultades de Aprendizaje y de Español y una entrevista semi-estructurada a la directora con el fin de identificar el problema y la demanda.

1.2.2 Análisis documental.

Valles (1999) considera que es fundamental observar y conocer los registros y la información disponible para realizar cualquier investigación social.

Se realizó la búsqueda de documentos con información sobre el alumnado, padres, plantel docente, Misión Institucional (Anexo 2: 24) y Organigrama Institucional (Anexo 5: 27). Se accedió a la página web y a las recomendaciones de una agencia internacional con sugerencias de mejora que orientan los cambios institucionales. La directora proporcionó un esquema de la sucesión de cambios por los cuales ha transitado la institución (Anexo 10: 32).

1.3 Preguntas de investigación.

A la luz del problema y la demanda, se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Qué factores influyen en el clima de trabajo?
- ¿Cómo inciden los cambios institucionales en los grupos de trabajo?
- ¿Cómo se gestionan los cambios en la institución?

2. Matriz de análisis (Anexo 11: 33).

La matriz de análisis, tabla de doble entrada, se utilizó como analizador de las entrevistas exploratorias para identificar las dimensiones , los actores , posibles factores causales del problema, y conceptos asociados.

Las dimensiones institucionales utilizadas permiten comprender el campo institucional. Fueron definidas por Firgerio y Poggi (1992) como "*el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado ... un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente"* (Frigerio y Poggi, 1992: 27).

La dimensión organizacional se refiere a los aspectos estructurales de funcionamiento de la institución. La dimensión comunitaria engloba las características de la institución que

determinan si ésta es abierta o cerrada según el grado de participación de los actores implicados y a las vivencias y convivencia que existen dentro del entramado de la cultura institucional. La dimensión pedagógica se centra en los conceptos de conocimiento y metodologías de enseñanza-aprendizaje. Por último, la dimensión administrativa tiene que ver directamente con las cuestiones de gobierno, como por ejemplo, el manejo de la información.

La matriz de análisis da cuenta de que la dimensión organizacional es la más comprometida, refiere al clima institucional, la coexistencia de diversas culturas, el estilo de gestión, los cambios sucesivos y la forma como se instalan.

3. Modelo de análisis

Se utiliza el Modelo de análisis como analizador. El modelo presenta el problema, la dimensión institucional comprometida, los actores involucrados y los posibles factores causales.

3.1 Primera aproximación de análisis: Factores causales.

El clima tenso parece ser una constante en todos los grupos de trabajo. Interesó a la investigadora conocer los factores que podían estar incidiendo en el clima. Fue posible identificar que un factor causal podía ser cierto malestar por falta de comunicación de los cambios, falta de incentivos, carencia de espacios para la participación y comunicación.

Otro factor causal identificado fue la diversidad cultural junto a la jerarquización del Inglés, la falta de coordinación e interacción entre los grupos de trabajo de Inglés y Español.

El tercer factor causal se focaliza en el estilo de gestión que tiende a ser administrativo: los actores dan cuenta de un malestar debido a la poca escucha a las opiniones de los docentes y al hecho de que los cambios son percibidos como impuestos y no el resultado del consenso.

* No parecen existir espacios de sensibilización ante los cambios.
* No es posible identificar indicios de gestión de procesos de cambio.
* La comunicación se limita a informar en forma unilateral.
* Se percibe falta de protocolos y asignación de tareas.

4. FASE II: Segunda colecta de datos.

Finalizada la fase I fue necesario profundizar la investigación para recabar más información que permitiera comprender el problema. Se incorporó nuevos instrumentos de investigación e informantes calificados.

4.1 Informantes claves.

Fueron seleccionados nuevos informantes claves: docentes, directores de aprendizaje y director general. El objetivo fue recabar más información sobre el problema y sus factores causales para profundizar en la comprensión de los elementos que inciden en el clima institucional. Esta selección se fundamenta en el hecho de que estos actores fueron mencionados en las entrevistas exploratorias y sus visiones no fueron aún conocidas directamente sino a través de la directora y tres coordinadores

4.2 Instrumentos utilizados.

Las nuevas herramientas seleccionadas para una segunda colecta de datos fueron: entrevista estructurada, entrevista en profundidad, cuestionario y análisis documental.

Se elaboró un cronograma de trabajo para la fase II que presenta las actividades realizadas (Anexo 12: 35).

4.2.1 Entrevista estructurada

El grupo L.A.C.E (1999) define a este tipo de entrevistas como aquellas en donde las preguntas están definidas en función de los datos que se pretenden recabar y " *el investigador/a especifica tanto las cuestiones, como el orden e incluso el tipo de respuestas*" (L.A.C.E., 1999: 23). Según Ruiz Olabuenaga (1999), la entrevista estructurada tiene como característica que "*El investigador planifica previamente las preguntas mediante un guion preestablecido, secuenciado y dirigido, por lo que dejan poca o ninguna posibilidad al entrevistado de replica o de salirse del guión"* (Pelaez et al., s.f.: 3).

Se llevaron a cabo cuatro entrevistas estructuradas que fueron aplicadas a los directores de aprendizaje. El objetivo fue conocer la visión de todo el grupo que conforma el mando medio. Las preguntas se focalizaban en obtener su visión sobre el problema institucional, tanto el clima de trabajo como el malestar, y su percepción sobre su rol, la gestión, los grupos de trabajo, la diversidad cultural y los cambios institucionales (Anexo 13: 36).

4.2.2 Entrevista en profundidad

Se selecciona este tipo de entrevista por sus características ya que "*las preguntas concretas, así como el desarrollo de la entrevista se va construyendo a medida que transcurre la entrevista misma*" (L.A.C.E: 1999: 22). La elección de este instrumento se basó en los objetivos que persigue el mismo. Según Ruiz Olabuenaga (1999), éste es el de "*comprender más que explicar, maximizar el significado"* (Pelaez et al., s.f.: 4). El objetivo se centra en las percepciones del entrevistado jerarquizando la respuesta subjetiva y emocional por encima de la racional.

La entrevista en profundidad fue realizado al director general (Anexo 14: 37). El objetivo fue conocer su visión de la institución y sus actores y constatar si percibía el mismo problema que la directora había explicitado. De esta forma, se intentó validar el problema, triangulando miradas de todos los actores implicados.

4.2.3 Encuesta

Se utiliza el cuestionario como herramienta: "*una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador*" (Rodríguez Gómez et al.,1999: 186). Se elaboró el cuestionario y se realizó una prueba previa a su aplicación con docentes de características similares a las maestras que responderían el cuestionario. El objetivo fue verificar si se obtenía la información que se buscaba con las preguntas diseñadas.

La modalidad de aplicación fue a través de un formulario Google enviado a los docentes por correo electrónico. No fue necesario hacer modificaciones. Se aplicó entonces el cuestionario a todos los maestros de aula.

La respuesta fue muy baja (5 respuestas) y el investigador supuso que la modalidad de aplicación fue la causa de que no fuera respondido.

Se revisó nuevamente el cuestionario y se realizaron algunos ajustes. También se modificó la forma de aplicación, las encuestas fueron presentadas en papel. Se realizó la prueba de instrumento con un conjunto de docentes de similares características a las del grupo seleccionado para su aplicación. El cuestionario definitivo se aplicó en las reuniones de planificación semanal (Anexo 15: 38). Se recolectaron 33 respuestas de un total de 39 encuestados.

4.2.4 Análisis documental

Se llevó a cabo un nuevo análisis . Olabuénaga e Ispizua (1989) explicitan la importancia de la recolección de documentos para la comprensión cabal del escenario institucional y la cultura organizacional: "*la lectura de textos, entendiendo por tales todos los documentos que contienen significado" y asegurando que "a todos estos 'textos', en realidad, se les puede 'entrevistar' mediante preguntas implícitas y se les puede 'observar'*" (Vallés, 1997: 120).

El análisis documental se realizó sobre las minutas de las reuniones semanales de coordinación institucional. De ellas participan algunos coordinadores, todos los directores de aprendizaje y directora. No participan de ellas los docentes ni el director general.

III – IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

1. Niveles y lógicas en juego.

La segunda fase posibilitó realizar un análisis más profundo. Se utilizó el Iceberg como analizador, con el fin de desentrañar las lógicas internas de las dinámicas institucionales (Tejera, 2013).

Según Tejera (2013) las prioridades tienen que ver "*los rituales de comportamiento, las normas de convivencia, los estilos de comunicación*" (2013: 5). Dentro de este nivel de lógicas internas, se percibe que el clima tenso de trabajo se debe a la coexistencia de dos culturas que se materializa en la jerarquización del programa internacional por encima del nacional con todos su sustento teórico y metodología de enseñanza que se afianzará con el nuevo cambio con la introducción del PEP.

Lo internacional adquiere especial relevancia ya que son agentes externos y no internos los que dan retroalimentación a la institución sobre la gestión de los procesos de cambio. Esta valoración se contrapone con la de equipos de trabajo arraigados en la institución por su antigüedad e historia con la institución que han construido las raíces institucionales con un saber hacer basado en una metodología tradicional según el programa nacional y han sido ellos lo agentes que la han perpetuado en el tiempo defendiendo el ethos institucional. Estos grupos sienten que el estilo de gestión no posibilita la participación activa en la toma de decisiones y por lo tanto no perciben el cambio como autorreferencial.

Los elementos nucleadores se resumen en los "*valores, concepciones y supuestos de base de la organización*" (Tejera, 2013: 5). Lo subyacente se resume en una lucha de poderes entre los grupos de trabajo que redunda en una tensión y malestar debido al estilo de gestión fundamentado en una visión externa sin valor agregado para los grupos de docentes. La resistencia es una característica asignada a los docentes tanto por la directora, el director general y los directores de aprendizaje; sin embargo, la resistencia al cambio parece estar más arraigada en el equipo de directores de aprendizaje. Esto puede deberse a la falta de adaptación, de los mandos medios integrados por los directores de aprendizaje, a la cultura institucional y estilo de gestión autoritario no dando lugar al intercambio de opiniones y la escucha activa. Los docentes poseen en su mayoría un arraigo muy fuerte a la institución y expresan que necesitan poseer conocimiento sobre el cambio, primer estadio de la pirámide de la resistencia insatisfecho. Si bien, el equipo de gestión jerarquiza la innovación, no existe un sistema de comunicación que posibilite el intercambio más que la información constante y unidireccional.

Lo visible	Oferta educativa bilingüe centrado en el aprendizaje de los alumnos. Coexistencia de dos programas, nacional e internacional. Sucesivos cambios institucionales. Malestar en grupos de trabajo. Clima institucional tenso. Espacios de planificación para los docentes. Espacios de coordinación institucional para coordinadores y Directores de Espacios de coordinación sin participación de docentes. Falta de registros escritos de acciones. Canales de comunicación visibles. Los docentes no participan en la toma de decisiones. Falta de indicios de seguimiento de los procesos de cambio. Talleres de capacitación a docentes con frecuencia mensual. Falta de capacitación personalizada sostenida en el tiempo según objetivos de rendimiento y perfeccionamiento para el cambio. Falta de reconocimiento de los logros de los docentes ni incentivos
Las prioridades	Metodología de enseñanza pautada por el programa internacional con su certificación externa. Innovación educativa. Competencias según unidades de indagación como centro de la metodología de enseñanza. Aprobación del examen de egreso del programa nacional. Idioma inglés. Evaluación externa por agencia internacional. Preservación de las raíces institucionales. Permanencia de los equipos de trabajo en la institución.
Los elementos nucleadores	Sentido de pertenencia de los docentes. Lucha de poderes entre los distintos grupos de trabajo. Jerarquización del programa internacional por su metodología de enseñanza y concepción del aprendizaje. Falta de conocimiento sobre el cambio. Insatisfacción del primer estado en la pirámide de la resistencia al cambio. Jerarquización de una visión externa de la institución por terceros por encima de la interna por los actores con alta antigüedad.

