

**Universidad ORT Uruguay**

**Instituto de Educación**

**El proceso de inducción docente:  
articulador entre el proyecto educativo de centro y la  
práctica docente**

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

**María Eugenia Quintans Barreiro – 237517**

**Docente orientadora: Dra. Mariela Questa-Tortero**

**2020**

## **Declaración de autoría**

Yo María Eugenia Quintans declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el título de Master en Gestión Educativa.
- 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.



MARÍA Eugenia Quintans

20 de abril de 2020

## ABSTRACT

El presente trabajo se realiza en el marco de la maestría en gestión educativa de la Universidad ORT Uruguay. Recoge el camino metodológico y teórico cursado durante el proceso de diagnóstico y asesoramiento organizacional realizado en un centro educativo privado laico de Montevideo, Uruguay.

La investigación se centra en analizar el proceso de inducción y acompañamiento a los nuevos docentes para la inmersión en el proyecto educativo de centro, en el entendido que los centros educativos con sólidos proyectos que los definen requieren de docentes alineados a los principios educativos propiciados por la organización.

A partir de un abordaje metodológico cualitativo y del método estudio de caso, se aplican técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación para la recolecta de datos. Para establecer la demanda se emplea, una entrevista exploratoria a la directora del centro, una observación no participante del centro educativo, y análisis documental del folleto “Marco de Identidad”, que oficia de proyecto educativo de centro. Para ahondar el análisis, se implementa una entrevista en profundidad al director de secundaria y una encuesta a los doce docentes de secundaria con menos de dos años de trabajo en la organización. El proceso de diagnóstico finaliza con la devolución de los hallazgos al centro y la elaboración de acuerdos para el diseño de un plan de mejora.

Se concluye en la ausencia de un proceso de inducción formal para los docentes que ingresan a trabajar a la organización que, en el mejor de los casos, enlentece la incorporación en su práctica de los principios educativos proclamados en el proyecto educativo de centro. Para revertir la situación diagnosticada, se diseña un plan de mejora que versa en establecer un proceso formal de selección e inducción para los nuevos docentes. El primero, en el entendido que la inmersión en el proyecto de centro se ve privilegiada si el perfil docente es acorde al rol asignado por la organización y, el segundo, en el entendido que estimular la socialización organizacional por medio de un plan de acompañamiento favorece la apropiación de los principios educativos que emanan del proyecto de centro.

**Palabras clave:** inmersión - práctica docente - proyecto de centro – proceso de inducción - socialización organizacional

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>SECCIÓN I – MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA .....</b>	<b>12</b>
1.1. Una organización compleja .....	12
1.2. Conocer la organización educativa a través de sus dimensiones .....	14
1.3. La cultura identifica a una organización .....	15
1.4. Socializarse para ser parte de la organización .....	20
1.5. El proyecto educativo: la identidad de la organización educativa.....	23
1.5.1. La visión del proceso de enseñanza-aprendizaje se plasma en el proyecto educativo .....	25
1.5.2. El proyecto educativo se pone en juego en la práctica docente .....	27
1.5.3. La inmersión docente en el proyecto educativo de centro .....	28
1.6. El proceso de inducción: la puerta de entrada a la cultura organizacional.....	29
<b>CAPÍTULO 2 - DEL DIAGNÓSTICO AL PLAN DE MEJORA.....</b>	<b>34</b>
2.1. El comienzo del cambio .....	34
2.2. Se diseña el cambio en un plan de mejora.....	35
2.3. El asesor como agente de cambio .....	37
<b>SECCIÓN II - MARCO CONTEXTUAL .....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO 3 - FACTORES CONTEXTUALES EXTERNOS .....</b>	<b>41</b>
3.1. La educación es un derecho humano.....	41
3.2. El marco legal de la educación .....	42
3.3. Distintas propuestas, un único sistema.....	43
3.3.1. Los centros educativos habilitados .....	43
3.4. El centro educativo en su entorno .....	44
<b>CAPÍTULO 4 - FACTORES CONTEXTUALES INTERNOS .....</b>	<b>45</b>
4.1. Estructura organizativa y marco legal.....	45
4.2. Infraestructura.....	46
4.3. Propuesta educativa.....	47
4.3.1. El proyecto educativo enmarca al centro educativo .....	47
4.4. Descripción de la demanda.....	48
<b>SECCIÓN III - MARCO APLICATIVO.....</b>	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO 5 – LAS RAÍCES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>51</b>
5.1. Los rasgos característicos de toda investigación educativa.....	51
5.2. La metodología cualitativa capta la complejidad educativa.....	51
5.3. El estudio de caso le ofrece flexibilidad al investigador .....	52
5.4. Los supuestos que orientan el trabajo del investigador.....	53
5.5. Conceptualización teórica de las técnicas de recolección de datos utilizadas.....	54
5.5.1. La entrevista .....	54

5.5.2. La observación .....	55
5.5.3. El análisis documental .....	56
5.5.4. La encuesta y el cuestionario .....	57
5.6. La validez en el procesamiento de datos cualitativos en la investigación.....	59
5.6.1. La triangulación.....	60
5.7. Estrategias de análisis.....	60
5.7.1. Codificación, reducción de datos y matriz de análisis.....	61
5.7.2. La técnica del iceberg .....	62
5.7.3. La matriz FODA.....	62
5.7.4. El árbol de problemas .....	63
5.7.5. El árbol de objetivos .....	64
<b>CAPÍTULO 6 – EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>66</b>
6.1. El primer contacto con la organización.....	66
6.1.1. El plan de trabajo.....	66
6.1.2. Informantes de la investigación.....	66
6.2. Fase I: explorando la institución .....	68
6.2.1. Diseño e implementación de las técnicas de recolección de datos.....	68
6.2.1.1. La entrevista exploratoria semi estructurada .....	68
6.2.1.2. La observación no participante.....	69
6.2.1.3. El análisis documental.....	69
6.2.2. De los primeros hallazgos a la construcción del problema.....	70
6.3. Fase II: la profundización del problema.....	70
6.3.1. Diseño e implementación de las técnicas.....	71
6.3.1.1. La encuesta .....	71
6.3.1.2. Entrevista en profundidad .....	72
6.3.2. Hacia la definición del problema: el análisis de la segunda colecta de datos .....	73
6.3.3. La triangulación: se validan los datos.....	73
6.4. Fase III: conclusiones y acuerdos con miras al plan de mejora.....	74
6.4.1. Se profundiza la visión del centro educativo .....	74
<b>CAPÍTULO 7 - EL PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>76</b>
7.1. Conceptualización del plan de mejora en busca del cambio .....	76
7.2. El diseño del plan de mejora.....	76
7.2.1. Fase I: del diagnóstico a los acuerdos con la organización.....	76
7.2.2. Fase II: se establecen los componentes del plan de mejora .....	77
7.2.2.1. Objetivos y metas perseguidas con la implementación del plan de mejora .....	77
7.2.2.2. Las actividades, cronograma e implicados para alcanzar la meta .....	78
7.2.2.3. Recursos para implementar el plan de mejora.....	78
7.2.3. Fase III: se gestiona la ejecución del plan.....	79
7.2.3.1. El plan de sustentabilidad.....	79

7.2.3.2. Dispositivos de gestión.....	79
<b>SECCIÓN IV – RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO 8 – DESENTRAMANDO EL PROBLEMA .....</b>	<b>82</b>
8.1. Los hallazgos de la Fase I construyen el problema.....	82
8.1.1. El modelo de análisis y las dimensiones organizaciones involucradas .....	83
8.2. Los hallazgos de la Fase II dilucidan el problema .....	85
8.2.1. Proyecto educativo de centro .....	86
8.2.2. Proceso de inducción docente .....	90
8.2.3. En busca de elementos que favorecen u obstaculizan el cambio .....	94
8.2.3.1. El modelo del iceberg: en busca de lo que subyace de la organización.....	94
8.2.3.2. La matriz FODA .....	96
8.2.4. El diagnóstico del problema: efectos causales y consecuencias .....	96
8.3. En la Fase III se establecen los lineamientos para el plan del mejora .....	99
<b>CAPÍTULO 9 - LA PLANIFICACIÓN DEL CAMBIO .....</b>	<b>102</b>
9.1. Alcance del plan de mejora.....	102
9.1.1. Componentes del plan de mejora .....	102
9.1.1.1. Objetivos .....	102
9.1.1.2. Logros proyectados .....	103
9.1.1.3. Líneas de actividad diseñadas para alcanzar las metas .....	103
9.1.2. Cronograma de aplicación .....	104
9.1.3. Recursos necesarios para implementar el plan de mejora .....	104
9.2. Plan de sustentabilidad .....	105
9.3. Tercera línea de acción.....	105
<b>CAPÍTULO 10 – SÍNTESIS DE LOS HALLAZGOS.....</b>	<b>108</b>
<b>SECCIÓN V – REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>112</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>123</b>
<b>Anexo 1: Proyecto de Investigación Organizacional. ....</b>	<b>124</b>
<b>Anexo 2: Plan de Mejora Organizacional .....</b>	<b>171</b>
<b>Anexo 3: Matriz FODA. ....</b>	<b>200</b>
<b>Anexo 4: Tabla de análisis de la entrevista exploratoria (EE). ....</b>	<b>201</b>
<b>Anexo 5: Reducción de datos de entrevista exploratoria (EE).....</b>	<b>203</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Descripción de las variables que componen un centro educativo.</i> .....	12
Tabla 2 <i>Descripción de las dimensiones organizacionales.</i> .....	15
Tabla 3 <i>Descripción de las características de la cultura organizacional.</i> .....	17
Tabla 4 <i>Clasificación de la cultura según sus finalidades, asignación de roles y currículos.</i> .....	18
Tabla 5 <i>Métodos propuestos por Chiavenato (2011) para llevar adelante la socialización organizacional.</i> .....	22
Tabla 6 <i>Descripción de las etapas en el proceso de socialización propuesto por Wanous (1992) y adaptado por Teixidó a los centros educativos (2008).</i> .....	23
Tabla 7 <i>Modelo de la información básica que tiene que contener un programa de inducción.</i> .....	30
Tabla 8 <i>Áreas que componen el organigrama del centro educativo según sus funciones.</i> .....	45
Tabla 9 <i>Clasificación de las entrevistas y descripción de las características.</i> .....	55
Tabla 10 <i>Ventajas e inconvenientes del análisis documental.</i> .....	57
Tabla 11 <i>Informantes de la evaluación diagnóstica y el criterio de selección.</i> .....	67
Tabla 12 <i>Técnicas aplicadas en la primera fase con su código.</i> .....	68
Tabla 13 <i>Técnicas aplicadas en la segunda fase con su código.</i> .....	71
Tabla 14 <i>Comparación de los principios educativos del centro educativo según el documento “Marco de Identidad” y la directora general.</i> .....	87
Tabla 15 <i>Motivos expresados por los docentes para conocer el proyecto de centro.</i> .....	88
Tabla 16 <i>Los principios educativos del centro según la organización y los nuevos docentes.</i> .....	89
Tabla 17 <i>La visión de la entrevista laboral de los docentes y del director.</i> .....	91
Tabla 18 <i>El rol docente según el proyecto educativo y el perfil docente según el director de secundaria.</i> .....	93