1.1 Observaciones del investigador: Segundo y tercer nivel de análisis.

En cuanto al clima de trabajo:

Las respuestas de los docentes, coinciden con la visión de la dirección, actores referentes y directores de aprendizaje en cuanto al clima de trabajo tenso.

"*En el colegio me siento como en casa, aunque últimamente el ambiente esta un poco tenso*" (M1).
"*El personal no esta contento, yo hace mucho que trabajo acá y siempre fue en un ambiente lindo, y los maestros siempre nos sentimos respaldados. eso hoy no existe*" (M5).
"*El clima de trabajo hoy día, muy caldeado*".(M9).

Se identifican algunos factores causales:

En cuanto al malestar docente:

Los docentes se sienten poco comprendidos y escuchados.

"*No me siento tan respaldada y confiada. Me siento defraudada y decepcionada*" (M2).

"*Sólo somos un recurso ya no me siento persona*" (M4).
"*Hoy en día, desilusionada y a veces amargada y con impotencia*".(M7).
"*Hemos tenido muchos roces, muchos roces porque tienen ideas distintas*" (A5).
"*No interesa lo que pensamos. No hay tiempo para escuchar a los docentes ya sea por temas personales o estrictamente relacionados con el colegio*" (M6).
Otros manifiestan la falta de valoración y reconocimiento a la historia de la institución con sus prácticas y valores que subyacen en el colectivo docente.
Los docentes parecen sentirse solos al afirmar:
"*Trato de resolver los problemas por mi cuenta (si puedo*)" (M8).
"*Personalmente no he encontrado un buen canal ni referencia a la hora de plantear un problema o inquietud*" (M9).
"*No tengo a nadie a quien recurrir. No tengo confianza en nadie. No me siento respaldada ni escuchada*" (M21).

En cuanto a la gestión:

Se evidencia una tendencia a privilegiar los aspectos administrativos antes que los pedagógicos.
"*Muchas veces perdemos mucho tiempo valioso con tareas administrativas*" (M1).
"*Hay demasiada presión en el "papeleo".*(M3).
"Siento que se pierde tiempo con cosas más "burocráticas"".(M5).
Se identifican debilidades en el estilo de gestión de los cambios institucionales que son percibidos por los docentes como impuestos y sin participación de docentes.
"*Muchos de ellos son realizados sin el más mínimo consenso de los docentes y se han planteado de una forma muy poco amigable y absolutamente arbitraria*" (M9).
"*No tenemos lugar para discutir y opinar".*(M15).
"*Considero que no se tiene en cuenta a los docentes en los cambios que se proponen. No se pregunta y las personas que toman las decisiones desconocen la "interna" del trabajo cotidiano docente*" (M29).

Algunos docentes perciben que la toma de decisiones se realiza sin considerarlos.

"*El director los informa. Muchas veces de modo muy autoritario*" (M15).
"*No se nos informa y menos se nos consulta*".(M1).
Falta de evaluación de los cambios institucionales:
"*Creo que estaría bueno que se evaluaran los cambios y se tomaran en cuenta la opinión de los docentes*" (M20).
"...sería bueno re chequear para ver si los cambios realmente funcionan" (M3).
"No tenemos una herramienta para medir la eficiencia del perfeccionamiento" (A5).

La gestión necesita diseñar procesos en donde los docentes se sientan directamente implicados ya que de su participación en la toma de decisiones dependerá su percepción sobre el cambio, su accionar frente a él y resistencia inevitable pero sujeta a ser minimizada.

Un estilo de gestión según Ball (1989) "*encarna una definición de la situación, una versión propuesta o quizás impuesta de los modos de interacción social entre el líder y los que conduce.*" (1989: 94) Esta versión propuesta definirá las reglas de juego del escenario institucional. Por lo tanto, todo dependerá de si la propuesta de cambio es aceptada o no por los docentes cuyos líderes son los directores de aprendizaje y coordinadores o por éstos siendo su líder la directora de la institución. "*En la medida en que la definición propuesta por*

el director es aceptable para el personal, y se logra una definición común, la acción conjunta se desarrollará suavemente, con regularidad y estabilidad." (1989: 94) Esta estabilidad y regularidad son las que harán del clima de trabajo un ambiente de certidumbre en el cual se recuperará el equilibrio afectado por el cambio.

En cuanto a los cambios:

Los cambios no se visualizan como autorreferenciales.
"Me parece que están tratando de implementar sistemas traídos de otras partes del mundo e implementarlos tal cual son sin tener en consideración nuestro modo de ser, vivir, clima, etc. etc. etc. Valores" (M24).
"*Cada año tenemos que inventar, inventar*" (A5).

Falta de gestión de procesos de cambio: Del análisis documental de las minutas de las reuniones de coordinación institucional se desprende que se dedica, en promedio un 2% de los puntos de la agenda a explicitar los motivos del cambio institucional. Este hecho se relaciona con la percepción de los docentes al no considerarse informados.

"*Ni idea. Supuestamente para mejorar y para modernizarse*" (M24).
"*No tengo la menor idea. Se nos comunican una vez que estos están establecidos*" (M21).
"*Calculo que los cambios se hacen con el fin de mejorar*".(M20).

Se evidencia una resistencia ante los cambios:
"Nadie le gusta cambiar" (A5).
"Saben que viene pero la realidad es que no saben lo que implica el cambio, entonces va a venir el shock de nuevo. Será un shock" (A5).

La primer fase de la pirámide de la resistencia al cambio se concentra en el conocimiento. Cuando los actores perciben que carecen de comprensión sobre los contenidos del cambio, se resisten a él. "Las *personas afectadas se preguntan a menudo qué objeto tiene el cambio. no tiene claros sus orígenes, sus fines ni su relevancia para alcanzarlos*" (Hargreaves, 2005: 49). Una vez se satisface la necesidad de comprensión, los actores están en condiciones de transitar hacia una nueva fase en donde necesitan desarrollar la capacidad de poner el cambio en práctica. Cuando los actores se sienten equipados con las herramientas necesarias para operacionar el cambio, éstos logran avanzar hacia un nuevo estadio cuando la comunicación cobra relevancia y es significativa.

En cuanto a la comunicación institucional:

Si bien existen canales de comunicación interna, éstos parecen ser utilizados para informar unilateralmente sin existir una participación activa por parte de los profesores. Algunos docentes hablan de la falta de coherencia o niveles de cohesión.

"*Muchos mensajes llegan después de los hechos mismos. Hay cosas que cambian y nos enteramos sobre la marcha*" (M23).
"… en muchas cosas importantes no sólo hay falta de información sino desinformación que llevan a que la gente suponga, elucubre y concluya de forma equivocada" (M25).
"*Creo que existe un problema de comunicación importante, no porque no haya, sino porque los mensajes son abrumadores y no hay tiempo para procesarlos, ejecutarlos y a la vez atender nuestra tarea fundamental: educar*" (M29).

El equipo de gestión necesita comunicar a sus actores acerca de los beneficios del cambio para que éstos deseen profundizar en el cambio, hacerlo suyo y por tanto evitar la resistencia al mismo. En este sentido, existen herramientas claves que atraviesan todos los estadios de la pirámide: la información, el conocimiento, la comunicación y la capacitación. Los datos recabados a lo largo de esta investigación de corte cualitativo al ser transformados en información y conocimiento nos permitirán dar cuenta sobre el estadio de resistencia en que los distintos grupos se encuentran.

En cuanto a la diversidad cultural:

Se destaca la coexistencia de diversos grupos de trabajo que poseen diversidad cultural y carecen de una convivencia que promueva la empatía cultural y el trabajo colaborativo.
"Mi coordinador no respeta nuestra cultura" (M8).
"Mucha información que es vital no está presentada en idioma español, por lo cual, requiere un tiempo extra para poder comprenderlos".(M29).
"*Hay una separación entre las maestras de español y las de inglés*" (M20).
"Hay roces de metodología, moderna contra antigua, que está enredado con percepciones de distintas culturales, de distintos idiomas, entonces, si, es una complicación" (A5).
"*Mucho cambio de mandos altos que imponen en sus experiencias sin interesarles la idiosincrasia de este país*" (M7).

La documentación que se revisó da cuenta de que:
100% de los Directores son extranjeros y casi 100% de las maestras son uruguayas.

Es necesario que los distintos grupos que coexisten logren una unión ya que existe un grupo docente con muchos años de trabajo en la institución y fuerte sentido de pertenencia que convive con un grupo de Directores de Aprendizaje recién incorporados a la institución. Es por ello que cobra vital importancia cómo los directores se integran a los grupos de trabajo.
Los Directores de Aprendizaje junto al equipo de dirección necesitan comprender la cultura arraigada en la institución para luego delinear cómo construir cambios ya que "…*los sistemas vivos son autorreferenciales, por lo que la transformación o evolución de los mismos sólo puede entenderse como el cambio internamente generado"* (Aguerrondo, 1996: 8).

En síntesis, las respuestas de los docentes hicieron referencia al problema y sus factores causales. Es posible comprobar que el centro de las miradas está puesto en el equipo de gestión, dirección y mandos medios, tanto en los logros como en el fracaso de la gestión. Al decir de Blejmar (2005) surge la demanda hacia el director de una gestión creadora de nuevos sentidos y prácticas para una escuela en profunda transformación con cambios que resulten significativos y autorreferenciales para así transitar por todos los estadios de la pirámide de la resistencia siendo ésta inevitable cuando de transformación se trata.

2. Aproximación diagnóstica.

Se realizó el FODA institucional. "*El análisis FODA es una herramienta que permite conformar un Cuadro Nº de la situación actual del objeto de estudio (persona, empresa u organización, etc) permitiendo de esta manera obtener un diagnóstico preciso que permite, en función de ello, tomar decisiones acordes con los objetivos y políticas formulados"* (FODA, 2011: párr. 7).

El objetivo fue identificar cuáles eran los aspectos positivos que había que fortalecer y las debilidades que tendrán que ser gestionadas para el cambio.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
• Propuesta educativa que engloba los programas nacional e internacional. • Variedad de recursos e infrastructura. • Los docentes poseen en su mayoría un arraigo fuerte a la institución. • Fuerte imagen del Colegio Jai en la comunidad. • Reconocimiento de las familias o Ex-alumnos forman parte del plantel docente o Ex-alumnos inscriben a sus hijos en el colegio • Fuerte sentimiento de pertenencia o Fuerte arraigo institucional	• Malestar en los grupos de trabajo: Malestar docente y de los directores de aprendizaje, resistencia al cambio por parte de los docentes, falta de escucha activa y reconocimiento de logros. Jerarquización del programa internacional. • Estilo de gestión: diseño y puesta en marcha de pautas y reglas de juego, sucesivos cambios institucionales, falta de capacitación para el cambio, débil gestión de los procesos de cambio, falta de descripción de tareas, jerarquización de los aspectos administrativos y comunicación interna. • Articulación cultural: coexistencia de dos culturas y de dos idiomas. Cuerpos directivos extranjeros nuevos en el cargo integrando el grupo de trabajo del mando medio

3. Definición de prioridades.

El diagnóstico permite identificar aspectos institucionales que pueden mejorar. En este sentido, el diseño del Plan de mejora toma como referencia la pirámide de la resistencia de Galpin (2013) con el fin de apuntalar al grupo de trabajo para que el cambio se torne autorreferencial y significativo contemplando la cultura institucional y la diversidad cultural coexistente.

Se sugiere trabajar la dimensión organizacional: el estilo de gestión, los cambios institucionales y la diversidad cultural. El objetivo del plan de mejora deberá estar focalizado en la creación de espacios de encuentro dentro del horario escolar para la comprensión del próximo cambio y la participación activa de docentes y directores de aprendizaje. De esta forma, se podrá comenzar a gestionar el conocimiento y la convivencia cultural. Estos espacios deben estar definidos por un proceso sistemático y planificado por el equipo de gestión con objetivos claros y proceso de monitoreo. Los espacios deberán ser utilizados para incidir en los factores causales establecidos en el modelo de análisis:

- transitar desde una estilo de gestión predominantemente administrativo hacia uno centrado en la discusión, interacción y conocimiento.
- encontrar puntos de encuentro entre las personas cuyas distintas culturas coexisten dentro de una cultura institucional arraigada en un colectivo docente con muchos años de antigüedad en la institución.
- disminuir el malestar de los distintos grupos de trabajo por percibir que el equipo de

> gestión valora y escucha activamente la opinión de los distintos grupos y por ende el cambio es construido en alguna medida por los actores y éste se vuelve autorreferencial y significativo.

En el proceso de elaboración del plan de mejora será indispensable involucrar a los docentes, directores de aprendizaje y directora. Al diseñar un espacio de interacción y escucha activa se darán las condiciones para transitar por el primer estadio de la pirámide de la resistencia al cambio. Éste será el primer paso para disminuir el malestar de los distintos grupos de trabajo y así potenciar un clima de trabajo más propicio para el cambio haciendo eco a la demanda de la directora.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente.* Argentina: Troquel educación.

Aguerrondo, I., & Xifra, S. (2002). La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan. Buenos Aires, Capital Federal, Argentina: Educación - Papers Editores.

Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona, España: Paidós/M.E.C.

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es Hacer que las Cosas Sucedan.* Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Fernández Collado, C. (2002). *La comunicación en las organizaciones.* México, D.F.: Trillas.

FODA, M. (2011). *¿Qué es la matriz FODA?*. Recuperado el 9 de Julio de 2014, de http://www.matrizfoda.com

Frigerio, G., & Poggi, M. (1992). *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca.* Buenos Aires, Argentina: T. Educación.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pesa luchar.* Argentina: Colección Agenda educativa.

Gairín, J. (2007). *Aspectos institucionales de la orientación.* Recuperado el 2 de Julio de 2014, de http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/4._aspectos_institucionales_orientacion.pdf

Galpin, T. J. (2013). *La cara humana del cambio.* Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

García, A. E. (1999). *Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio.* (U. d. Sevilla, Ed.) Recuperado el 2 de Julio de 2014, de https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/SP/Culturas%20e%20identidades%20profissionais/cultura%20escolar%20e%20cultura%20profissionalbpdf.pdf

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* (Quinta edición. ed.). Madrid: Ediciones Morata S.L.

Hernandez Sampierri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación.* (Cuarta ed.). Mexico, Mexico: McGraw-Hill Interamericana.

L.A.C.E, G. (1999). *Introducción al Estudio de Caso en Educación.* Retrieved 9 de Julio de 2014 from http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf

Miles y Huberman (1994) en Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

Moreira, E. G. (2011). *Clima Organizacional.* Curitiba, Brasil. IESDE Braisl S.A.

Peláez, A, Rodríguez J., Ramírez S., Pérez L., Vázquez A. & González L. (s.f.) *Entrevista.* Recuperado el 13 de julio de 2014, de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

Rodríguez Zidán, E. (2013). *Casos y Métodos en Investigación Educativa: Diseño, Métodos y Técnicas Cualitativas.* Recuperado el 23 de setiembre, de Intituto de Educación. Universidad ORT Uruguay: http://aulas.ort.edu.uy/pluginfile.php/125451/mod_label/intro/Modulo2.pdf

Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989) en Vallés, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: reflexión metodológica y práctica profesional.* Recuperado el 22 de octubre de 2013, de http://asodea.files.wordpress.com/2009/09/miguel-valles-tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social.pdf

Ruiz Olabuenaga (1999) en Peláez, A, Rodríguez J., Ramírez S., Pérez L., Vázquez A. & González L. (s.f.) *Entrevista.* Recuperado el 13 de julio de 2014, de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf

Sandoval (2004) en Montes Padilla, F. G. (s.f.). *El clima institucional y su influencia en la gestión.* Recuperado el Junio de 2014, de http://aliatuniversidades.com.mx/conexxion/index.php/en/educacion/587-el-clima-institucional-y-su-influencia-en-la-gestion-ano-2-numero-6

Senge (1992) en García, A. E. (1999). *Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio.* (U. d. Sevilla, Ed.) Recuperado el 2 de Julio de 2014, de https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/SP/Culturas%20e%20identidades%20profissionais/cultura%20escolar%20e%20cultura%20profissionalbpdf.pdf

Tejera, A. (2013). *Módulo 2: La Gestión como problema.* Recuperado el 30 de Abril de 2013, de www.aulas.ort.edu.uy.

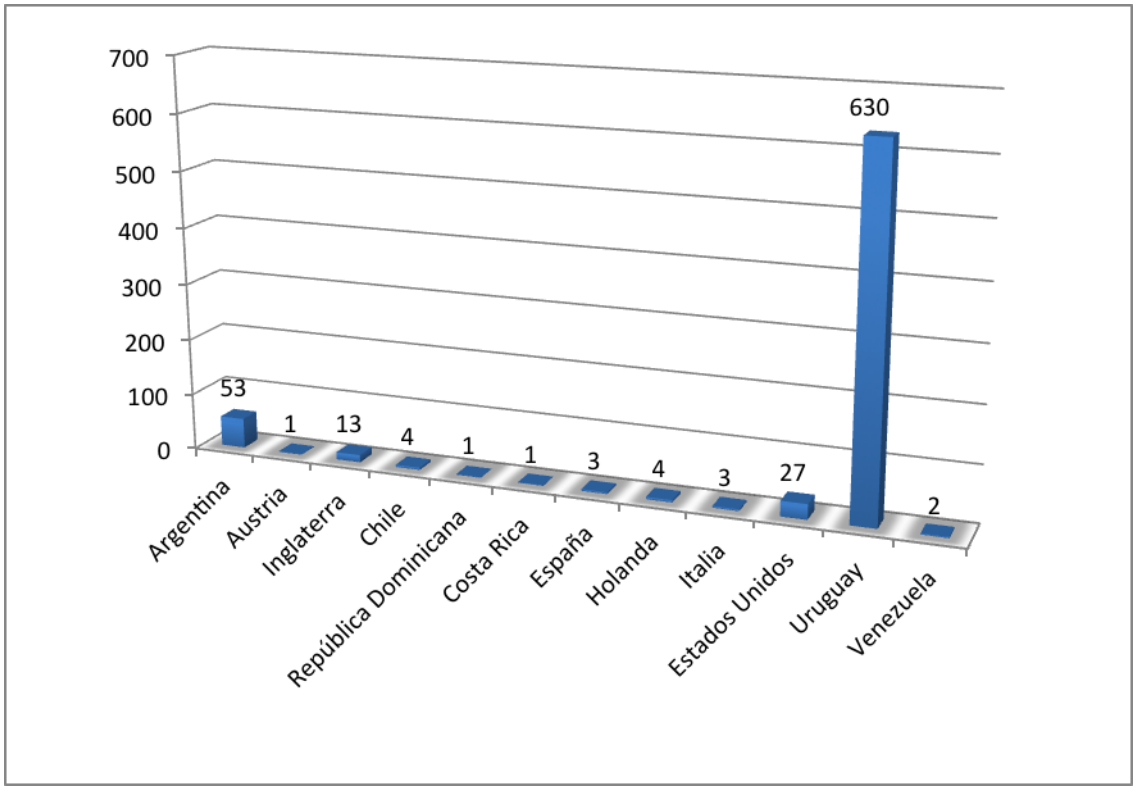
Vallés, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: reflexión metodológica y práctica profesional.* Recuperado el 22 de octubre de 2013, de http://asodea.files.wordpress.com/2009/09/miguel-valles-tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social.pdf

Vazquez, M. I. (2013). *¿Cómo enfrentamos las innovaciones educativas?.* Congreso. Colegio Santa Helena.

Vázquez. M.I. (Comp.). (2007). *Gestión Educativa en Acción. La metodología de casos.* Recuperado el 4 de julio de 2014, de Universidad ORT Uruguay: www.ort.edu.uy/ie/pdf/lametodologiadecasos.pdf

ANEXO 1

Nacionalidad de los alumnos



Fuente: Elaboración propia en función de archivo Excel proporcionado por el "Colegio Jai" sobre la composición del alumnado según sexo, clase y nacionalidad.

ANEXO 2

Misión del Colegio

La Misión de la comunidad del Colegio Jai es para:

- Formar alumnos bilingües que tengan confianza en sí mismos, que sean creativos, curiosos e inquisitivos, quienes se esforzarán para desarrollar sus talentos al máximo de sus capacidades.

- Esforzarse para lograr los más altos niveles, proporcionando el ambiente educativo y la infraestructura para ayudar a los alumnos a lograr la excelencia de acuerdo con su potencial académico, artístico y deportivo, reconociéndose las diferencias y necesidades individuales.

- Inculcar la importancia de todos los valores humanos (morales, estéticos, espirituales y sociales) en todos los aspectos del crecimiento personal y desarrollo físico.

- Fomentar y promover con arraigo un sentido de pertenencia, orgullo y afecto hacia el Colegio, de igual manera que hacia sus tradiciones, su Espíritu y su memoria institucional.

- Inculcar en los alumnos los aspectos más destacados de los valores y la cultura uruguaya y británica, así como también un sentido de justicia, autodisciplina, tolerancia y urbanidad, y al mismo tiempo brindarles la mejor preparación posible para enfrentar la vida en un escenario intercultural dentro de una comunidad global.

- Desarrollar en los alumnos un sentido de profunda empatía y conciencia de sus responsabilidades ante la comunidad y hacia la necesidad de utilizar sus talentos y experiencias para el bien de la humanidad.

Excelencia cabal

Fuente: Página web del "Colegio Jai"

ANEXO 3
Nacionalidad de los actores institucionales

País de origen	Maestros	Coordinado-res	Directores de Aprendizaje	Directora	Director General
Argentina	2				
Australia	1				
Chile	1				
Ecuador	1				
Estados Unidos	1				
Inglaterra	1		2	1	1
Uruguay	49	7			
Nueva Zelanda			1		

Fuente: Elaboración propia en función de la planilla de personal proporcionado por el "Colegio Jai"

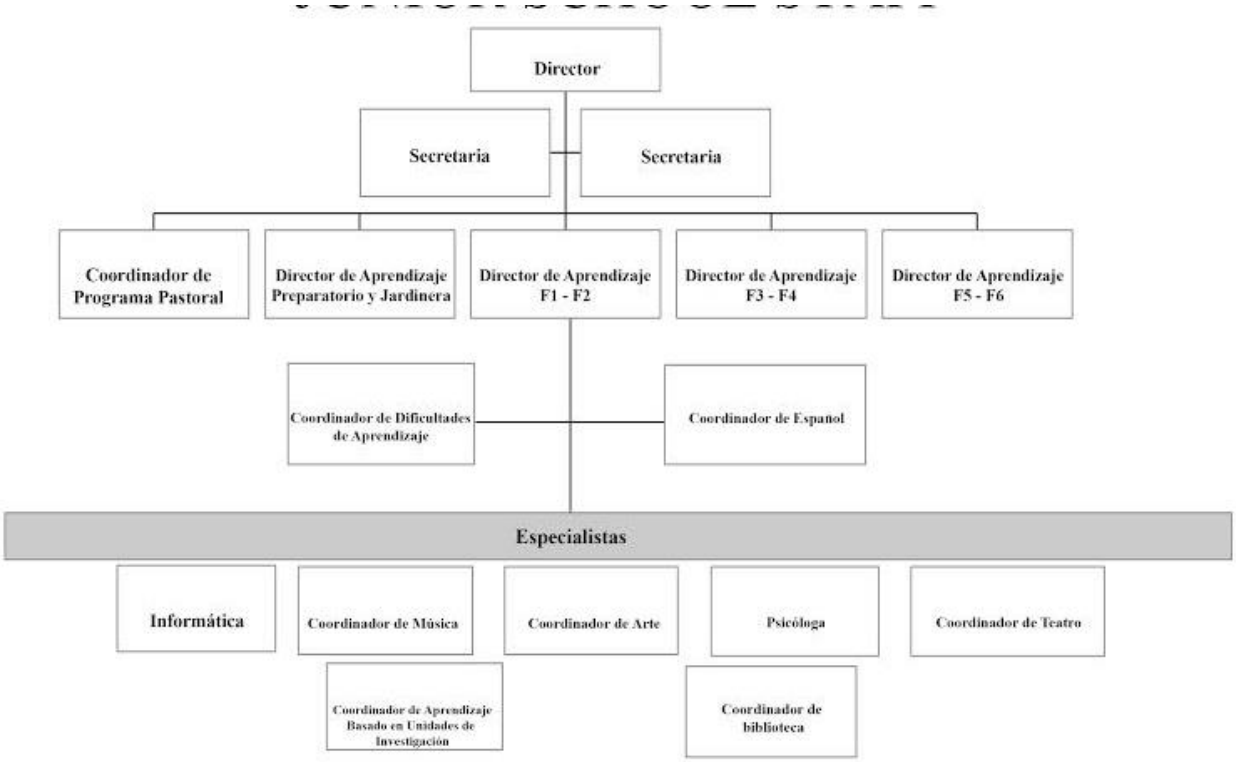
ANEXO 4
Antigüedad de los actores institucionales