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Mapa de conceptos que guían el marco teórico.</i> .....	11
Figura 2 <i>Intensiones que orientan la acogida al nuevo profesorado.</i> .....	31
Figura 3 <i>Estadios relativos a papel de la organización.</i> .....	34
Figura 4 <i>La mejora escolar y sus campos de intervención.</i> .....	37
Figura 5 <i>Modelo de análisis donde se presenta el problema construido, los efectos causales y las dimensiones afectadas.</i> .....	85
Figura 6 <i>La técnica del iceberg muestra lo visible, lo prioritario y lo subyacente de la cultura organizacional.</i> .	95
Figura 7 <i>Árbol de problemas donde se muestra la situación problema, sus causas y efectos.</i> .....	97
Figura 8 <i>Árbol de objetivos donde se presentan el objetivo principal, los específicos y los fines.</i> .....	100
Figura 9 <i>La inducción docente como un proceso para favorecer la alineación de la práctica docente al proyecto educativo</i> .....	113

## INTRODUCCIÓN

Las líneas pedagógicas actuales refieren cada vez con mayor énfasis a la importancia del aprendizaje contextualizado. En Uruguay, la educación es considerada desde el siglo XIX como un elemento de nivelación social o democratizador. Esto supone que todos los estudiantes que asistan a los centros educativos habilitados del país sean públicos o privados, tienen un único plan de estudios.

El elemento que poseen los centros educativos, avalado desde las autoridades de la enseñanza para marcar su impronta educativa y contextualizar los aprendizajes, es el proyecto educativo de centro que es implementado a través de la práctica docente. De ahí que la demanda de la organización se vincule a cómo los nuevos docentes acceden al proyecto educativo de centro.

A través de la metodología cualitativa se llevó adelante un estudio de caso donde se integran técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación, que culminan con la presentación de un informe de avance donde se describen los principales hallazgos encontrados en la evaluación diagnóstica para, en acuerdo con la organización, establecer líneas de mejora que derivan en el diseño de un plan de mejora que busca revertir la situación problema.

El problema inicial construido se refiere a la existencia de un proceso informal de inducción docente que no favorece la inmersión de los nuevos docentes en el proyecto de centro. Para desentramar el problema se aplican técnicas a través de las que se recolectan datos que permiten, una vez analizados, conocer los efectos causales y sus consecuencias. En función de lo cual se diseñan los componentes del plan de mejora que pretenden revertir la situación problema.

El informe se estructura en cinco secciones divididas en capítulos y subcapítulos agrupados por contenidos y asociados a las distintas fases implementadas durante la evaluación diagnóstica y el plan de mejora.

A continuación, y a modo presentación se detalla la estructura del presente trabajo:

**SECCIÓN I - MARCO TEÓRICO:** en esta sección se desarrollan los principales referentes teóricos para la comprensión e interpretación de los datos obtenidos en la investigación. La sección se divide en dos capítulos:

Capítulo 1: se desarrollan los contenidos vinculados al objeto de estudio que refiere a la organización educativa y sus componentes.

Capítulo 2: se explicita conceptualmente el sentido asignado al diagnóstico organizacional, al plan de mejora y al rol que asume el asesor externo en estos procesos.

SECCIÓN II – MARCO CONTEXTUAL: en esta sección se presentan los elementos que encuadran a la organización educativa en estudio en su contexto a partir de dos capítulos:

Capítulo 3: se abordan los factores contextuales externos organizados de lo macro a lo micro.

Capítulo 4: se despliegan los factores contextuales internos, enfatizando en el proyecto pedagógico que define a la organización.

SECCIÓN III – MARCO APLICATIVO: la sección refiere a la metodología que guía la aplicación del proyecto de investigación organizacional y del plan de mejora a partir de tres capítulos:

Capítulo 5: se profundiza en la conceptualización teórica y metodológica de la investigación y sus técnicas.

Capítulo 6: se refiere a las actuaciones llevadas adelante en las distintas fases de la evaluación diagnóstica como marco aplicativo.

Capítulo 7: se presenta el plan de mejora organizacional desde la conceptualización teórica como marco aplicativo.

SECCIÓN IV – RESULTADOS Y CONCLUSIONES: en la sección se presentan los hallazgos del proyecto de investigación organizacional obtenidos luego del procesamiento y análisis de los datos, a partir de los cuales se elabora el plan de mejora que busca introducir un cambio. Se presentan a partir de tres capítulos:

Capítulo 8: se presentan los resultados obtenidos en las distintas fases del proyecto.

Capítulo 9: se planifica el cambio y se presentan los componentes del plan y del plan de sustentabilidad. Asimismo, se introduce una tercera línea de acción.

Capítulo 10: se incorpora una síntesis de los hallazgos.

SECCIÓN V – REFLEXIONES FINALES: se presentan las reflexiones sobre la investigación llevada adelante y sus aportes.

El informe se complementa con un listado de los referentes bibliográficos citados, así como de anexos que incluyen el Proyecto de Investigación Organizacional y el Plan de Mejora. Asimismo, se incorpora la matriz FODA elaborada y la tabla de análisis de la entrevista exploratoria con la reducción de datos.

## SECCIÓN I – MARCO TEÓRICO

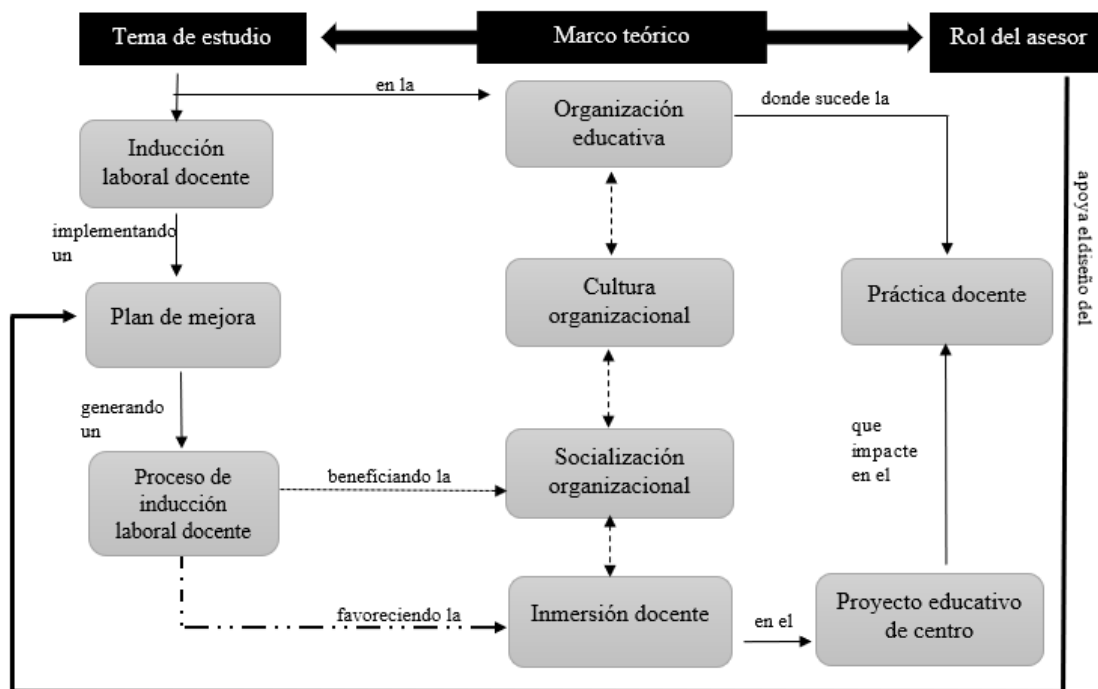
En esta sección se desarrollan los principales referentes conceptuales que encuadran, enriquecen el trabajo, y brindan el sustento teórico para la comprensión e interpretación de los datos obtenidos en la investigación.

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, 1999, p. 25)

Para facilitar la visualización de la secuencia conceptual se presenta el siguiente esquema (véase Figura 1):

**Figura 1**

*Mapa de conceptos que guían el marco teórico.*



Elaboración propia.

## CAPÍTULO 1 - LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se desarrolla el concepto de organización educativa y se describen las dimensiones para llevar adelante su análisis. Asimismo, se explicitan los componentes vinculados que identifican y distinguen a las organizaciones educativas y que son relevantes para el tratamiento de la inducción docente, como son la cultura, la socialización organizacional, el proyecto de centro y los conceptos asociados.

### 1.1. Una organización compleja

Definir el concepto de organización educativa supone primero precisar el concepto de organización. Para Schvarstein (1991) las organizaciones son construcciones sociales multidisciplinarias donde se reproducen los modos de hacer y pensar de la sociedad, son el “sostén de todo orden social” (p. 26) por lo que deben ser miradas en función de su contexto.

Para conceptualizar específicamente el sentido de la organización educativa, Manes (2000) la define como “una organización de servicios compleja, un espacio donde alumnos, docentes, padres o tutores, directivos, personal de administración y de servicios conviven día tras día, en pos de una misión común: la educación” (p. 1), haciendo énfasis en los vínculos entre los actores que la integran con un mismo objetivo. Por su parte para Antúnez (1993), la organización escolar es donde se tienen que promover los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes y los estudiantes, e incorpora en su conceptualización los elementos que la constituyen que, interrelacionados, favorecen la atención a los estudiantes (véase Tabla 1).

*Tabla 1*

*Descripción de las variables que componen un centro educativo.*

<b>VARIABLES</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Objetivos</b>	Los propósitos institucionales (explícitos o no) que orientan la actividad de la organización
<b>Recursos</b>	Los recursos que dispone el centro para la consecución de los objetivos
<b>Estructura</b>	Elementos a través de los que se ejecuta la acción institucional
<b>Tecnología</b>	Métodos o instrumentos a través de los cuales se ejecutan las acciones
<b>Cultura</b>	Significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros que dan la identidad y determinan la conducta de individuos
<b>Entorno</b>	Variables ajenas a la estructura que inciden en la organización (contexto)

Elaboración propia en base a Antúnez (1993).

La clasificación que aporta Antúnez (1993), sobre las variables que conforman el centro educativo, permite emprender su análisis, el autor considera que se debe atender a los objetivos, dado que “todas las organizaciones persiguen de manera explícita o implícita unas metas que orientan su acción y que permiten dar coherencia a su actividad” (Antúnez, 1993, p. 83).

Por su parte, Gairín (2004) coincide en la importancia de los objetivos para la definición de los centros educativos, considerando que es en estos dónde la organización refiere a lo que pretende lograr. El autor incorpora otros dos componentes clave que caracterizan al centro educativo: la estructura y el sistema relacional entre los actores. Afirma que los tres componentes no siempre tienen una relación coherente, así, por ejemplo, los objetivos cambian según el entorno dinámico, mientras que las estructuras no siempre lo hacen al compás de los objetivos. En este punto, Gairín (2004) le asigna un rol importante al director del centro educativo, como encargado de buscar la mejor funcionalidad entre los tres componentes.

Los objetivos o metas que distinguen a cada centro educativo se desprenden de la filosofía, los valores y principios que la organización impulsa. Estos se plasman en los proyectos de centro o idearios, los que guían la acción hacia la meta que se propone la organización (Segura, 2005).

La organización educativa, como toda organización social, es una construcción colectiva surgida en una coyuntura histórica determinada, inmersa en un contexto local, nacional y mundial. Gairín (2004), enfatiza en la importancia que tiene el contexto organizacional para poder conocer y analizar el centro educativo. Considera que dependiendo del contexto, cada organización adopta el modelo organizacional que le brinda las mayores posibilidades para la consecución de sus objetivos. Al respecto, Frigerio et al. (1992), enfatizan en la importancia de remitirse a la asignación de sentido que tuvo la organización en su fundación. En el origen es donde están los cimientos culturales que la definen.

Lo antedicho remite a pensar en las características de la sociedad en la cual están inmersas las organizaciones educativas. Desde el ámbito sociológico, Bauman (2002) define al estado actual de la sociedad con la categoría de modernidad líquida, describiéndola como una figura de cambio constante asociada a factores educativos, culturales y económicos. Una sociedad en continuo cambio “exige de procesos y organizaciones adaptables, que revisen sus formas de actuar de acuerdo con las cambiantes necesidades del entorno” (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011, p. 32). A partir de lo dicho, es imperativo que, al realizar el diagnóstico de una organización, se identifiquen los factores contextuales internos y externos, y se valore el grado en el que estos la moldean determinando sus oportunidades y amenazas.

Las organizaciones educativas, como toda organización social, tienen que permanecer en continuo cambio para adaptarse a la realidad en la que están inmersas. Lo vertiginoso de los cambios conllevan al continuo cambio para adaptarse. Siguiendo a Gairín y Rodríguez-Gómez (2011), un cambio se reconoce en la medida en que las modificaciones alteran una realidad y generan respuestas diferentes a las existentes. Los cambios planificados son los que importan en las organizaciones educativas porque se espera que estos contemplen la espiral del cambio. Para hablar de un cambio real en la educación se deben combinar “las iniciativas de los centros y el apoyo del sistema educativo” (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011, p. 33).

Otro rasgo que identifica a las organizaciones es su eficacia y eficiencia, términos discutidos en educación por su vinculación con el término calidad educativa, el cual es “una suerte de comodín en el lenguaje educativo” (Vaillant & Rodríguez Zidán, 2018, p. 136), no existiendo una única definición, ni una única dimensión a mirar en el campo educativo. Lo que no es discutible es que el término calidad educativa se encuentra en boga y en el centro de los discursos políticos y de las políticas educativas. Para Frigerio et al. (1992), una organización educativa es eficaz y eficiente “cuando los objetivos de saber, saber-hacer, saber-ser son alcanzados de modo satisfactorio; cuando los recursos humanos y profesionales son utilizados según sus competencias; cuando los recursos materiales y financieros son utilizados sin ser mal gastados” (p. 133).

Para asumir una definición, se opta por la presentada por Vaillant y Rodríguez Zidán (2018) quienes establecen tres dimensiones clave que integran el concepto de calidad educativa (los que a su vez requieren de su correspondiente definición conceptual): la calidad del docente, la calidad de los aprendizajes y, la calidad de los recursos e infraestructura.

Implementar un diagnóstico que permita conocer y analizar una organización educativa, requiere abarcar las distintas dimensiones de análisis que se asocian a la conformación de los centros educativos.

## **1.2. Conocer la organización educativa a través de sus dimensiones**

Como se desprende del punto anterior, las organizaciones educativas son complejas tanto por su composición (su estructura, los objetivos y el sistema relacional) como por su funcionamiento (su dinámica organizativa). Si bien existen diferentes analizadores para conocerlas, en la presente investigación se utiliza como herramienta de análisis el modelo de

las dimensiones del campo institucional definido por Frigerio et al. (1992), quienes describen cuatro dimensiones que componen a las organizaciones educativas. Estas no deben entenderse por separado ya que están estrechamente interrelacionadas y se encuentran teñidas por los rasgos culturales de la organización. A través de una tabla se describe cada dimensión (véase Tabla 2).

**Tabla 2**

*Descripción de las dimensiones organizacionales.*

<b>Organizacional</b>	<b>Administrativa</b>	<b>Pedagógico-didáctica</b>	<b>Comunitaria</b>
Refiere al “conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento” y se vincula a “los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, los múltiples objetivos presentes, así como los canales de comunicación formal” (p. 27).	Es una herramienta de gestión y “refiere a las cuestiones de gobierno. Un administrador es un planificador de estrategias, para lo cual deberá considerar los recursos humanos y financieros y los tiempos disponibles” (p. 27).	Hace referencia a las actividades que definen a la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Se refiere a las modalidades y teorías de enseñanza y aprendizaje utilizadas en la práctica docente y los criterios de evaluación de procesos y resultados, brindando “especificidad a los establecimientos educativos constituyendo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en su eje estructurante, actividad sustantiva y específica” (p. 69).	Refiere “al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno” (p. 27).

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

### **1.3. La cultura identifica a una organización**

Si bien entre los autores hay ciertas diferencias al momento de definir el concepto de cultura organizacional, a modo de síntesis en general refieren al conjunto de valores, necesidades, expectativas, creencias, políticas y normas aceptadas, practicadas y compartidas por los miembros de una organización.

Una organización que pretende implementar cambios necesariamente debe reconocer la cultura de su organización. Se requiere una cultura sana, positiva y que se adapte a los nuevos desafíos para favorecer la implementación de la cultura del cambio en una organización (Gruenert & Whitaker, 2015). Antúnez (1993), concibe la cultura organizacional como:

“un conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización, manifestados de forma tangible o intangible, que le dan

una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución” (p. 243).

Otros autores incorporan a la conceptualización la idea de que la cultura es un producto que las personas aprenden desde la experiencia en una organización, en esta línea, para Pedraza et al. (2015), la cultura es “el conjunto de experiencias importantes y significativas internas y externas que los individuos en una empresa han experimentado e implementado estrategias para adaptarse a la organización” (p. 18).

Las características de la cultura organizacional son singulares a cada organización y, por lo tanto, no se pueden replicar. Si bien se pueden analizar y visualizar ciertos rasgos, nunca se desentraña del todo. Para explicar lo dicho, Robbins y Judge (2013) afirman que, si bien pertenecer a una cultura supone que los miembros de una organización comparten la percepción de la organización formando parte de la cultura dominante, pueden existir subculturas, sobre todo en las grandes organizaciones.

Chiavenato (2009) clasifica la cultura en cuatro categorías las que se exponen con sus principales características:

- conservadoras: se caracteriza por su rigidez y por preservar en el tiempo los valores, ideas, costumbres y tradiciones,
- adaptables: la cultura es flexible y se revisa con frecuencia,
- tradicionales: asumen un estilo autocrático, conservador y adverso al riesgo, y,
- participativas: tienen un estilo innovador, informal y colaborativo.

Por otro lado, Robbins y Judge (2013) introducen la variable referida a las percepciones compartidas por los miembros de una organización y señalan que hay culturas fuertes y, culturas débiles. Consideran que, si la mayoría de los empleados coinciden en la concepción de los valores y la misión de la organización, hay una cultura fuerte, de lo contrario su cultura es débil. Dichos autores, manifiestan que una organización con cultura fuerte puede con más éxito influenciar el comportamiento de sus integrantes debido a que los integrantes comparten la visión de la organización. Advierten que “cuánto más fuerte es la cultura de una organización, la gestión requiere menos reglas formales y regulaciones” (Robbins & Judge, 2013, p. 516).

Al momento de pensar y diseñar procesos internos es fundamental reconocer los rasgos culturales ya que estos pueden alentar u obstaculizar la implementación de estos. Robbins y Judge (2013), identifican siete características de la cultura organizacional (véase Tabla 3).

**Tabla 3**

*Descripción de las características de la cultura organizacional.*

<b>Características</b>	<b>Descripción</b>
<b>Innovación</b>	Grado en que los empleados son motivados a innovar y asumir riesgos.
<b>Atención al detalle</b>	Grado de precisión, análisis y atención al detalle que la organización espera.
<b>Orientación a los resultados</b>	Grado en que la organización centra la atención en los resultados o en los procesos para alcanzarlos.
<b>Orientación hacia las personas</b>	Grado en que se tienen en cuenta los efectos de las decisiones administrativas en el personal.
<b>Orientación al equipo</b>	Grado en que el trabajo se organiza en equipos o de forma individual.
<b>Energía</b>	Grado de competitividad y energía de las personas.
<b>Estabilidad</b>	Grado en que la organización enfatiza el statu quo o el crecimiento.

Elaboración propia en base a Robbins & Judge (2013).

Reafirmando lo dicho, Robbins y Judge (2013) consideran que la función de la cultura es definir los límites institucionales, diferenciar a una organización de otra, otorgar un sentido de identidad a los miembros y, por lo tanto, incrementar la estabilidad laboral. El vínculo entre la cultura y las características organizacionales permite establecer de forma clara como se debe abordar el análisis cultural. Al respecto, es relevante tener presente los rasgos que caracterizan la cultura escolar descrita por Frigerio et al. (1992) la que a su vez se asocia con las particularidades de cada organización:

- La cultura familiar: organizaciones caracterizadas por vínculos interpersonales afectivos que guían las actuaciones, donde los roles y funciones no están explicitados formalmente, valorándose, por ejemplo, las lealtades individuales o el esfuerzo voluntario. Los vínculos interpersonales se caracterizan por la horizontalidad, estableciéndose una relación filial o de dependencia al estilo parental. La comunicación y la participación fluyen por canales informales y los conflictos suelen adquirir un carácter personal. El currículum prescripto pasa a segundo plano o es incluso ignorado.
- La cultura burocrática: organizaciones con este tipo de cultura se caracterizan por enfatizar los procesos y la formalización del funcionamiento institucional, predominando la verticalidad. El currículum prescripto es un documento inmodificable que funciona como instructivo que se reproduce año tras año.
- La cultura colaborativa: se caracteriza por buscar la concertación entre la normativa y la libertad de los individuos. Los roles y funciones se definen por contrato. Si bien las relaciones afectivas y los canales informales de comunicación son reconocidos, se

consideran en función de cómo repercuten en la tarea pedagógica de la organización. La gestión, requiere de saberes expertos, que brindan las herramientas para mediar, negociar, delegar y supervisar. Se reconoce la existencia del conflicto como parte de la organización y a partir de ahí se promueven los cambios de forma negociada. La dimensión pedagógico-didáctica pasa a ocupar un lugar central siendo el currículum el pilar organizador del centro.