Cargo institucional	Promedio de años en el cargo
Director General	2.5
Directora	0.5
Directores de aprendizaje	1.5
Coordinadores	19
Maestras	12
Auxiliares de maestras	3

Fuente: Elaboración propia en función de la planilla de personal proporcionado por el "Colegio Jai"

ANEXO 5

Organigrama del Colegio



Fuente: Organigrama proporcionado por la coordinadora del Departamento de Recursos Humanos.

ANEXO 6
CRONOGRAMA DE TRABAJO:
FASE I

A continuación se detallan las actividades realizadas por el investigador.

Fase	Momento	Fecha	Actividades realizadas	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
1	Etapa Exploratoria.	29/4 y 8/5	Encuentros con directora: explicitación de las condiciones del trabajo de investigación.					
		29/4 y 12/5	Diseño de entrevistas semi-estructuradas.					
		Realización de entrevistas.						
		9/5	Directora					
		12/5	Coordinadora del departamento de Dificultades de Aprendizaje.					
		13/5	Coordinadora del departamento de Pastoral					
		14/5	Coordinadora del Programa de Español.					
		15/5	Directora.					
		23/5	Director General.					
		21/5 al 25/5	Relevamiento documental.					
		12/5 al 23/5	Matriz de Análisis.					
		24/5 al 25/5	Modelo de Análisis.					

ANEXO 7
Guión de entrevista exploratoria a directora (A1)

- ¿Cuáles son los posibles problemas, preocupaciones, necesidades, o temas/aspectos a mejorar?

- ¿Cuáles son las áreas, niveles o sectores en donde se ubica este/estos problema(s)? ¿En donde esta(n) más agudizado(s)?

- ¿Cuáles fueron las estrategias de solución que han tratado de implementar para este/estos problema(s)?

- ¿Quién(es) nos podría(n) dar más información?

- ¿Cómo se ha abordado la solución de esta(s) problemática(s)?

- ¿Dieron resultado?

- ¿Por qué piensa que este/estos problema(s) no se ha(n) solucionado aún?

ANEXO 8
Guión de entrevistas semi-estructuradas a actores referentes (A2 y A3)

- ¿Cuáles son los aspectos positivos de esta institución que te gustaría recalcar?
- ¿Cuáles son los posibles problemas, preocupaciones, necesidades, o temas/aspectos a mejorar?
- ¿Cuáles son las áreas, niveles o sectores en donde se ubica este/estos problema(s)? ¿En donde esta(n) más agudizado(s)?
- ¿Cuáles fueron las estrategias de solución que han tratado de implementar para este/estos problema(s)?
- ¿Cómo se ha abordado la solución de esta(s) problemática(s)?
- ¿Dieron resultado?
- ¿Por qué piensa que este/estos problema(s) no se ha(n) solucionado aún?

ANEXO 9
Guión de segunda entrevista a directora

- ¿Qué aspectos positivos identificas en esta institución?
- ¿Cuáles son los aspectos a profundizar y/o mejorar en esta institución?
- Cuando tú haces referencia a la resistencia al cambio en la entrevista anterior, me surge la siguiente duda: ¿Qué entiendes tú por resistencia al cambio?
- Esta resistencia al cambio, ¿se da con todo el personal?
- ¿En qué sectores se percibe más esta Resistencia? ¿Quiénes son los actores que la ejercen?
- ¿Has pensado por qué puede estar pasando esto?
- ¿Qué acciones se han realizado para mejorar este problema?
- ¿Has pensado en otras soluciones?

ANEXO 10
Cronología de cambios institucionales desde 2011

Anterior a 2011		Febrero 2011		2012		2013		Directores de Aprendizaje (DA) Febrero 2013	Directores de Aprendizaje (DA) Agosto 2013	Directores de Aprendizaje (DA) 2014
	Nivel 4	**Creación del Jardín de Infantes**	Nivel 4 Nivel 5	Jardín de Infantes	Nivel 4 Nivel 5	Jardín de Infantes	Nivel 4 Nivel 5	Directora	Directora	Directora
Área 1	Nivel 5	Área 1	Primer año	Área 1	Primer año	Área 1	Primer año	Directora	Directora + DA 1	DA 1
	Primer año		Segundo año		Segundo año		Segundo año	Directora	DA 1	DA 1
	Segundo año									
Área 2	Tercer año	Área 2	Tercer año	Área 2	Tercer año	Área 2	Tercer año	DA 2	DA 2	DA 2
	Cuarto año		Cuarto año		Cuarto año		Cuarto año	DA 2	DA 2	DA 2
	Quinto año		Quinto año		Quinto año	Área 3:	Quinto año	DA 3	DA 3	DA 3
Área 3:	Sexto año	Área 3:	Sexto año	Área 3:	Sexto año		Sexto año	DA 3	DA 3	DA 3
	Séptimo año		Séptimo año		Séptimo año					
		Abril: Visita de Agencia Internacional externa que realiza auditoría		Generación doble egresa: desaparece una generación (7to año)		Cambia la estructura organizacional y aparece el rol de Director de Aprendizaje.				

Fuente: Esquema explicativo de los cambios acontecidos proporcionado por la Directora del "Colegio Jai".

ANEXO 11
Matriz de análisis de entrevistas realizadas durante la Fase I

DIMENSIONES					
ORGANIZACIONAL	**ADMINIS-TRATIVO**	**PEDAGÓGICO**	**COMUNITA-RIO**	**SECTORES / ACTORES**	**POSIBLES FACTORES CAUSALES**
"Y como este [director de aprendizaje] a veces no tiene los modos para decirlo de la manera parece como que quiere pasar por arriba. Entonces esto también genera un mal clima institucional". (A3:9) "La gente estaba contenta de venir a trabajar, contenta, disfrutaba de lo que hacía y ahora siento como que hay un poco más de malestar en el ambiente". (A2: 1) "Esa inseguridad que genera un cambio de un año al otro y también la forma en que se aborda, ta". (A4:4) "La gente está como tensa. El tema es la forma en que se plantean los cambios". (A4:5) "A veces no realizan mucho esfuerzo y nunca llegan y eso en sí causa un malestar en ellos mismos también que esta reflejado en la institución". "Son como cansados de cambios, que cada persona que viene, viene con un cambio". (A1 en EE2: 3)				Mandos medios. Docentes.	Malestar docente. Modelo de gestión del cambio. Cambios constantes sin sonsensuar. Falta de gestión de los procesos de cambio. Intertidumbre e inseguridad. Tensión del personal. Cansancio.
"Mejorar, ir mejorando pero cuando …. Es como … quieren el cambio pero sin el … el esfuerzo que implica un cambio". (A1 en EE2:2) "Dos de los superiores son nuevos del año pasado, entonces, toda la parte de acomodación ante alguien nuevo que esta trabajando en el colegio a quién te tenés que reportar generó mucha resistencia". (A2: 2)				Docentes. Mandos medios.	Resistencia al cambio.
"Mucha diferencia a veces con la misma persona dentro y fuera el aula". (A1:1) "Todo el tema de la descripción de tareas y eso que todavía no esta claro en algunos sectores". (A2: 4) "Se ha pedido que se aclare quien esta encima de quien en el organigrama de la institución". (A3: 9) "Nunca vimos un documento con la descripción de tareas, no sabemos en que varía su rol con respecto al de los coordinadores". (A4: 5)				Docentes.	Falta de apropiación de tareas según cargo. Falta de conocimiento del organigrama institucional. Falta de definición del perfil del cargo.
	"No tengo un lugar físico para estar". (A2:4)			Coordinadores.	Infraestructura. Falta de definición de los espacios de trabajo.
"Se le hizo la inducción que hace el colegio: a la institución, a la misión, a …. Tendría que estar más formalizada". (A3: 10) "Y creo que además una cosa muy importante sería que antes de que una persona viniera a trabajar a esta institución tuviera una ubicación en el contexto socio cultural, en el contexto educativo". (A4: 11)				Departamento de Recursos Humanos. Equipo de Dirección. Mandos Medios.	Proceso de inducción de los mandos medios.
"Es la situación de suplencias. … La mecánica de cómo funciona. … Para sacar las personalidad, las personas, … Que haya un tercero que gestione este tema". (A1:3) "Tratar de definir más políticas claras para no generar … a no me avisaste". (A2: 4)				Docentes. Equipo de dirección.	Falta de institucionalización de los protocolos de acción.
"Un problema que me esta llamando la atención es el clima laboral. … No se sienten bien escuchadas sino que se les impone demasiado que hacer." (A2:1) "Hay como una falta de de de tomar en cuenta las opiniones de los docentes". (A3:3) "Si tu no te sentís participe del proyecto, si no te dieron la posibilidad de opinar y de aportar lo que tu humildemente sabés, yo pienso que los proyectos así no funcionan". (A4: 7)				Docentes. Mandos medios.	Estilo de gestión de los mandos medios. Falta de espacios de participación de los docentes para la toma de decisiones con respecto al proyecto educativo