A través de la siguiente tabla (véase Tabla 4) se presenta la clasificación de la cultura de los centros educativos realizada por Armengol (2000):

**Tabla 4**

*Clasificación de la cultura según sus finalidades, asignación de roles y currículos.*

	<b>Cultura individualista</b>	<b>Cultura fragmentada</b>	<b>Cultura de la coordinación</b>	<b>Cultura colaborativa</b>
<b>Finalidades y valores</b>	Ausencia de valores institucionales, cada quién actúa según su criterio.	Los valores son de subgrupos. Las personas con los mismos planteos se agrupan.	Los valores institucionales son aceptados por la mayoría, aunque a veces lo hacen por presión.	Valores y creencias compartidas, las acciones son coherentes con los valores.
<b>Asignación de roles</b>	El trabajo docente no se comparte; el trabajo es privado en el aula.	Hay normas implícitas, no pedagógicas, que asignan tareas a los profesores.	La dirección asigna tareas en función de lo que cree que el profesor hará mejor sus capacidades y preferencias.	La sala docente decide el profesor más idóneo para realizar cada tarea.
<b>Currículo</b>	El docente planifica individualmente.	Los profesores realizan acuerdos, pero no se llegan a los aspectos internos de la enseñanza.	Los profesores forman grupos de trabajo, pero con poca reflexión.	Los profesores planifican, evalúan y reflexionan de forma conjunta.

Elaboración propia en base a Armengol, (2000).

La cultura contiene aspectos que no se ven desde el interior de la organización, como afirma Rodríguez Mansilla (1999) “la cultura es tan evidente para quienes han sido socializados en ella, que por su misma obviedad parece única” (p. 126) de ahí la dificultad de catalogarla.

Reconocer los rasgos culturales de una organización requiere definir los elementos que la componen. Para Frigerio et al. (1992), la cultura incluye las costumbres; la forma de socialización, ascenso, ingreso, y promoción; los criterios y normas de sanción; los sistemas de seguimiento y control; los modelos de vínculos; los valores vigentes; los prejuicios y criterios de valorización; el grado de adhesión y pertenencia de sus miembros; los mitos, leyendas y héroes, ceremonias y ritos, entre otros. Gruenert y Whitaker (2015) complementan los

elementos que componen la cultura escolar con: clima, misión y visión, lenguaje, humor, rutinas, rituales y ceremonias, normas, roles, símbolos, anécdotas, héroes, valores y creencias. Se considera asimismo relevante para el abordaje de la cultura de una organización, la postura de Schein (1988), quien incorpora las creencias y presunciones que distinguen a los integrantes de una organización.

Un pilar que se debe tener en cuenta para el análisis de la cultura es el clima organizacional, que cobra especial relevancia en el contexto de los procesos de cambio organizacional, pudiendo ser un aliado o un obstáculo. El clima se acopla al ambiente y, a los integrantes de la organización, mostrando el grado de motivación de sus integrantes, así Chiavenato (2011) vincula al clima con “las propiedades motivacionales del ambiente” (p. 74). Se puede considerar que hay un clima favorable cuando se cumple con lo que los integrantes necesitan, y desfavorable cuando las necesidades no son cubiertas.

Gruenert y Whitaker (2015) consideran a la cultura y al clima como los cimientos que relatan como las personas interactúan con el contexto. La cultura influye en los valores y las creencias, mientras que el clima lo refieren a la forma en que estos se vinculan. Los autores visualizan al clima como un sentimiento colectivo que emerge en momentos clave, en esa línea se puede decir que es la actitud que se encuentra dentro de un centro educativo, mientras que la cultura es la personalidad del centro educativo (Gruenert & Whitaker, 2017). Valorar el clima de un centro escolar es una estrategia para reconocer y evaluar la forma en que el cambio esta moldeando a la cultura.

Cuando un integrante de una organización comparte su cultura, se considera socializado (si bien es un proceso de toda la vida laboral) y, con sus actos transmite la cultura, de esta forma es un aspirante a persistir en la organización. Si se traslada a los centros educativos supone, entre otras cosas, que la práctica docente se encuentre en consonancia con el proyecto educativo del centro. Dada la importancia de la cultura organizacional para el funcionamiento de las organizaciones, estas pueden promover acciones que favorezcan la socialización de los nuevos integrantes para que de una forma acelerada un nuevo integrante asimile algunos rasgos de la cultura organizacional (Chiavenato, 2011).

Reconocer los rasgos culturales es fundamental para pensar cambios en un centro educativo, pero se debe tener en cuenta que es más fácil mejorar las condiciones existentes que instituir cambios fundamentales por esto, Gruenert y Whitaker (2015) son proclives a realizar cambios paulatinos para enfrentar de a poco a la cultura de la organización.

#### 1.4. Socializarse para ser parte de la organización

La socialización organizacional es un proceso que transita todo individuo que ingresa a trabajar a una organización y que, a grandes rasgos, supone formar parte de la cultura de la organización y reconocerse como miembro de esta. Inicialmente el término ha sido estudiado como el proceso de inserción y adaptación del individuo a una organización. Así la definición más clásica desde la psicología organizacional lo considera “como el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento social y las habilidades necesarias para adoptar un rol organizacional” (Van Maanen & Schein, 1979, p. 209).

Por otro lado, fueron surgiendo distintos enfoques para el estudio del tema, están los centrados en las tácticas organizacionales (Van Maanen & Schein, 1979), los que estudian la socialización a partir de las acciones de la empresa (Allen & Meyers, 1990) o, los que tienen un enfoque que parte de la percepción que hacen los individuos sobre su socialización (Chao et al., 1994).

La socialización organizacional refiere al proceso a través del cual los individuos adquieren los conocimientos, habilidades, actitudes para adaptarse al nuevo rol en una organización, es “la interacción entre el sistema social y los miembros de nuevo ingreso” (Chiavenato, 2009, p. 137). El concepto es visto por Teixidó (2009) como un proceso de aprendizaje y desarrollo personal que transita el individuo durante toda la vida laboral, en el que participan factores individuales, intergrupales y organizacionales. En los dos últimos es donde las organizaciones pueden intervenir implementando actuaciones para la socialización de un nuevo integrante, es, por tanto, un proceso único que depende de los individuos, su personalidad y su contexto.

Se considera relevante la línea establecida por Ruibal (2014), quien afirma que las nuevas incorporaciones son muy susceptibles al entorno. Por eso, es importante que las organizaciones ejerzan cierto control en las primeras impresiones que el individuo adquiere de la organización. Se sugiere implementar acciones y mecanismos, como la inducción, para integrar al nuevo miembro a su puesto de trabajo en función de lo que la organización requiere (Chiavenato, 2009). Por otro lado, no se puede desconocer que, aunque no se establezcan mecanismos de inducción desde la organización, el individuo igual transitará la socialización (Sismosi, 2010).

En la línea de lo expuesto, Lisbona, et al. (2009) refieren que “el *burnout* podría considerarse como un resultado de una socialización malograda” (p. 93). Con respecto a los centros educativos Teixidó (2009) considera que una incorrecta socialización puede ocasionar una distorsión entre los principios educativos del centro educativo y los del docente.

Como se mencionó anteriormente durante el proceso de socialización el individuo adquiere y procesa distintos rasgos culturales e información de la organización, que son agrupados por Chiavenato (2011) en:

- misión, visión, valores y, objetivos;
- medios para alcanzar los objetivos;
- responsabilidades de cada miembro;
- normas de comportamiento y,
- principios que aseguren la identidad de la organización.

En palabras de Bauer et al. (2007), un empleado se ha socializado cuando deja de ser forastero o extraño y pasa a considerarse miembro activo de la organización. Se incorpora la idea de Chiavenato (2009) para quien es un proceso bilateral donde el nuevo miembro influye en la organización para adaptarse, buscar su satisfacción y objetivos personales (individualización) tanto como la organización busca influir en el individuo según sus objetivos (socialización) estableciéndose una influencia recíproca. Con una visión contemporánea, Calderón et al. (2019) consideran que, como parte del proceso de socialización, es importante que el nuevo trabajador comience a establecer redes de relaciones dentro de la organización, ya que todos los actores organizacionales son transmisores culturales.

La línea conceptual descripta remite a considerar a todos los miembros de la organización como elementos clave en el proceso socializador y tienen que ser tenidos en cuenta para la implementación de acciones en pos de la integración cultural del recién llegado. Lisbona et al. (2009) mencionan que, en los últimos años, se ha puesto el acento en que la socialización es un proceso de aprendizaje, que incluye el conocimiento de los compañeros de trabajo.

Todos los individuos que ingresan a una organización transitan distintas fases en su proceso de socialización. La descripción de Roda (2003) se basa específicamente en la socialización docente y describe tres fases por las que transitan los docentes en su proceso de socialización:

- Socialización anticipatoria: vinculada al momento previo al ingreso, donde el individuo se forma una idea con respecto al trabajo.
- Encuentro (o acomodación): esta fase se transita luego de la incorporación al trabajo y supone la inmersión total en la organización, es la fase central de lo que supone un proceso de acogida o de inducción.

- Adquisición y cambio (o adaptación): cuando el novel integrante responde según lo esperado a los retos vinculados con los alumnos y las relaciones interpersonales, y se adapta al clima de centro.

Las organizaciones en función de su cultura y objetivos, implementan acciones para estimular la socialización de los nuevos integrantes. Chiavenato (2011) establece cinco métodos que se pueden llevar adelante para favorecer la socialización (véase Tabla 5).

**Tabla 5**

**Métodos propuestos por Chiavenato (2011) para llevar adelante la socialización organizacional.**

Método	Acciones y objetivos
<b>Planear el proceso de selección</b>	A través de un esquema de entrevistas que permita al candidato conocer su futuro ambiente de trabajo. Desde antes de que se apruebe al candidato él perciba cómo funciona la organización y cómo se comportan las personas que conviven en ella.
<b>Asignar tareas iniciales desafiantes</b>	Al inicio se sugiere se le asignen tareas desafiantes que le permitan experimentar el éxito y se motive. Los empleados nuevos que reciben tareas demandantes están mejor preparados para desempeñar con éxito las tareas posteriores
<b>Guía del gerente</b>	El gerente o un supervisor actuará como tutor durante su periodo inicial y le brindará una descripción detallada de su tarea y la retroalimentación sobre su desempeño.
<b>Generar grupos de trabajo</b>	Integrar al nuevo empleado a un grupo de trabajo para estimular la aceptación. Hay que buscar que participen en grupos de trabajo que conlleven efectos positivos.
<b>Establecer programas de socialización o inducción</b>	Son programas intensivos de capacitación destinados a los nuevos empleados para familiarizarlos con el lenguaje de la organización, con los usos y costumbres internos (cultura organizacional), con la estructura de la organización (áreas o departamentos), con los principales productos o servicios, con la misión y objetivos de la organización, etcétera.

Elaboración propia en base a Chiavenato (2011).

La clasificación aportada por Wanous (1992) sobre las etapas y rasgos de la socialización de los docentes es considerada por Teixidó (2009) muy válida, por asignarle importancia a la fase de acceso al centro educativo. Durante el proceso de selección de personal si bien los centros educativos tienen que contemplar las referencias profesionales de los docentes es importante que se valoren las características personales. Se debe prestar atención a cómo el nuevo integrante se adapta y anticipa a una nueva realidad o la capacidad que tiene para modificar la organización. Una exitosa socialización genera un mayor compromiso del nuevo integrante con la organización, e incide positivamente en el clima del centro (Teixidó, 2009). A continuación, se presenta las etapas de socialización de Wanous (1992) (véase Tabla 6).

**Tabla 6**

*Descripción de las etapas del proceso de socialización propuesto por Wanous (1992) y adaptado por Teixidó a los centros educativos (2008).*

Etapa	Descripción
<b>Confrontación y aceptación de la realidad del centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmación o no de las expectativas previas generadas.</li> <li>• Conflicto entre deseos e intereses laborales del nuevo docente y el clima organizacional.</li> </ul>
<b>Clarificación del rol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrimiento de los aspectos personales que serán reforzados por el centro, los que no lo serían y los que serán sancionados.</li> <li>• Inicio de la tarea docente: grupos, materias, tutorías, etc.</li> <li>• Definir el rol interpersonal en la relación con los compañeros, con el coordinador o coordinadora de ciclo o departamento y con la dirección.</li> <li>• Desarrollo de capacidades para superar las resistencias al cambio.</li> <li>• Nivel de congruencia entre los resultados de la autoevaluación del propio desempeño y la evaluación a cargo de los responsables del centro.</li> <li>• Aprender a trabajar en las condiciones existentes: grado de concreción de los objetivos, funcionalidad de la estructura, nivel competencial de los compañeros.</li> </ul>
<b>Auto ubicación en el centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender qué comportamientos se adecuan a la cultura del centro.</li> <li>• Resolución de conflictos: derivados de la tarea docente, entre compañeros, con las familias, con el entorno...</li> <li>• Desarrollo de compromiso con el centro y con el trabajo derivado de la superación de los retos profesionales.</li> <li>• Introducción de cambios (en la autoimagen, en las relaciones, en los valores personales...).</li> </ul>
<b>Percepción del éxito en la socialización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logro de confianza y compromiso por parte del centro.</li> <li>• Nivel de satisfacción general.</li> <li>• Desarrollo de un sentimiento de aceptación mutua.</li> <li>• Desarrollo de mayor implicación en el trabajo, motivación interna.</li> <li>• Intercambio de mensajes de aceptación y reconocimiento mutuo entre el docente y el centro.</li> </ul>

Extraído de Teixidó, 2009, p. 27.

### **1.5. El proyecto educativo: la identidad de la organización educativa**

El proyecto educativo de centro es donde las organizaciones educativas explicitan sus principios y convicciones, plasman su propuesta de actuación, formulan los objetivos, fijan la estructura organizativa, establecen la concepción de la educación y describen el perfil del docente y el de los estudiantes (Segura, 2005). Es el instrumento de planificación y gestión estratégica que poseen las organizaciones educativas para explicitar su filosofía y principios educativos que enmarcan la dimensión pedagógico – didáctica del centro educativo, es, “la esencia del centro educativo” (Teixidó, 2009, p. 70).

La existencia de un proyecto de centro obliga a la comunidad escolar a ponerse de acuerdo en cuanto a lo sustancial y programático, negociando los objetivos y principios del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto le asigna identidad al centro evitando la disgregación, creando

“ámbitos de coherencia y tolerancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Álvarez, et al., 2008, p. 15).

Para que esto acontezca, el proyecto tiene que ser elaborado a partir del consenso y estar contextualizado para ser “una lectura de la realidad” (CEIP, 2018, p. 3). Son los docentes quienes perciben los cambios y las necesidades de los centros educativos y estimulan la redefinición del proyecto educativo en función de las nuevas necesidades de una realidad cambiante (Antúnez et al.,1996).

La elaboración de un proyecto educativo debe, asimismo, valorar y tener en cuenta las prácticas educativas, de lo contrario la contextualización pierde validez. Hacer que esto suceda es tarea de las organizaciones, las que tienen que crear condiciones y desarrollar acciones que promuevan la participación docente para que el profesorado reflexione colectivamente e impregne su identidad en el proyecto, brindando la legitimación correspondiente (Uribe, 2005).

Las funciones que cumplen los proyectos educativos para las organizaciones, siguiendo Álvarez, et al. (2008), se sintetizan en:

- Armonizar la diversidad creando ámbitos de negociación.
- Ser referente para otros proyectos siendo un instrumento de formación.
- Garantizar la participación ordenada y favorece un modelo de autoevaluación.

El rol del director es clave para la puesta en práctica y actualización de los proyectos educativos, como líder pedagógico, tiene dentro de sus tareas mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el centro educativo y, se espera que estimule la participación docente en la mejora y actualización del proyecto de centro, favoreciendo la inmersión de todos los docentes a nivel organizacional (Gallardo & Ulloa, 2011). Por su parte, Fullan (2014) considera que el director del centro es quien posibilita con sus acciones la generación de capital social que redunde en fortalecer el proyecto educativo. En la misma línea conceptual el CEIP (2018), afianza “el rol del director como promotor y garante de los niveles de concreción de este” (p. 3)

El proyecto educativo tiene que ser accesible para todos los integrantes de la comunidad educativa, de ahí que Benítez y Fariña (2019) consideran que, tiene que ser presentado de una forma atractiva y motivadora en función del perfil de los usuarios.

### ***1.5.1. La visión del proceso de enseñanza-aprendizaje se plasma en el proyecto educativo***

El proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre en distintos ámbitos y a lo largo de toda la vida de los sujetos: en la escuela, en la familia y en la comunidad. Conocerlo y entenderlo es necesario para pensar en una efectiva acción pedagógica dentro del centro educativo. Los centros educativos, plasman su concepción educativa y por lo tanto su visión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el proyecto educativo de centro.

A continuación, se presenta una breve síntesis conceptual del mencionado proceso, dado que en el presente trabajo se plantea la importancia de que los docentes impliquen en su práctica la concepción educativa plasmada en el proyecto de centro y, por otro lado, se incluye una tercera línea de trabajo en la cual se plantea evaluar cómo impacta en los aprendizajes de los estudiantes la concepción educativa promovida en el centro educativo.

Si bien en el ámbito educativo suele utilizarse el término como una unidad, son dos procesos que se reúnen en torno a un eje común (Abreu, et al., 2018). Al decir de Besabe y Colls, la idea de la causalidad entre la enseñanza y el aprendizaje es funcional. Fenstermacher (1989), considera que lo antedicho, sucede por una dependencia ontológica lingüística entre ambos términos, el autor desarticula dicha dependencia y manifiesta que en ocasiones el aprendizaje puede deberse a lo que el propio estudiante hace a partir de la enseñanza para aprender y no a la acción de la enseñanza en sí misma. De esta manera se pone de “manifiesto la idea de que la enseñanza sólo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta, a través de la tarea de aprendizaje del propio estudiante” (Besabe & Colls, 2007, p. 127).

Cuando se habla de enseñanza, el término puede tomar distintas acepciones según el contexto en el que se enmarque. Una definición sencilla para Besabe y Colls (2007), es que la enseñanza es “un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona” (p. 125). Esta conceptualización se adhiere a la de Fenstermacher (1989), para quien “debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él” (p. 151).

El acto educativo supone al menos tres elementos: un contenido para transmitir, alguien que tenga el conocimiento y alguien que carece del conocimiento. Contreras (1990), considera a la enseñanza como “un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (p. 23).

Besabe y Colls (2007), consideran que siempre que haya intención de transmitir un contenido hay enseñanza, sin embargo, esto no garantiza el aprendizaje, para las autoras cuando se habla del proceso de enseñanza-aprendizaje se hace referencia a transmitir el “fin último de las acciones de enseñanza, sobre la responsabilidad social de los docentes de utilizar todos los medios disponibles para promover el aprendizaje, y sobre la necesidad de considerar las características de los destinatarios” (p. 127).

Para Abreu, et al., (2018), la intervención que propone cada docente y centro educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje está sujeta al paradigma educativo al cual se adhieren, de esta manera se le asigna más o menos énfasis los elementos que constituyen el acto: docente, estudiante, objetivos, contexto, recursos didácticos y, la estrategia didáctica (Meneses, 2008) y con ellos el tipo de enseñanza que se llevará adelante y por lo tanto el rol asignado al docente y al alumno.

No se puede dejar de lado, que “enseñanza define en la actualidad un campo de prácticas que articulan ámbitos de decisión política, niveles de definición técnica y contextos de enseñanza” (Besabe & Colls, 2007, p. 136). De esta manera queda implícita la importancia de la explicitación de la concepción de la enseñanza-aprendizaje del centro a la comunidad educativa.

En cuanto al aprendizaje en el contexto de los centros educativos, desde la psicología educativa existe una diversidad de teorías que “tratan de explicar los procesos internos cuando aprendemos, por ejemplo, la adquisición de habilidades intelectuales, la adquisición de información o conceptos, las estrategias cognoscitivas, destrezas motoras o actitudes” (Sarmiento, 2007, p. 32). Se puede definir al proceso de aprendizaje como “un cambio de comportamiento relativamente permanente que se produce como resultado de la experiencia o la práctica” (Sáez, 2018, p. 10). Dicho autor, considera que para que haya un aprendizaje efectivo son necesarias las siguientes variables: necesidad del alumno, preparación para aprender, situación e, interacción.

Sáez (2018), explicita tres categorías dentro de las teorías del aprendizaje con algunos de sus representantes:

- Conductivismo: vinculan al aprendizaje entre estímulo y respuesta; sus principales exponentes son Skinner, Pavlov y Thorndike.

- Cognitivism: explican el aprendizaje más allá del comportamiento, toman en cuenta entre otros factores el propósito, el razonamiento y, la comprensión; surge desde la escuela de psicología Gestalt siendo Kohler uno de sus principales exponentes.
- Constructivismo: para que haya aprendizaje el aprendiz debe construir activamente nuevos conceptos o ideas, el centro se encuentra en el alumno; sus principales exponentes son Piaget, Vigostky, Ausubel y, Novak.