DIMENSIONES					
ORGANIZACIONAL	**ADMINIS-TRATIVO**	**PEDAGÓGICO**	**COMUNITARIO**	**SECTORES / ACTORES**	**POSIBLES FACTORES CAUSALES**
"Escuchan, escuchan, si. Y si, si yo estoy hablando, ellos están mirándome y escuchando, pero si tienen lo que digo en cuenta, es otra". (A1 en EE2: 9)				Directora. Mandos medios.	Falta de receptividad de los mandos medios hacia los lineamientos de dirección.
"Hay mucho desde el punto de vista cultural, no. Están acostumbrados a distintos tipos de reuniones". (A2:1) "También se da por un tema también del lenguaje porque no habla nada de español". (A3: 9) "Las personas con más … con más años en el colegio. Si, diría eso. Que son muy fijos en sus ideas, difícil cambiar". (A1 en EE2: 4) "Quizás a estas personas que vienen de otro otro lugar del planeta también les cuesta entender o quizás ni siquiera lo han percibido" (A4: 10) "Pero de repente la forma no son las más adecuadas y por todo lo relacional que ha habido previo se genera resistencia de los docentes". (A3:3) "Se crea como una, como una distancia entre el inglés y el español". (A3:8)				Docentes . Mandos medios.	Coexistencia de de culturas diferentes. Falta de gestión para la convivencia de las dos culturas institucionales. Dificultades en la comunicación personal por diferencias de idiomas. Visiones distintas. Falta de empatía cultural. Antigüedad y sentimiento de pertenencia. Cultura institucional.
"Ahora últimamente se han implementado algunos cambios y de repente algunas comunicaciones no fueron muy fluidas y también ya se empezaron a crispar las aguas". (A3:4) "Pienso que mucha … mucha es falta de de de comprensión. La … a veces es también falta de información por parte del colegio". (A1 en EE2: 2)				Docentes. Equipo de dirección.	Gestión de los procesos de cambio.
		"Pero el tema es como que a veces implica muchos cambios con respecto a como se venía haciendo antes y que las maestras no entienden mucho el por qué, o sea, a qué se debe este cambio". (A2:3) "… lo que vemos es que en muchos ocasiones van a sus clases y hacen lo que siempre han hecho" (A1 en EE2:6) "Los maestros de español toda la vida hicimos temas y unidades o sea que no nos cambió mucho, la forma de planificar, pero los maestros de inglés era una modalidad nueva de trabajo, ta ". (A4: 4) "Los cambios se imponen, se exigen, se dice: "hay que…", no, entonces los docentes se sienten presionados, ansiosos, no encuentran a veces mucho el fundamento del por qué deben hacer tal o cual cosa, ta". (A4: 6)		Docentes. Coordinadora de Matemática.	Apropiación del cambio en la metodología de enseñanza. Diferencias de enfoques metdológicos entre español e inglés.
		"Como que esta bueno quizás trabajarlo más a nivel de todo primaria de cuál es el curriculum, por qué es este curriculum y que la gente se apropie de ese curriculum". (A2: 3) "Una vez que pasó el egreso de la generación doble a nadie mas le importó si esos niños venían apuntalados o no y si tenían el apoyo suficiente como para llegar con las herramientas para dar un examen de egreso al final". (A4:3) "…para que entiendan el significado del cambio y la implicación y las implicaciones para los niños …". (A1 en EE2: 5)		Docentes. Equipo de dirección.	Diseño y construcción curricular. Consenso de metas de enseñanza. Capacitación de docentes en la nueva metodología de enseñanza.

ANEXO 12
Cronograma de trabajo: Fase II

Fase	Momento	Fecha	Actividades realizadas	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
2	Comprensión del Problema	25/5 al	Técnicas complementarias: definición, diseño y testeo.					
		25/5 al 4/7	Estudio del sustento teórico.					
		29/5 al 3/7	Preguntas de investigación.					
		3/6	Reunión con Directora para transmitirle el problema definido y el cronograma del proceso.					
		Entrevistas estructuradas.						
		9/6	Director de Aprendizaje 1.					
		10/6	Director de Aprendizaje 2.					
		10/6	Director de Aprendizaje 3: primera parte					
		12/6	Director de Aprendizaje 3: primera parte					
		13/6	Director de Aprendizaje 4.					
		12 al 23/6	Rastreo documental: segunda parte.					
		3/6 al 18/6	Testeo del cuestionario.					
		23/6 al 4/7	Aplicación de cuestionario a docentes.					
		27/5 al 4/7	Fortalezas y debilidades: FODA					
		27/6 al 4/7	Técnica del Iceberg.					
		14/7 al 18/7	Segunda aplicación de cuestionario a docentes.					
		7/7 al 14/7	Análisis documental.					

ANEXO 13
Guión de entrevista estructurada a directores de aprendizaje

Agradecimiento: Le agradezco por dar parte de su tiempo para esta entrevista.
Objetivo de la entrevista: Recabar datos sobre aspectos del colegio que sólo ustedes me pueden brindar y serán de suma utilidad para mi memoria final.

1. ¿Cuáles son las tareas que realiza un Director de Aprendizaje?
2. ¿Cómo ha sido hasta ahora su experiencia en el colegio?
3. ¿Cómo se siente en el desempeño de este rol? ¿Por qué?
4. ¿Recibió entrenamiento o preparación para el desempeño de este cargo? Explicar qué tipo de preparación recibió.
5. ¿Ha podido identificar alguna fortaleza institucional? Indique cuál.
6. ¿Ha podido identificar alguna debilidad o área en la cuál el colegio necesite mejorar? Indique cuál.
7. ¿Quién es su referente institucional? ¿A quién responde?
8. Cuando comenzó a trabajar en la institución, ¿cómo lo recibieron los docentes?
9. ¿Qué impresión tuvo del cuerpo docente?
10. ¿Cómo es el cuerpo docente a su cargo?
11. ¿Cómo se comunica con su equipo de docentes?
12. ¿Realiza alguna actividad con los docentes? ¿Cuáles son sus grupos de trabajo si los tiene?
13. ¿Ustedes tienen reuniones de coordinación, verdad? En ese caso, me interesa saber si están planificadas, y cuáles son sus contenidos. ¿Es posible tener a la vista algún registro escrito?
14. ¿Participan los docentes en la planificación de los cambios institucionales? ¿Cómo?
15. ¿Los docentes le han pedido ayuda o asesoramiento ante situaciones de problema?
16. ¿Según su opinión, qué programa tiene más importancia en la institución, el programa internacional o el nacional? ¿Por qué?
17. ¿Esto genera algún problema entre los docentes de cada sector?
18. ¿Cómo se prepara al colectivo para el nuevo cambio que se generará con el Programa de Bachillerato Internacional, PEP?
19. ¿Cómo se siente frente a este nuevo cambio?
20. ¿Qué opinan los docentes sobre los cambios que se han sucedido en la institución?
22. ¿Cómo visualiza al colegio dentro de dos años? ¿Por qué?

ANEXO 14
Guión de entrevista en profundidad a director general

- ¿Cuáles son los aspectos positivos de esta institución que te gustaría recalcar?
- ¿Cuáles son los posibles problemas, preocupaciones, necesidades, o temas/aspectos a mejorar?
- ¿Cuáles son las áreas, niveles o sectores en donde se ubica este/estos problema(s)? ¿En donde esta(n) más agudizado(s)?
- ¿Cuáles fueron las estrategias de solución que han tratado de implementar para este/estos problema(s)?
- ¿Cómo se ha abordado la solución de esta(s) problemática(s)?
- ¿Dieron resultado?
- ¿Por qué piensa que este/estos problema(s) no se ha(n) solucionado aún?

ANEXO 15
Cuestionario de encuesta a docentes

El presente cuestionario se realiza en el marco del trabajo para la obtención del título de Maestría en la Universidad ORT. Se garantiza la confidencialidad de la información obtenida , por ese motivo, es anónimo. Agradecemos sus respuestas.

1. ¿Cuáles son los motivos por los que eligió esta institución para trabajar?

……

……

……

……

2. ¿Cómo se siente en el colegio? ¿Por qué?

……

……

……

……

3. ¿Cuáles son los factores que inciden en el clima de trabajo?

……

……

……

……

4. ¿Se siente informado? ¿Por qué?

……

……

……

……

5. ¿A quién recurre cuando necesita plantear un problema o inquietud?¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

6. ¿Qué valor le da a las reuniones de coordinación? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

7. ¿Qué valor le da a las reuniones de planificación? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

8. ¿Cómo se informa sobre los cambios que se producen en la institución?

.....

.....

.....

.....

9. ¿ Cuáles son los motivos por los que se realizan los cambios institucionales?

.....

.....

.....

.....

10. ¿Cómo se siente frente a los cambios institucionales? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

Muchas gracias por su colaboración.
Su aporte es muy valioso.

ANEXO II

PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL

Universidad ORT Uruguay

Master en Gestión Educativa

Plan de Mejora Organizacional

Investigador: Dora Sajevicius

Tutor: Mag. Zózima González

Fecha: 30 de noviembre

I. ANTECEDENTES

El presente documento se enmarca en el proceso de asesoría organizacional de un centro educativo bilingüe (Español-Inglés), ubicado en un barrio residencial de contexto socio-económico medio-alto y alto de la ciudad de Montevideo, de gestión privada autorizado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

La propuesta académica comienza en Nivel Inicial con alumnos de 4 años y culmina en Sexto año de Primaria con una carga horaria del programa internacional en el horario escolar.

Dentro del plantel docente, coexisten dos grupos de trabajo asociados a los departamentos de inglés y español, con escasos espacios que promuevan la empatía cultural y el trabajo colaborativo. Existe una fuerte jerarquización de la tradición y cultura institucional con un plantel docente en su mayoría local, con un promedio de 12 años en la institución y un fuerte arraigo institucional.

En 2011, una agencia internacional externa realizó un informe con lineamientos a seguir para mejorar el abordaje metodológico. A partir de entonces los cambios han sido constantes y continuarán realizándose. En 2013, se creó el cargo de director de aprendizaje de inglés cambiando así el organigrama institucional. Desde entonces, el grupo de mandos medios quedó conformado por 4 directores de aprendizaje de inglés extranjeros y una coordinadora de español uruguaya. En el primer semestre de 2014 se incorporó un nuevo programa curricular internacional, el Programa de la Escuela Primaria, PEP, que conllevó la designación de un nuevo coordinador.

La evaluación diagnóstica llevada a cabo permitió identificar la demanda: necesidad de buscar estrategias para recomponer el clima institucional y disminuir la tensión existente entre ambos grupos de trabajo. Gairín (2000) destaca especialmente el papel que juegan las características de los miembros de la organización en la constitución del clima.

Aproximación diagnóstica

Se seleccionó una metodología cualitativa, el estudio de casos, para transitar el proceso de Diagnóstico Organizacional. Se utilizaron herramientas tales como entrevistas semi-estructuradas y estructuradas, análisis documental y cuestionarios.

El **problema** que se desprendió de los resultados de la fase diagnóstica dio cuenta de un clima tenso entre ambos grupos de trabajo (español e inglés). La institución se presenta dividida en dos sub-grupos con escasa o nula relación entre ellos que, al decir de Fullan & Hargreaves (2012), permite pensar que se estaría frente a una cultura balcanizada. Existen dos grupos "*estrechamente aislados*" (Fullan & Hargreaves, 2012: 195) con sus respectivos modos de trabajar y metodologías de enseñanza. Según Frigerio et al. (1994), las cuestiones relativas a la convivencia en los centros educativos atraviesan toda la vida institucional y conciernen a la totalidad de los actores institucionales.

Los posibles factores causales identificados, refieren al estilo de gestión, a cierto malestar docente y a la coexistencia de dos departamentos con características y culturas propias. Los docentes consultados expresan malestar por los sucesivos cambios institucionales

visualizados como impuestos sin información ni acuerdos previos. Se evidencia escasa participación del plantel docente en la implementación de los procesos de cambio.

El **Plan de Mejora** (PMO) se orienta a fortalecer la gestión y focaliza en la necesidad de construir una cultura colaborativa a través de la "*responsabilidad colectiva*" (Fullan & Hargreaves: 2012, 29). El conjunto de acciones del PMO pretende instalar en el plantel docente y equipo de gestión un sentido de comunidad con apoyo y relación mutua.

Acuerdos establecidos con la organización

Con la finalidad resolver las necesidades internas, se consideró el aporte de Hopkins y Reynolds (2001) que sugiere construir capacidades, involucrar a la mayoría de los docentes en el PMO.

Se acordó que el PMO fuera elaborado con la directora, una maestra de inglés de Educación Primaria, una maestra de inglés de Educación Inicial y una maestra de español de Educación Primaria. Se consideró pertinente orientar a los equipos de gestión a motivar, informar, fortalecer e incentivar a los distintos grupos de trabajo. Para ello, se orientó a:

- Sensibilización del equipo de gestión en la necesidad de trabajar con los docentes
- Involucramiento y participación de los docentes
- Instalación de canales de comunicación efectivos
- Interacción y sinergia entre los grupos de docentes los equipos de gestión
- Introducción de mecanismos de reconocimiento a la labor docente

II. PLAN DE MEJORA

"*Los planes de mejora tratan de impulsar -en los centros educativos- los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa*" (Gairín, 2006: 1).