A partir de la investigación de los autores mencionados y de otros, se ha ido descifrando cómo funciona la memoria y, cómo influye la observación o la experiencia al momento de construir conocimiento y modificar nuestra forma de actuar, lo cual remite a estudiar la forma en la cual se aprende. En el presente, no hay dudas de que hay distintos tipos de aprendizajes los que pueden orientar a los docentes en su forma de enseñar y a los estudiantes en su forma de aprender. En función de cómo se considera que se aprende son las acciones e intervenciones que se deben implementar y de ahí la importancia de conocerlas. Al respecto se concibe al proceso de enseñanza-aprendizaje como “el espacio en el cual es principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje” (Abreu, et al., 2018, p. 610).

### ***1.5.2. El proyecto educativo se pone en juego en la práctica docente***

En el punto anterior, se establece que en el proyecto de centro la organización expone su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, al respecto, es importante tener en cuenta que dentro de la escuela son los docentes quienes a través de su práctica lo llevan adelante. La conceptualización teórica del término “práctica docente” conlleva a pensar en el rol pedagógico que asumen los docentes. Contreras (1996) afirma que, para dar explicaciones referidas a la educación, los estudios pedagógicos hasta la década del 60, se centraban en qué hacían los estudiantes para aprender y solo se valoraba del profesor la formación académica. Entre los años 60 y 70, la atención se centró en los métodos y técnicas utilizadas por los docentes, bajo la teoría del profesor eficaz. A finales de los años 70 y a lo largo de los 80, comienza a verse al profesorado en el contexto de los sistemas educativos, lo que condujo a una pedagogía centrada en el profesorado. Una vez que las explicaciones se centraban en el docentes, se los comenzó a ver como actores importantes del desarrollo curricular, por este motivo es que para Giroux (1990), los docentes tienen la información y capacidad para crear alternativas educativas.

De Lella (1999), concibe a la práctica docente como todo aquello vinculado al proceso de enseñanza que el docente hace dentro del aula generando las características de las situaciones de aula. Autores como Fierro et al. (1999), ven a la práctica docente como el lugar donde se encuentra la oferta curricular, y los grupos sociales. En dicho encuentro intervienen significados, percepciones y acciones de todos los actores educativos y los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos.

Al pensar en la práctica profesional y en cómo el docente la articula con el proyecto educativo, se tienen que tener en cuenta las concepciones epistemológicas y pedagógico-didácticas de los docentes ya que en el saber hacer y, en el saber por qué se hace es donde el proyecto educativo actúa (Barrón, 2015). Por otro lado, se debe tener en cuenta la libertad de cátedra que en este país, que se encuentra consagrada en el artículo 68 de la Constitución de la República (1967), en el artículo 11 de la Ley N°18437 de Uruguay (2009) y en el artículo 4 del Estatuto Docente (2015).

### ***1.5.3. La inmersión docente en el proyecto educativo de centro***

El término inmersión, según la Real Academia Española (2020) alude a la acción de introducir o introducirse plenamente alguien en un ambiente determinado. Es un término muy extendido y usado para el aprendizaje de los idiomas, por considerarse de importancia para el bilingüismo debido a que, “cuando se adquiere una lengua no solo se adquieren unos conocimientos gramaticales, un vocabulario o unos verbos, sino que detrás de cada lengua hay una cultura, unas tradiciones y una forma de pensar distintas” (Reyero, 2014, p. 7), hablar de inmersión, refiere a entrar en contacto con aspectos de la cultura. En el ámbito educativo, el concepto inmersión se encuentra vinculado a la inserción profesional de los noveles docentes, cuando el maestro novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto en una escuela con un contexto específico (Vaillant, 2009).

En el presente trabajo, el término inmersión docente se utiliza para referirse a la apropiación que tiene que hacer un nuevo docente de una organización en el proyecto educativo, más allá de su experiencia y antigüedad como docente. Segura (2005) afirma que en el proyecto de centro las organizaciones plasman, la filosofía educativa, los principios y valores que la guían y por ellos, desde la organización se propende a que los docentes adapten o adecúen su práctica en función del proyecto buscando la inmersión en el mismo. Para esto es importante valorar y tener en cuenta a los docentes con experiencia en la organización como aliados al momento de

establecer acciones o mecanismos que favorezcan la inmersión de los nuevos docentes en el proyecto educativo. Una de las estrategias utilizadas desde el ámbito de los recursos humanos para favorecer la socialización de los nuevos integrantes es implementar un proceso de inducción que se apoye en un programa de mentores, seleccionados a partir de las características personales y profesionales del nuevo integrante donde, a su vez, se estimula el trabajo colaborativo (Vaillant, 2009).

### **1.6. El proceso de inducción: la puerta de entrada a la cultura organizacional**

Para la Real Academia Española (2019), el término inducción proviene del verbo incitar, el cual refiere a causar o provocar indirectamente algo. Al acompañarlo de la palabra docente, se hace referencia a la intención de provocar o incitar algo en los docentes.

González et al. (2005) apuntan que la mayoría de la literatura especializada en el profesorado refiere a la inducción profesional docente asociándola a la primera experiencia laboral estos y cómo los primeros años de pueden determinar su futuro perfil. En función de dicha conceptualización se despliega la idea de la inducción profesional docente referida “a los procesos mediante los cuales los maestros y profesores acceden a los centros educativos como docentes principiantes” (Marcelo & Vaillant, 2017, p. 1126). En la misma línea, Vonk (1996) refiere a la inducción profesional docente como el período de transición de un profesor en formación a uno autónomo.

Por otro lado, desde la perspectiva de la administración de los recursos humanos Chiavenato (2009), remite al término como sinónimo del proceso de integración de los nuevos empleados a una organización. Considera al proceso como el conjunto de acciones que, por medio de la gestión, permite a los nuevos integrantes adquirir los conocimientos necesarios para desempeñar su rol y adaptarse al nuevo lugar de trabajo. En esta línea, Dessler y Varela (2009) ponen el acento en la información básica que el empleador le brinda a los nuevos trabajadores. Al respecto, Molina y Rodríguez (2018) consideran que el proceso de inducción puede comenzar antes de iniciar el trabajo, durante la selección de personal y/o extenderse por varias semanas o meses, dependiendo de los objetivos perseguidos por la organización. Valorando esta concepción se visualiza la importancia de que las organizaciones integren el proceso de selección de personal al proceso de inducción. A modo de ejemplo, se presenta un modelo de inducción tradicional con la información básica que debe contener (véase Tabla 7).

**Tabla 7**

**Modelo de la información básica que tiene que contener un programa de inducción.**

<b>Información que contiene el programa de inducción</b>
1. La empresa: su historia, desarrollo y organización.
2. Producto o servicio.
3. Derechos y obligaciones del personal.
4. Términos del contrato de trabajo.
5. Actividades sociales de los empleados, sus prestaciones y servicios.
6. Normas y reglamento interior de trabajo.
7. Algunas nociones sobre protección y seguridad laboral.
8. El puesto que se ocupará; naturaleza del trabajo, horarios, salarios, oportunidades de ascensos.
9. El supervisor del nuevo empleado (presentación).
10. Relaciones con otros puestos.
11. Descripción detallada del puesto.

Extraído de Pygors & Myers, 1965, p. 381.

En este trabajo se utiliza el término inducción docente según la acepción utilizada en recursos humanos, para referirse al proceso que todos los nuevos trabajadores (en este caso los docentes) tienen que transitar al ingresar a trabajar en una nueva organización, sin importar sus trayectorias laborales, ni los años de experiencia que posean. De esta forma, en primera instancia la inducción docente, refiere a lo que el nuevo trabajador debe conocer de la organización de la cual va a formar parte, como horarios, responsabilidades, lo que se espera de él o la descripción del rol, entre otras cuestiones.

A través de un proceso de inducción una organización educativa pretende “garantizar el funcionamiento del centro” (Teixidó, 2009, p. 66), y debe poner especial atención en cómo se presenta el proyecto de centro y el rol del docente. Profundizando en el concepto, Schein (2004) incorpora la idea de que es el proceso por el cual las personas adquieren el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización. Se valora en esta definición la inclusión de las destrezas sociales, por ser un elemento clave en los centros educativos, donde se ponen en juego interrelaciones durante el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Los programas de inducción varían según los objetivos que se persiguen y pueden ir desde introducciones breves e informales, hasta extensos programas formales de seguimiento. Teixidó (2009), al referirse al programa de inducción docente lo denomina “acogida del profesorado de nueva incorporación” (p. 47). El uso de la palabra acogida refiere al hecho de que un centro educativo debe amparar la integración de los miembros de la comunidad educativa para fomentar un clima escolar favorable. Cabe señalar que un centro educativo acogedor se caracteriza para Martín-Moreno (2007) por su apertura y versatilidad.

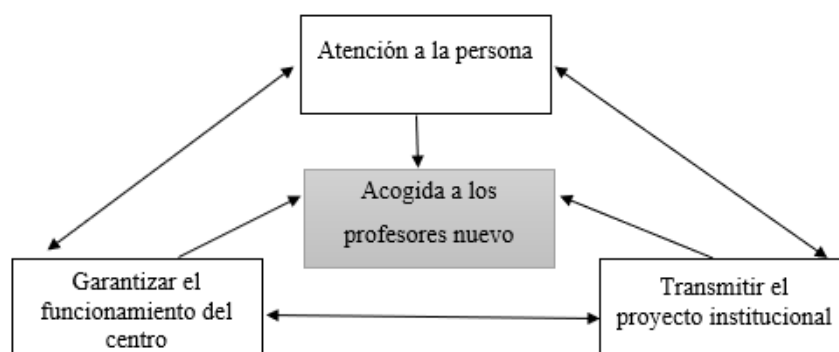
Hay coincidencia entre autores, como Bermúdez (2011), Chiavenato (2009) y, Schein (2004), en que las acciones que se implementen para un programa de inducción tienen que ser pensadas en, para y desde cada centro educativo. Siguiendo la literatura académica, se puede leer que desde el área de recursos humanos se ha argumentado la importancia de llevar adelante la recepción de los nuevos miembros, a través de acciones que sean diseñadas y evaluadas por la propia organización (Bermúdez, 2011). Para procurar la integración cultural de los nuevos empleados, las organizaciones “inducen a las personas al contexto organizacional, sociabilizándolas y adaptándolas -mediante actividades de iniciación y difusión de la cultura organizacional- a las prácticas y filosofías predominantes” (Chiavenato, 2011, p.166).

Lo novedoso para los docentes refiere a introducir en el plan de inducción tanto la información básica necesaria para comenzar a trabajar, como acciones para favorecer la inmersión en el proyecto de centro. Cuando un docente ingresa a una organización educativa, aunque no tenga construida su identidad docente, debe adecuar su práctica al rol asignado por la misma (Marcelo & Vaillant, 2017). Autores como González et al. (2005) consideran que los lineamientos que la organización le da al docente pueden incluir que adecue su práctica para que se asocie a las concepciones educativas de la organización. Por este motivo, el programa de inducción tiene que crear un “puente entre la formación inicial del docente y la inserción profesional” (p. 65) al centro educativo.

Teixidó (2008) presenta a través de una figura (véase Figura 2) los objetivos que debe perseguir un programa de inducción o acogida a los nuevos docentes de un centro educativo.