El éxito del PMO, según Galpin (2013) dependerá de la creación de conciencia en el equipo de gestión de la importancia de sus atributos de liderazgo para conducir los procesos de cambio. Se sustentará, entonces, tanto en el deseo de cambio como en el accionar del equipo de gestión.

Los objetivos acordados con el equipo impulsor fueron:

Objetivo General:

Contribuir a construir un buen clima institucional entre los grupos de trabajo.

Objetivos específicos:

Los objetivos específicos intentan dar respuesta a los factores causales del problema.

1. Gestionar la implementación de los cambios con participación de los docentes.
2. Fortalecer los canales de comunicación interna entre el equipo de gestión y los grupos de trabajo.
3. Favorecer la integración entre docentes de inglés y español.

Líneas de actividades.

Las líneas de actividades responden a cada objetivo específico.

A) Acciones orientadas al objetivo específico 1

Gairín (2010) afirma que los procesos de cambio se sustentan en el capital humano motivo por el cual debe ser desarrollado tanto en los docentes como en el equipo de gestión. A través del PMO, se intenta generar espacios para que el equipo de gestión se sensibilice en la necesidad de gestionar la mejora del clima de trabajo y brindar escucha activa a las necesidades de los docentes. Gairín (2006) explicita que las acciones deben incidir en las concepciones y percepciones de los actores implicados en el proceso de mejora. "*El clima participativo que se consigue se asocia con incremento de satisfacción por parte del [docente] en el trabajo*" (Gairín, 2000: 75).

Propósito:

Se busca incorporar la voz de los docentes como insumo para la toma de decisiones sobre los procesos de cambio. Según Gairín (2010) es necesario anticipar y utilizar la memoria colectiva fortaleciendo la cultura e historia institucional a la hora de la toma de decisiones. En este sentido son los docentes los que poseen una visión acertada del impacto y los aspectos operativos del cambio al estar en contacto directo con los alumnos y llevan a cabo las acciones planificadas.

Actividades:

- 1 entrevista individual de la directora con cada director de aprendizaje de inglés y coordinadora de español para sensibilizar sobre el proceso de cambio y fortalecerlos en el rol de facilitadores de un clima de apertura y participación.
- 1 foro de intercambio del equipo de gestión para desarrollar y compartir prácticas que promuevan la participación de los docentes.
- Mesas de debate bimensual sobre los resultados de los procesos de cambio.
- Grupos de discusión cuatrimestral para la auto-evaluación institucional del impacto y aspectos operativos del cambio.

B) Acciones orientadas al objetivo específico 2

Interesa mejorar la comunicación por concebir, como Funes (2012), que es un proceso de construcción de un entendimiento compartido. Si bien existen canales de comunicación interna, éstos deben ser fortalecidos ya que de la fase diagnóstica se desprende que son utilizados para informar unilateralmente sin existir una participación activa por parte de los docentes. "*No es una cuestión de transferir un conjunto de informaciones, sino que se trata de crear un significado para esos datos, y compartirlo*" (Funes, 2012: 57).

Propósito:

Se pretende que los docentes y el equipo de gestión acuerden sobre el canal de comunicación que les resulte más conveniente y lo utilicen para mantenerse informados y expresar sus puntos de vista. Funes (2012) sostiene que la efectiva gestión de la convivencia es la resultante de enfocar tanto la comunicación, como las relaciones interpersonales, hacia el bienestar individual y grupal.

Actividades:

- 6 talleres de sensibilización con el equipo de gestión sobre la importancia de la comunicación interna con un facilitador organizacional externo que apoyará a gestionar la comunicación.
- Encuesta aplicada al plantel docente sobre preferencias de canales de comunicación.
- Trabajo en el diseño y mantenimiento de las carteleras.
- Ubicación de un buzón de sugerencias en salas de docentes.
- 1 taller de informática con el plantel docente con el fin de capacitar en el uso de la agenda electrónica.

C) Acciones orientadas al objetivo específico 3

Se busca incidir sobre las sinergias personales e institucionales y el deseo de los actores institucionales a adoptar un rol activo en los procesos de cambio y el desarrollo del capital humano fruto de la interacción, el vínculo y valoración.

Funes (2012) afirma que es de vital importancia organizar espacios de unión colectiva para integrar la diversidad en pos del bienestar de todo el plantel. Es necesario poner "*el acento en lo que une, en lo que converge*" (Funes, 2012: 32).

Propósito:

Gairín (2010) otorga un valor muy importante a los incentivos concebidos como estímulos que la naturaleza humana necesita recibir y están orientados al afán de superación del plantel docente.

Se busca generar espacios de interacción entre docentes de inglés y español con el fin de gestionar estrategias orientadas a la integración de ambos grupos de trabajo con el equipo de gestión. Suponemos que la motivación, sinergia, e incentivos tendrán un efecto positivo en las percepciones de los docentes.

Actividades:

- 6 talleres de formación y autoevaluación con el equipo de gestión sobre la cultura institucional.
- Integración de un equipo de mentores que acompañen a los actores que ingresan a la institución con el fin de transmitir los valores institucionales.
- 3 talleres basados en técnicas de dinámica de grupo para favorecer la cohesión de ambos grupos de trabajo.
- 1 espacio recreativo para promover la interacción, celebración de los logros del año académico y distinción a los docentes con mayor antigüedad.

Logros proyectados

Se proyecta:

- 1 acuerdo alcanzado por cada reunión de trabajo realizada.
- 1 canal de comunicación institucional instalado y utilizado.
- 4 espacios de interacción.

Personas implicadas en la implementación del PMO

El PMO estará a cargo de la directora y el equipo impulsor integrado por dos docentes de inglés y una docente de español. La duración estimada será de un año a partir de febrero 2015.

Recursos

Los recursos hacen referencia a los insumos y herramientas necesarias para llevar a cabo el PMO. El Cuadro Nº 1 detalla los recursos necesarios.

Cuadro Nº 1: Recursos para el PMO.

Recursos Humanos	Equipo impulsor, directora, plantel docente, grupo de mandos medios, especialistas externos (coach organizacional y psicólogo)
Recursos de espacios	Sala de reuniones, salón amplio, plataforma virtual, laboratorios de informática, sala de docentes, auditorio y comedor.
Recursos Materiales	Libros, material académico en línea, documentación institucional y registros institucionales. Papel, tonner, cajas, lapiceras, papel afiche, cartulinas, carteleras, marcadores, chinches
Recursos tecnológicos	Computadoras, impresora, conexión a internet, software (Powerpoint y Prezi) proyector, pantalla, monitores, impresora, fotocopiadora, clips audiovisuales, cámara digital, filmadora digital, micrófono, material audiovisual.

Cronograma de reuniones

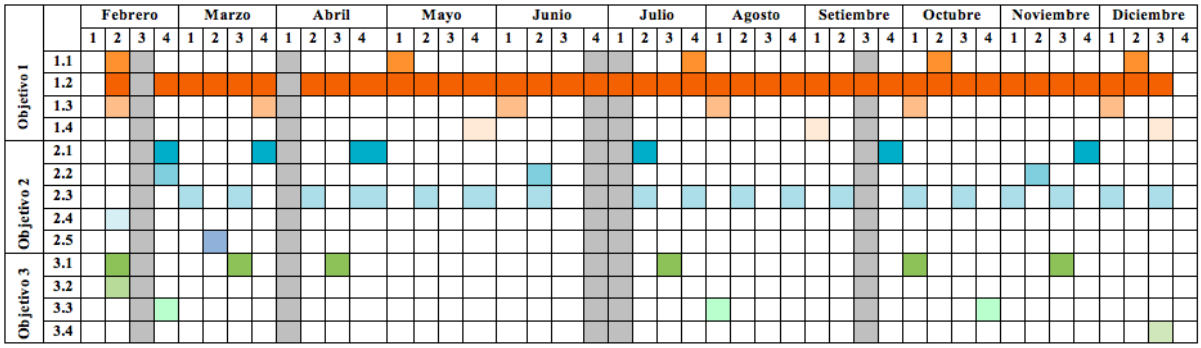
Se realizaron seis reuniones con el equipo impulsor. Se registró en actas los contenidos de las mismas (Anexo 1).

Cuadro Nº 2: Cronograma de reuniones.

Reuniones		**Participantes**	**Acuerdos**
1a.	12 de setiembre	Directora, Coordinadora de Español y Coordinadora del Departamento Pastoral.	Lectura del Informe de Avance. Objetivo general.
2da.	8 de octubre	Directora, Coordinadora de RRHH y dos maestras de inglés.	Objetivos específicos.
3era.	14 de octubre	Equipo impulsor	Primeros lineamientos de actividades para los objetivos específicos.
4ta.	21 de octubre	Equipo impulsor	Actividades, tiempo y recursos para objetivos 1 y 2.
5ta.	28 de octubre	Equipo impulsor	Actividades y meta para objetivo 3.
6ta.	4 de noviembre	Equipo impulsor	Revisión de actividades, tiempo, actores y recursos para objetivo 2. Actores, tiempo y recursos para objetivo 3.

El Cuadro Nº 3 presenta las actividades acordadas en el diagrama de Gantt que permite visualizar la distribución de actividades en el período acordado para el desarrollo del PMO.

Cuadro Nº 3: Diagrama De Gantt



Planilla integradora

La planilla integradora presenta los acuerdos realizados y las líneas de acción construidas con el equipo impulsor para implementar el PMO y alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos.

Cuadro Nº 4: Planilla integradora.

OBJETIVOS	**General**: Contribuir a construir un buen clima institucional entre los grupos de trabajo.	**METAS**
	Específicos: **1.** Gestionar la implementación de los cambios con participación de los docentes	1 acuerdo alcanzado por cada reunión de trabajo realizada
	2. Fortalecer los canales de comunicación interna entre el equipo de gestión y los grupos de trabajo.	1 canal de comunicación institucional instalado y utilizado
	3. Favorecer la integración entre docentes de inglés y español.	4 espacios de interacción
ACTIVIDA-DES	**1.1** 1 entrevista individual de la directora con cada director de aprendizaje de inglés y coordinadora de español para sensibilizar sobre el proceso de cambio y fortalecerlos en el rol de facilitadores de un clima de apertura y participación. **1.2** 1 foro de intercambio del equipo de gestión para desarrollar y compartir prácticas que promuevan la participación de los docentes. **1.3** Mesas de debate bimensual sobre los resultados de los procesos de cambio. **1.4** Grupos de discusión cuatrimestral para la auto-evaluación institucional del impacto y aspectos operativos del cambio. **2.1** 6 talleres de sensibilización con el equipo de gestión sobre la importancia de la comunicación interna con un facilitador organizacional externo que apoyará a gestionar la comunicación. **2.2** Encuesta aplicada al plantel docente sobre preferencias de canales de comunicación. **2.3** Trabajo en el diseño y mantenimiento de las carteleras. **2.4** Ubicación de un buzón de sugerencias en salas de docentes. **2.5** 1 taller de informática con el plantel docente con el fin de capacitar en el uso de la agenda electrónica. **3.1** 6 talleres de formación y autoevaluación con el equipo de gestión sobre la cultura institucional. **3.2** Integración de un equipo de mentores que acompañen a los actores que ingresan a la institución con el fin de transmitir los valores institucionales.	