**Figura 2**

**Intenciones que orientan la acogida al nuevo profesorado.**




---

Extraído de Teixidó, 2009, p. 64.

---

Hay organizaciones que realizan lo que denominan una inducción previa, que corresponde a un período de prueba o una pasantía del nuevo integrante (Bermúdez, 2011). Dadas las características funcionales de los centros educativos esta posibilidad no se visualiza de fácil implementación. En los centros educativos, es importante que se sistematice el acompañamiento y la orientación al nuevo docente en los primeros momentos, para que se sienta más seguro, y redunde en beneficio de la socialización, como afirma Teixidó (2009) que “el recién llegado muestre una actitud positiva, de aceptación y respeto de los elementos culturales distintivos de la organización” (p. 50).

Bermúdez (2011) adiciona un nuevo ingrediente para tener en cuenta en un programa de inducción, que corresponde a cómo se trasmite la información, hay que valorar que el proceso tiene un valor cultural a través del que se trasmite entusiasmo y cordialidad, o tirantez e indiferencia. Estos son los elementos intangibles que favorecen o no la motivación de la persona y con esto, su proceso de socialización.

En su estudio, Reinhartz (1989) identifica cinco objetivos que los centros educativos deben tener presente al momento de elaborar un programa de inducción:

- mejorar el rendimiento docente,
- aumentar la retención de los docentes,
- promover el bienestar personal y profesional,
- cumplir con los requisitos de la certificación y,
- transmitir el significado cultural de ser docente.

Asimismo, sugiere que se incluya en el plan de inducción el acompañamiento al nuevo docente en manos de un profesor orientador con experiencia en la organización que brinde, por ejemplo, recursos didácticos, consejos sobre el currículum y la aplicación didáctica, apoyo emocional, visitas de aula y recomendaciones. Al respecto, Marcelo (1999) reafirma la idea de que el acompañamiento o mentorazgo, se fija desde la organización según las prioridades y recursos que posea, e incorpora la idea de que puede ser realizado por el director, el coordinador, o un docente, y se designa para el nuevo ingreso un compañero – tutor. Esta práctica supone establecer criterios de selección de mentores en función de los objetivos y de las características personales del docente que se incorpora. Sobre este punto, Teixido (2009) considera que se trata de formar verdaderas parejas de desarrollo profesional y que no debe ser una cuestión

burocrática. Al momento de elegir los mentores, se tiene escoger a los mejores docentes de la organización y no a los más efectivos, ya que estos últimos van a traspasar hábitos que no favorecen a la escuela (Gruenert & Whitaker, 2015).

Para Zachary (2000), las ventajas de un plan de mentores es favorable para:

- el docente que ingresa facilitando su incorporación y eliminando las tensiones;
- los mentores, que pueden afianzar sus creencias profesionales y,
- el centro, ya que al favorecer la socialización contribuye con el mejor clima organizacional.

La conciencia de la importancia del proceso de inducción es la primera condición para la implementación de un plan de inducción, cuyo diseño tiene que “ser un documento operativo y útil, que pueda ser consultado en cualquier momento y que sirva como guía del proceso” (Teixidó, 2009, p. 60).

En síntesis, conocer una organización educativa, requiere hacerlo desde la complejidad. Una investigación educativa que pretenda promover el cambio debe tener presente todos sus elementos constitutivos. El análisis se puede emprender a partir de cuatro dimensiones: administrativa, comunitaria, pedagógico-didáctica y organizacional, las cuales se encuentran ligadas a los rasgos de la cultura de cada centro. Se considera que los centros educativos con una sólida cultura y un clima organizacional favorable cuentan con las condiciones necesarias para la implementación de cambios y mejoras. Las organizaciones educativas pueden establecer procesos internos para favorecer la socialización organizacional estimulando a los individuos a que se identifiquen con los valores, actitudes y conductas de la organización a través de procesos de inducción y acompañamiento en busca de la inmersión en el proyecto de centro que repercuta positivamente en las prácticas educativas.

## CAPÍTULO 2 - DEL DIAGNÓSTICO AL PLAN DE MEJORA

En este capítulo se desarrolla conceptualmente el sentido asignado al diagnóstico organizacional, al asesoramiento, y al rol que asume el asesor externo en el proceso.

### 2.1. El comienzo del cambio

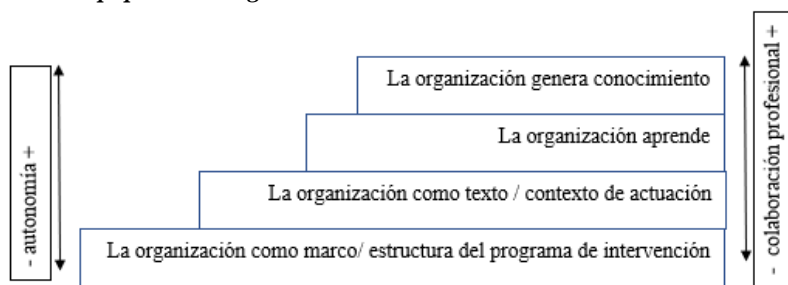
Diseñar e implementar un cambio en una organización supone, como punto de partida, realizar un diagnóstico que permita conocer la organización en todas sus dimensiones y en su contexto. Un buen diagnóstico institucional para Manes (2004) es el resultado de una tarea de investigación que permite medir cualitativa y cuantitativamente las expectativas a partir de las cuales se podrá diseñar la planificación estratégica.

Autores como Harrison y Shirom (1999), afirman que la mayoría de los fracasos al implementar cambios en las organizaciones se deben a que el diagnóstico no fue bien realizado, por no valorar ni examinar los caminos posibles dentro de la organización para el cambio. Por este motivo, se recalca la importancia de que en el diagnóstico se evalúen las fortalezas con las que la organización cuenta para la implementación de los cambios y las debilidades que pueden obstaculizarlo. En la misma línea, Saxl et al. (1998) afirman que el diagnóstico organizacional se vincula al proceso de analizar el contexto organizativo y al de crearse una imagen de las necesidades y problemas de la organización como base para la acción.

Gairín (2005) establece que el éxito del proceso de cambio depende de la cultura y del desarrollo interno de una organización. El autor fija cuatro estadios que se distinguen por el grado de desarrollo organizacional de los centros educativos: cuanto más alto es el grado de autonomía y colaboración, más propensa al cambio está la organización (véase Figura 3).

*Figura 3*

*Estadios relativos a papel de la organización.*



Extraído de Gairín (2005, p. 18).

- La organización como marco: se ajusta a los programas de intervención y su lugar puede ser sustituido.
- La organización como texto/contexto de actuación: se visualizan planteos de la organización a partir de proyectos que definen las metas.
- La organización que aprende: facilitan el aprendizaje de sus miembros y se transforman continuamente, pocas organizaciones alcanzan este estadio.
- La organización que genera conocimiento: se compromete con su aprendizaje y con el de otras organizaciones.

Bolívar (2001) incorpora la importancia de valorar en el diagnóstico de un centro educativo, el clima organizacional y, recalca la importancia de divisar la realidad escolar y cómo esta es percibida por los propios actores. Si bien el término clima organizacional fue profundizado en el capítulo anterior, se recuerda que el concepto está relacionado con la motivación de los integrantes de una organización (Chiavenato, 2011).

## **2.2. Se diseña el cambio en un plan de mejora**

Una vez realizado el diagnóstico organizacional e identificada la situación problema el asesor, en colaboración con el equipo impulsor de la organización, diseña una propuesta de actuación, que pretende revertir el problema visualizado de una forma planeada, sostenible y contextualizada.

El concepto de mejora se vincula al cambio y calidad educativa. Para Agüerrondo y Xifra (2002), la calidad se vincula con sistemas educativos donde los cambios deben propender a mejorar la calidad favoreciendo el perfeccionamiento y la adecuación de sus prácticas. Autores como López y Ruiz (2004) refieren a un plan de mejora para referirse a un instrumento que supone una planificación orientada que pretende el aumento de la calidad de los procesos y de los resultados de los centros educativos. Por su parte Gairín y Rodríguez-Gómez (2011) hablan de mejora cuando las estas permiten al centro avanzar en planteamientos “como puedan ser la atención a la diversidad o el desarrollo de aprendizajes más significativos” (p. 33). El énfasis puesto por las organizaciones educativas en pos de la calidad, conlleva a la implementación de planes que hacen de la innovación y el cambio elementos naturales de la organización escolar (Arnaiz et al., 2015). La mejora “ha de constituirse como una señal de identidad permanente de todas y cada una de las escuelas” (Murillo & Krichesky, 2012, p. 27).

La implementación de cambios en las organizaciones requiere de personas que los piensen y lleven adelante a los que se les denomina agente de cambio. Autores como Robbins y Judge (2013) enfatizan en los rasgos de personalidad que debe tener un agente de cambio: “tienen que ser personas que ven un futuro para la organización que otro no lo ve y están motivados a implementar su visión” (p. 580). Un plan de mejora comienza con la creación de un equipo impulsor encargado del diseño, en el caso de trabajar con un asesor externo, la organización debe designar a los referentes del centro educativo que lo integrarán junto con el asesor externo.

La participación de integrantes de la organización pretende minimizar la aversión al cambio que pudiera existir. Es importante que el equipo impulsor determine, en base al diagnóstico previo, las condiciones culturales de la organización en relación con su propensión al cambio. Si es necesario implementar acciones en pos del estímulo hacia el cambio, se debe considerar que “para que el cambio ocurra es necesario que exista un ambiente psicológico propicio, una cultura organizacional adecuada, un estímulo individual y grupal para mejorar y alcanzar la excelencia de la organización” (Chiavenato, 2009, p. 411). Por otro lado, las acciones para favorecer la implementación de cambios tienen que considerar que “los cambios culturales deben proyectarse a largo plazo” (Robbins & Judge, 2013, p. 593), y pueden alterar el cronograma que se propone para llevar adelante el plan de mejora.

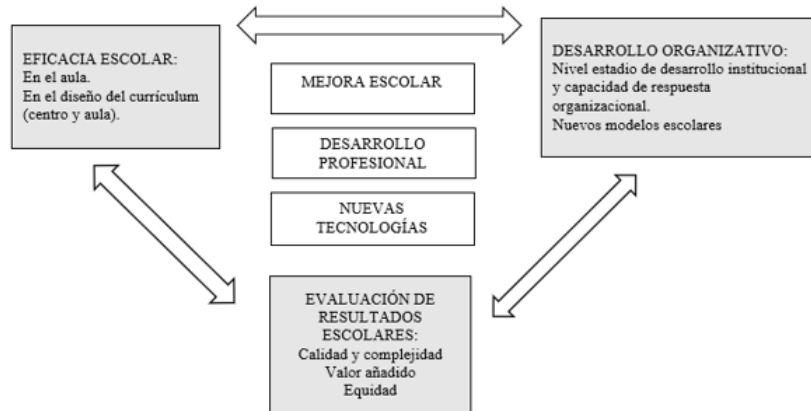
Arnaiz et al. (2015) sugieren que en la estructura del plan de mejora se incluya “la línea de mejora, los objetivos, las necesidades detectadas, las acciones y tareas, la metodología, los recursos con los que cuenta el centro educativo, los procedimientos e instrumentos de evaluación, la secuenciación, los responsables-supervisores del plan y los agentes implicados” (p. 328). Asimismo, es importante que se establezca en dónde se implementará el cambio, en las organizaciones educativas, Gairín y Goikoetxea (2008) consideran que se “debe integrar los tres campos de actuación (cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación del aprendizaje y la evaluación institucional y, el desarrollo organizacional)” (p. 78). Los autores realizan una representación gráfica que permite visualizar lo antedicho (véase Figura 4).