	3.3 3 talleres basados en técnicas de dinámica de grupo para favorecer la cohesión de ambos grupos de trabajo. **3.4** 1 espacio recreativo para promover la interacción, celebración de los logros del año académico y distinción a los docentes con mayor antigüedad.		
ACTIV.	**¿QUIÉN/QUIÉNES?**	**¿CUÁNDO?**	**¿QUÉ SE NECESITA?**
1.1	Directores de aprendizaje, coordinadora de español y directora, secretaria	primera semana de febrero, abril, junio, agosto, octubre, diciembre.	Espacio físico para la reunión, laptop, proyector, pantalla, impresora, tonner, hojas, libros, honorarios por horas de trabajo.
1.2	Directores de aprendizaje, coordinadora de español y directora	febrero a diciembre	Plataforma virtual, laptop, conexión a internet, material académico en línea.
1.3	Equipo impulsor, secretaria, un docente de inglés y uno de español representante por cada nivel, directores de aprendizaje, coordinadora de español y directora	febrero, marzo, junio, agosto, octubre, diciembre	Espacio físico, laptop, proyector, software (PowerPoint y Prezi), horas docentes, impresora, tonner, hojas.
1.4	Equipo impulsor, secretaria, grupo formado por docentes más antiguos (2 de español y 1 de inglés), directores de aprendizaje, coordinadora de español y directora	mayo, setiembre, diciembre	Espacio físico, laptop, proyector, pantalla, software (PowerPoint y Prezi), honorarios por horas de trabajo, cuestionario de auto-evaluación, impresora, tonner, hojas.
2.1	Directores de aprendizaje, coordinadora de español, directora y coach organizacional	febrero, marzo, abril, julio, setiembre, noviembre	Espacio físico, laptop, proyector, pantalla, libros, material académico en línea, honorarios por horas de trabajo, impresora, tonner, hojas.
2.2	Equipo de docentes y directora	última semana de febrero, junio, noviembre	Hoja de cuestionario, lapiceras, buzón, horas docentes, impresora, tonner, hojas.
2.3	Equipo de docentes más antiguos: 2 de español y 2 de inglés para sala de docentes de Primaria, directores de aprendizaje, coordinadora de español y directora	quincenal de marzo a diciembre	cartelera audiovisual: monitor ya existente, información, fotografías Cartelera: cartulinas, papel afiche, marcadores, chinches, carteles impresos, impresora, hojas, tonner de impresora, honorarios por horas de trabajo
2.4	Equipo impulsor y directora	febrero	Buzón, hojas, lapiceras
2.5	Equipo impulsor, plantel docente, directores de aprendizaje, coordinadora de español, directora, 3 miembros del departamento de informática, coach organizacional	marzo	1 laboratorio de computación con conexión a internet, computadoras, pizarrones, marcadores, fotocopias, software (PowerPoint y Prezi), impresora, tonner, hojas, proyector, pantalla, honorarios por horas de trabajo.
3.1	Directores de aprendizaje, coordinadora de español, directora y coach organizacional	febrero, marzo, abril, julio, octubre, noviembre	Espacio físico, laptop, proyector, pantalla, software (PowerPoint y Prezi), libros y material en línea, impresora, tonner, hojas, honorarios por horas de trabajo.
3.2	Mentores, directores de	febrero	Espacio físico, impresora, tonner,

	aprendizaje, coordinadora de español, coordinadora de RRHH y directora		hojas.
3.3	Plantel docente, directores de aprendizaje, coordinadora de español, directora y psicólogo externo	febrero, agosto, octubre	Espacio físico, laptop, proyector, pantalla, honorarios por horas de trabajo, material audiovisual, hojas, marcadores, cartulinas, impresora, tonner.
3.4	Plantel docente, directores de aprendizaje, coordinadora de español y directora	diciembre	Espacio físico, laptop, proyector, pantalla, material audiovisual, medallas, comida y refrescos.

Sustentabilidad

DISPOSITIVO PROPUESTO PARA EL SEGUIMIENTO Asociado a Objetivo ……	**TÉCNICA PROPUESTA (instrumento en Anexos 2 y 3)**	**MOMENTOS DE APLICACIÓN**	**INDICADOR/ES DE AVANCE**
	1. Acta de reunión	febrero a noviembre	1 acuerdo alcanzado por reunión.
	2. Encuesta a docentes	julio	70% de docentes utiliza el canal de comunicación instalado.
	3. Registro audiovisual	marzo, agosto, noviembre y diciembre	4 espacios de interacción.

	ESTRATEGIAS PARA SOCIALIZAR LA INFORMACIÓN	**MOMENTOS DE DIFUSIÓN E INTERCAMBIO**	**DESTINATA-RIOS**
SISTEMA DE INFORMA-CIÓN	Envio de actas de reunión por mail. Repositorio de actas de reunión en el Intranet institucional.	febrero a noviembre	Plantel docente y equipo de gestión
	Reunión para socialización de los resultados de la encuesta y replanificación. Acta de reunión con resumen de acuerdos alcanzados enviada por mail y almacenada en repositorio de actas.	agosto	Plantel docente y equipo de gestión
	Utilización de carteleras y monitor de la sala docente para compartir fotos y clips audiovisuales. Utilización de galería multimedia en la Intranet.	febrero a diciembre	Plantel docente y equipo de gestión
SUPUESTOS DE REALIZACIÓN	Apropiación del PMO por parte del equipo de gestión. Involucramiento del plantel docente. Compromiso de la dirección. Disponibilidad de los recursos requeridos.		

	RECURSOS QUE SE DEBEN ADQUIRIR	GASTOS DE INVERSIÓN	GASTOS DE OPERACIÓN
PRESUPUESTO ESTIMATIVO	Laptop Proyector Pantalla 2 Impresoras 2 sets de cartuchos de tonner de impresora 10 paquetes de hojas 30 computadoras Libros 100 lapiceras 1 Monitor (42') 15 Cartulinas 20 hojas de papel afiche 4 cajas de 12 Marcadores 200 Chinches 2 carteleras de corcho 3 cajas (buzones) Cámara digital Filmadora digital Edición de clip audiovisual 15 Medallas	$18.000 $10.000 $2.000 $4.300 $ 450000 $6000 $14.000 $3.200 $ 7.000	 $2.800 $1.150 $625 $300 $160 $1000 $50 $560 $150 $ 2000 $1350 Servicio de lunch $25000 Honorarios por horas de trabajo $ 43750
TOTAL:		**$514500**	**$78895**

BIBLIOGRAFÍA

Frigerio, G et al. (1994). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela.* Madrid, España: Morata.

Funes, S. (2012). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos.* Madrid, España: Wolters Kluwer.

Gairín, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden.* Barcelona: Revista Educar 27. Recuperado el 20 de setiembre de 2014 de http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20734/20574.

Gairín, J. (2006). *Los planes de mejora y satisfacción de la comunidad educativa.* Ponencia. Encuentro de supervisiores. Madrid. Recuperado el 25 de Agosto de 2014 de http://ediagnostikoak.net/ikusberrimat/cas/materiales_gairin/planes_mejora_satisfaccion.pdf

Gairín, J. (2010). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones.* Madrid, España: Wolters Kluwer.

Galpin, T. J. (2013). *La cara humana del cambio.* Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.

Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). *The Past, present and future of school improvement: Towards de Third age*. British Educational Research Journal, Vol. 27 (4), pp. 459-475.

ANEXOS

Anexo 1: Actas de reunión

ACTA DE REUNIÓN 1

Fecha: 12 de setiembre de 2014: 15: 30 a 16: 45

Participan: Directora, Coordinadora del Departamento de Español, Coordinadora del Departamento de Pastoral y asesora

---

1. **Objetivos del encuentro:**

   - Agradecer por la apertura con que la institución se brindó para que la asesora pudiera ahondar en la demanda de la directora.
   - Abordar los aspectos más significativos de la etapa diagnóstica y esbozar los contenidos claves incluidos en el Informe de Avance.
   - Intercambiar puntos de vista sobre las posibles líneas de acción propuestas para un plan de mejora.
   - Acordar la concreción de próximas reuniones.

2. **Principales temáticas trabajadas:**

   - Se describieron los aspectos más salientes del Informe de Avance utilizando una presentación Prezi. El contenido se centró en los factores causales en función del problema diagnosticado: clima tenso en los distintos grupos de trabajo: malestar en los grupos de trabajo, estilo de gestión y diversidad cultural.

3. **Acuerdos establecidos:**

   - La directora leerá el Informe de Avance para interiorizarse aún más de los conceptos esbozados en la presentación del mismo y seleccionará a dos o tres personas para formar parte del equipo ejecutor.
   - La coordinadora del Departamento de Recursos Humanos será invitada a formar parte del equipo ejecutor quien ya ha empezado a esbozar posibles líneas de acción para mejorar el clima de trabajo.
   - El objetivo general del plan de mejora deberá estar focalizado en mejorar el clima de trabajo institucional.

4. **Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

   - Llegar a acuerdos sobre los objetivos del plan de mejora con el equipo ejecutor definido por la directora para abordar la problemática diagnosticada y cumplir con el objetivo general.

5. **Fecha de próxima reunión: Miércoles 8 de octubre: 15:00**

ACTA DE 2ª REUNIÓN

Fecha: 8 de octubre

Participan: Directora, Coordinadora de RRHH, Maestra de inglés de 5to grado, Maestra de inglés del segundo año de Educación Inicial y asesora.

---

1. **Objetivos del encuentro:**
   - **a.** Compartir un resumen del Informe de Avance con los integrantes del equipo ejecutor ya que no estuvieron presentes en la 1ª reunión.
   - Llegar a acuerdos sobre los objetivos específicos del plan de mejora con el equipo ejecutor en función del objetivo general definido por la directora.

2. **Principales temáticas trabajadas:**
   a. Objetivo general del Plan de Mejora
   b. Objetivos específicos del Plan de Mejora

3. **Acuerdos establecidos:**

   - **Objetivo general:**
     - Contribuir a construir un buen clima institucional entre los distintos grupos de trabajo.
   - **Objetivos específicos acordados:**
     - Mejorar la información institucional.
     - Gestionar la participación de los docentes en las actividades institucionales.
     - Construir espacios de trabajo conjunto de inglés y español.

4. **Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

   - Determinar las metas para cada objetivo específico.

5. **Fecha de próxima reunión: Martes 14 de octubre.**

ACTA DE 3ª REUNIÓN

Fecha: 14 de octubre

Participan: Directora, Maestra de inglés de 5to grado, Maestra de inglés del segundo año de Educación Inicial, Maestra de español de primero y segundo año, y asesora.

---

1. **Objetivos del encuentro:**

- Definición del equipo ejecutor conjugando español e inglés.
- Compartir ajustes de los objetivos específicos para lograr coherencia con el informe de avance.
- Bosquejar las actividades para cada objetivo específico.

2. **Principales temáticas trabajadas:**

a. Objetivo general
b. Objetivos específicos del Plan de Mejora
c. Actividades proyectadas en función de los objetivos específicos.
d. Metas realistas para las actividades propuestas.

3. **Acuerdos establecidos:**

- Consenso sobre las actividades para alcanzar cada objetivo específico.
- Consenso sobre comunicación via mail entre equipo ejecutor y asesora para incorporar al conjunto de actividades esbozadas en la reunión de hoy nuevas ideas que surgan de la socialización con colegas.

4. **Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

- Reveer las actividades y metas.
- Profundizar sobre las actividades a diseñar, identificando los actores involucrados y el momento del año más conveniente para elaborar un cronograma del plan de mejora.

5. **Fecha de próxima reunión: Martes 21 de octubre.**

ACTA DE 4ª REUNIÓN

Fecha: 21 de octubre

Participan: Directora, Maestra de inglés de 5to grado, Maestra de inglés del segundo año de Educación Inicial, Maestra de español de primero y segundo año, y asesora.

---

1. **Objetivos del encuentro:**

- Rever objetivos específicos luego de una semana en que el equipo ejecutor estuvo reflexionando sobre las decisiones tomadas y en contacto con sus colegas.

- Acordar las actividades para cada objetivo específico.

2. **Principales temáticas trabajadas:**

a. Objetivo específico 1: Mejorar la comunicación institucional. Se acordó eliminar el término información y sustituirlo por el de comunicación.
b. Objetivo 2: acordado sin modificaciones: Gestionar la participación de los docentes en las actividades institucionales.
c. Actividades proyectadas en función de los objetivos específicos 1 y 2.
d. Metas asociadas a los objetivos 1 y 2.
e. Tiempo y actores definidos para actividades acordadas.
f. Recursos necesarios.

3. Acuerdos establecidos:

- Se definen actividades, tiempo y recursos asociados para objetivos específicos 1 y 2.
- A continuación se detallan las actividades acordadas para los objetivos 1 y 2.

Actividades acordadas
1.1 Conformación de un equipo a cargo del diseño, elaboración y mantenimiento de carteleras informativas.
1.2 Realización de 3 talleres interactivos simultáneos de sensibilización para docentes de español e inglés sobre la necesidad y el uso de la agenda electrónica
1.3 1 encuentro mensual individual entre director de aprendizaje de inglés y directora.
1.4 1 encuentro mensual individual entre coordinadora de español y directora.
1.5 .Asignación de 1 mentor a cada docente nuevo a la institución o al área de trabajo asignada.
2.1 Evaluación de las actividades institucionales por parte de los docentes de cada grupo de trabajo.
2.2 Presentación de los resultados de la evaluación a los docentes implicados en las actividades institucionales para socializar todos los puntos de vista.
2.3 Rediseño del encuentro mensual de todo el plantel docente para convertirlo en un espaciode intercambio,

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

- Actividades a diseñar para el objetivo 3.
- Actores implicados y momento del año para realizar actividades proyectas para objetivo 3.
- Recursos necesarios para la realización de las actividades acordadas.

5. Fecha de próxima reunión: Martes 28 de octubre.

ACTA DE 5ª REUNIÓN

Fecha: 28 de octubre

Participan: Directora, Maestra de inglés de 5to grado, Maestra de inglés del segundo año de Educación Inicial, Maestra de español de primero y segundo año, y asesora.

---

1. **Objetivos del encuentro:**

- Rever objetivo específico 3 y meta asociada.
- Acordar las actividades para objetivo específico 3.
- Rever actividades para objetivo 1 y definición de actores y tiempo.

2. **Principales temáticas trabajadas:**

a. Objetivo específico 3: acordado: Construir espacios de trabajo conjunto de inglés y español.
b. Meta asociada a objetivo 3: corregida ya que se planteaban 2 proyectos elaborados: 1 proyecto por nivel elaborado por los docentes de español e inglés.
c. Actividades proyectadas en función del objetivo 3.
d. Tiempo y actores definidos para actividades acordadas: objetivo 1.
e. Recursos necesarios para actividades de objetivo 1.

3. Acuerdos establecidos:

- Se reveen actividades, tiempo y recursos asociados para objetivos específicos 1.
- Se definen actividades para objetivo 3 y la meta correspondiente.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

- Actores implicados y momento del año para realizar actividades proyectadas para objetivos 2 y 3.
- Recursos necesarios para la realización de las actividades acordadas para objetivos 2 y 3.

5. Fecha de próxima reunión: Martes 4 de noviembre.

ACTA DE 6ª REUNIÓN

Fecha: 4 de noviembre

Participan: Directora, Maestra de inglés de 5to grado, Maestra de inglés del segundo año de Educación Inicial, Maestra de español de primero y segundo año, y asesora.

---

1. Objetivos del encuentro:

- Acordar los actores implicados y momento del año para realizar actividades proyectadas para objetivos 2 y 3.

- Acordar los recursos necesarios para la realización de las actividades acordadas para objetivos 2 y 3.

2. Principales temáticas trabajadas:

a. Revisión de actividades para alcanzar el objetivo 2: Gestionar la participación de los docentes en las actividades institucionales.
    - Se enfatizó el hecho de cada actividad institucional fuera evaluada y luego existiera una devolución de esa evaluación y una toma de decisiones en función de la misma.
    - Se trabajó sobre la reestructuración del encuentro mensual de todo el personal y se sugirió crear un buzón para sugerencias como una actividad mas realista y práctica.
b. Actividades para alcanzar objetivos 2 y 3: Se definieron los actores, momento del año de realización y recursos necesarios.
c. Actividades tales como la generación de espacios de planificación y reflexión para docentes de inglés y español así como la coordinación vertical y horizontal, el trabajo colaborativo y la evaluación sistemáticas no fueron incorporadas en el Plan de mejora por ser actividades que se implementarán al poner el PEP en práctica en 2015.

3. Acuerdos establecidos:

- Se reveen actividades en función del objetivo 2.
- Se definen actores, tiempo y recursos para objetivos 2 y 3.
- Se determina que esta es la última reunion del equipo impulsor.
- Las maestras plantean estar a disposición por cualquier consulta al finalizar la serie de reuniones del equipo impulsor.

Anexo 2: Dispositivos propuestos para el seguimiento

Dispositivo Nº 1

Acta de reunión.

Fecha:

Hora:

Reunión Nº:

Objetivo:

……

……

……

Cantidad de docentes convocados: …….

Cantidad de docentes asistentes: ……

Aportes de los docentes:

……

……

Aportes del equipo de gestión:

……

……

Acuerdos:

……

……

……

Temática para la próxima reunión:

……

……

……

Firmas de asistentes:

Dispositivo Nº 2

Encuesta sobre la comunicación interna.

El objetivo de esta encuesta es conocer su percepción sobre la comunicación interna.
La información que usted brinde será de suma importancia para continuar mejorando los canales de comunicación.

¿Utiliza los canales de comunicación acordados?

SI	NO

¿Por qué?

……

……

……

¿Ha tenido dificultades para utilizar los canales de comunicación instalados?

SI	NO

En caso afirmativo, indique cuáles.

……

……

……

¿Utiliza el buzón de sugerencias?

SI	NO

¿Por qué?

……

……

¿Utiliza la agenda electrónica?

SI	NO

¿Considera que es de utilidad?

SI	NO

Explique.

……

……

……

¿Recibe la información que necesita?

SI	NO

¿Recibe la información oportunamente?

SI	NO

¿Por qué?

……

……

……

Dispositivo Nº 3

Planilla de control para el registro de las actividades recreativas.

Actividades recreativas	Fecha	Responsable de la difusión	Registro		Difusión a través de		
			Fotográfico Nº	Filmación	Carteleras	Monitor	Intranet
1							
2							
3							
4							

Dispositivo Nº 4

Planilla de registro del PMO.

Actividad	Fecha	Realizada		Responsable	Observaciones
		Si	No		
Objetivo 1: Gestionar la implementación de los cambios con participación de los docentes.					
1.1					
1.2					
1.3					
1.4					
Objetivo 2: Fortalecer los canales de comunicación interna entre el equipo de gestión y los grupos de trabajo.					
2.1					
2.2					
2.3					
2.4					
2.5					
Objetivo 3: Favorecer la integración entre docentes de inglés y español.					
3.1					
3.2					
3.3					
3.4					

Anexo 3: Protocolos de los dispositivos de seguimiento

El PMO a través de sus objetivos, metas, líneas de acción, y dispositivos esta orientado a aproximarse hacia una imagen objetivo que resulta de una demanda institucional: contribuir a construir un buen clima institucional entre los grupos de trabajo.

El conjunto de acciones sistemáticas y sostenidas a lo largo del año 2015 requiere del compromiso tanto del equipo de gestión como del plantel docente. La implementación y sustentabilidad del PMO depende directamente de lo que Fullan & Hargreaves (2012) denomina "*responsabilidad profesional colectiva*" (Fullan & Hargreaves, 2012: 20).

El grupo de mandos medios necesita apropiarse del PMO para convertirse en facilitadores y promover el involucramiento y la participación del plantel docente. De esta forma, los distintos grupos que coexisten lograrán convivir e interactuar para así acercarse a la imagen objetivo como colectivo. Para que todos los grupos comiencen a transitar este proceso de mejora será necesario sensibilizarlos sobre el PMO explicitando los resultados del Informe de Avance y presentando el conjunto de acciones integradas y coordinadas para acercarse a los objetivos específicos.

El PMO será liderado por la directora con el apoyo del equipo impulsor que tendrá a cargo el monitoreo de las acciones para promover y gestionar que éstas se lleven a cabo. Será necesario que este equipo se convierta en referente para los docentes y equipo de gestión.

Este PMO pretende generar oportunidades y espacios para la participación de los docentes en la implementación de los procesos de cambio, la circulación de información en tiempo y forma y la interacción entre los departamentos de español e inglés. Para ello, es esencial que el 100% de los directores de aprendizaje y la coordinadora de español estén comprometidos para así convertirse en promotores y facilitadores de la convivencia y sinergia de los grupos de trabajo y lograr su fusión en un colectivo docente. "*Las únicas soluciones que funcionarán a cualquier escala son las que movilizan el cuerpo docente como un todo, incluyendo las estrategias en las que los maestros se motivan y apoyan entre sí*" (Fullan & Hargreaves, 2012: 54).

El protocolo pretende ser una guía para la puesta en marcha del PMO.

1) Protocolo de actas de reunión (Dispositivo Nº 1).

Objetivo: Registrar los acuerdos alcanzados en las reuniones de trabajo.
Momento de difusión: se enviará acta por mail una vez finalizada la reunión a todos los actores institucionales.

El dispositivo Nº 1 permite registrar los acuerdos y darles visibilidad. Las actas de reunión presentarán evidencias de los acuerdos alcanzados entre el plantel docente y el equipo de gestión con respecto a la implementación de los procesos de cambio.

La directora será la responsable de monitorear que se redacte un acta por cada reunión convocada. Existirán dos canales de acceso. Cada acta será enviada al plantel docente y equipo de gestión por mail. A su vez, se creará un repositorio de actas en la Intranet institucional al cual tendrán acceso todos los actores institucionales.

2) Protocolo de Encuesta (Dispositivo Nº 2).

Objetivo: Conocer la opinión de los docentes sobre los canales de comunicación interna.
Dirigido a: plantel docente.
Modalidad: auto-administrada y anónima.
Momento de aplicación: última semana de julio
Tiempo de aplicación: entre 5 y 10 min.
Lugar de recepción: se colocará una urna junto con una planilla de control en la sala de reuniones de coordinación para que los docentes depositen allí la encuesta completada.
Reunión para devolución de resultados y replanificación: segunda semana de agosto

Se sugiere que la aplicación de la encuesta se efectúe durante la reunión de coordinación mensual. Se espera que los docentes la respondan sinceramente y tengan confianza de que no serán identificados. El equipo impulsor se encargará de explicar las pautas de trabajo y propósito de la consulta.

El análisis de los resultados estará a cargo del equipo impulsor. Una vez concluido se podrá conocer el porcentaje de docentes que utiliza el canal de comunicación instalado.

Se recomienda que el equipo impulsor convoque a una reunión a docentes y al equipo de gestión para brindar una devolución de resultados y replanificar la gestión de la comunicación interna si es necesario.

3) Protocolo de registro audiovisual (Dispositivo Nº 3).

Objetivo: Registrar cada evento recreativo a través de la fotografía y la filmación.
Estrategia de difusión: Utilización de carteleras, monitor e Intranet institucional.
Momento de difusión: marzo, agosto, noviembre y diciembre.

El registro audiovisual de talleres es un instrumento para documentar tanto la interacción como la sinergia de los departamentos de inglés y español, grupos de trabajo que coexisten pero no han logrado aún convivir y fusionarse culturalmente.

El equipo impulsor será responsable de registrar cada evento, la foto del grupo de asistentes y la filmación de los distintos momentos de los eventos. Se facilitará el acceso a este recurso audiovisual a través de una galería multimedia en la Intranet institucional, las carteleras y monitor en sala de docentes.

Se sugiere que los talleres sean de corte motivacional con dinámicas que promuevan la interacción de los docentes con el equipo de gestión.

4) Protocolo de Planilla de registro (Dispositivo Nº 4).

Objetivo: Monitorear la implementación del PMO.
Responsable: un integrante del equipo impulsor.

El monitoreo del PMO se realizará con esta planilla que permite registrar la realización de cada actividad y registrar las observaciones que sean necesarias.

La directora delegará en un integrante del equipo impulsor la tarea de completar esta planilla.