El proceso de implementación de un plan de mejora es un proceso cíclico que demanda, para Gairín (2004), colaboración, autonomía y, compromiso, para sostener los cambios y generar, a partir de su evaluación, nuevos procesos de cambio. Rodríguez-Gómez (2015) pone el acento en que los objetivos del plan de mejora deben estar “alineados con la estrategia organizativa” (p. 268) y, contemplar los recursos disponibles o accesibles por la organización. Además, es de vital importancia que se establezcan los medios y mecanismos por los cuales se socializará y

compartirá la información con los demás miembros de la organización, en el entendido de que para la implementación exitosa de los planes de mejora es necesario contar con aliados motivados al cambio.

**Figura 4**

**La mejora escolar y sus campos de intervención.**




---

Extraído de Gairín & Goikoetxea, 2008, p. 78.

---

### 2.3. El asesor como agente de cambio

El asesoramiento en el ámbito educativo puede implementarse a partir de diferentes disciplinas y vinculado a distintos contextos y roles, por lo tanto, hay una sola manera de implementar el asesoramiento. El objetivo del asesoramiento puede enfocarse en las distintas dimensiones organizacionales y, desde cualquiera de ellas, el apoyo a los centros educativos busca la mejora introduciendo un cambio (Segovia et al., 2005).

Para Imbernón (1999), el asesor debe intervenir desde las demandas del profesorado o de los centros, siendo los temas clave en la asesoría “la comunicación, el conocer la práctica, la capacidad de negociación, el conocimiento de técnicas de diagnóstico, de análisis de necesidades, la facilitación de la toma de decisiones y el conocimiento de la información” (p. 1). El autor aboga por un modelo donde el asesor asuma un papel de guía y mediador, que estimule la reflexión y generación de conocimiento y, favorezca soluciones desde el seno de la organización, ya que considera que los cambios exitosos en los centros educativos parten del interior y acompañados por los docentes. En la línea expuesta, Marcelo (1996) concibe al asesoramiento como “un trabajo de cooperación recíproco, hay que considerar que en un esfuerzo de cambio e innovación escolar tanto los asesores como los profesores deben jugar múltiples y variados roles” (p. 31).

A modo de concreción del concepto, las funciones de los asesores en educación para Nieto (1999), se agrupan siguiendo dos modelos:

- El modelo de experto: se destaca por la legitimidad, y autoridad siendo un asesoramiento tecnocrático donde los expertos producen y diseñan y los profesores aplican y ejecutan.
- El modelo de facilitador: es “más sensible a las perspectivas y necesidades provenientes de centros escolares y profesores que asumen la iniciativa y la responsabilidad” (Nieto, 1999, p. 1) y, su trabajo se centra en los procesos de cambio.

Para Garín (2007) la actuación del asesor en los procesos de cambio debe tener en cuenta:

- el contexto de actuación,
- la naturaleza del cambio y,
- el nivel del cambio que se pretende

En función de los objetivos planteados, el asesor debe tener en cuenta que una actuación muy detallada provoca dependencia, y no facilita la autonomía, el rol de la dirección es relevante como facilitadores del cambio (Gairín, 2007).

Nieto (1999) distingue los siguientes principios que guían una buena práctica asesora:

- Deben tener sentido y, por lo tanto, surgir del centro para que todas las partes busquen el acuerdo y se comprometan.
- La meta tiene que ser facilitar el cambio a partir de una tarea colectiva.
- La función del asesoramiento tiene que ser flexible y en base a una evaluación continua.

Hernández (2008) le asigna tres momentos fundamentales al accionar del asesor:

- 1) el planteamiento o movilización hacia el cambio,
- 2) el desarrollo o puesta en práctica y,
- 3) la institucionalización.

En la presente investigación el asesor externo luego de realizar el diagnóstico en acuerdo con la organización, siguiendo a Gairín (2007) y a Nieto (1999), asume el rol de agente de cambio, diseñando y propiciando el cambio junto con el equipo impulsor designado por la organización. Asimismo, facilita las herramientas para que la organización implemente y lleve adelante el plan de mejora.

En síntesis, a través del diagnóstico se obtienen datos que permiten conocer los aspectos visibles e invisibles como la cultura. Dentro de los objetivos del diagnóstico es relevante visualizar la propensión al cambio de la organización para así diseñar un plan de mejora contextualizado y que contemple las características culturales de la organización. El asesor es quien lleva adelante un diagnóstico institucional contextualizado y, en acuerdo con la organización, diseñar un plan de mejora que contemple las características y los recursos de la organización, brindando las herramientas necesarias para que el centro educativo lo implemente y lo lleve adelante de forma autónoma.

## SECCIÓN II - MARCO CONTEXTUAL

Conocer el contexto es crucial para comprender la organización dado que constituye “las circunstancias que lo rodean y condicionan su funcionamiento y los resultados que en él se alcancen” (Arriaga, 2015, p. 69). La importancia del marco contextual en una investigación educativa se define a través de las palabras de Gairín (2004):

La realidad de los centros queda configurada por factores externos e internos que interactúan entre sí potenciándose o condicionándose. Los factores externos actúan como marco, son expresión de los condicionantes socioculturales de carácter general o próximo y adoptan formas de acuerdo con las necesidades del contexto, al marco normativo y a la ordenación que se hace del sistema educativo. Los factores internos hacen referencia tanto a la ordenación de los elementos estáticos de la organización (Planteamientos Institucionales, Estructura y Sistema relacional) como a la consideración de los aspectos dinámicos (dirección y funciones organizativas: planificación, distribución de tareas, actuación coordinación, evaluación e innovación). (p. 393).

En esta sección se presentan los elementos que sitúan al centro de estudio en su contexto externo e interno. Esto supone atender, por un lado, a la educación como un derecho consagrado internacionalmente, el marco legal que lo resguarda, cómo se implementa en el Uruguay y el entorno en el cual se encuentra inserto el centro educativo. Por otro lado, es necesario conocer los cimientos de la organización y su propuesta educativa para encuadrar el diagnóstico organizacional.

## **CAPÍTULO 3 - FACTORES CONTEXTUALES EXTERNOS**

El contexto externo permite reconocer donde se lleva adelante la acción educativa, para comprender el sentido que esta toma a un nivel macro, y las normas que guían la actuación de la organización en el contexto país. De esta forma se pueden reconocer las oportunidades y las amenazas que sobrevuelan a la organización.

### **3.1. La educación es un derecho humano**

Desde el año 1948, la educación se encuentra arraigada a la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), a través del artículo 26, donde se la consagra como un derecho humano fundamental y desde el año 1959, la Declaración Universal de los Derechos del Niño, establece la universalidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación como derecho de los niños (UNICEF, 1959).

Los estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas, como Uruguay, deben velar por el cumplimiento del derecho a la educación y brindar las condiciones necesarias para su implementación. Al respecto, Uruguay fue pionero, cuando a fines de siglo XIX, a través del decreto de Ley de Educación Común (Uruguay, 1877), impulsado por José Pedro Varela, se establece la educación, laica, gratuita y obligatoria.

La historia de la educación en el país se retrotrae a la época colonial, en manos de tutores u órdenes religiosas, durante el período artiguista se fundaron las escuelas de la patria y, establecido el Estado Uruguayo, a partir de 1830, comenzó un largo periplo de reglamentaciones y decretos educativos, entre los que se destaca que en el año 1848, se reglamenta la enseñanza primaria y se organiza el Instituto de Instrucción Pública; en el año 1866 se crea la Escuela Normal para los maestros; en 1912 se crea la sección de enseñanza secundaria y preparatoria para mujeres y, se establece la creación de liceos departamentales. En 1951, se crea el Instituto de Profesores Artigas, para la capacitación docente, en la Constitución de 1952, se establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria y, en la Constitución de 1967 se amplía la obligatoriedad a la enseñanza media (Bon & Gallareta, 1995).

Actualmente, la Ley General de Educación (Uruguay, 2009), reglamenta la educación en el Uruguay. En el artículo 4 se considera a la educación como un derecho fundamental y por el artículo 8 se establece que las propuestas educativas tienen que respetar las capacidades

diferentes y las características individuales de los educandos. Asimismo, el artículo 10 garantiza la libertad de enseñanza y determina que el Estado promoverá la calidad y pertinencia de las propuestas educativas.

### **3.2. El marco legal de la educación**

En lo referente a los órganos de gobierno de la educación, a partir de la Ley General de Educación (Uruguay, 2009) se crea el Sistema Nacional de Educación que se integra con el Ministerio de Educación y Cultura, la Universidad de la República, la Universidad Tecnológica y la Administración Nacional de Educación Pública. Esta última, tiene a su cargo la educación desde nivel inicial a nivel medio superior. Cada nivel educativo se rige por un consejo: Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES) y, Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), todos dependen del Consejo Directivo Central (CODICEN).

Por el artículo 7 de la Ley General de Educación (Uruguay, 2009) se fija la obligatoriedad de la educación a partir de los cuatro años y hasta la educación media superior. El estado cubre con la educación pública a todo el país y en pos de la libertad que tiene las personas de elegir las características de la educación existe una pluralidad de centros educativos privados que brindan propuestas pedagógicas a partir de los lineamientos estatales.

El artículo 68 de la Constitución de la República (Uruguay, 1967) garantiza la enseñanza en todo el país pudiendo los padres o tutores elegir el tipo de educación para sus hijos, para esto, el sistema educativo habilita u autoriza (según corresponda) a centros educativos privados para que brinden variadas propuestas respetando y cumpliendo con los principios educativos plasmados en las leyes y normas del país.

Los derechos y deberes de los docentes de establecimientos privados y públicos se describen en el estatuto del funcionario docente y emanan de la Ley General de Educación, donde en el artículo 11, se estipula que el docente como profesional de la educación “es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio” (Uruguay, 2009).

### **3.3. Distintas propuestas, un único sistema**

La Ley General de Educación (Uruguay, 2009) en el artículo 41 define al centro educativo como "un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos" y, por lo tanto, todos los centros educativos del país deben perseguir este objetivo. Teniendo en cuenta la formalidad de la propuesta de los centros educativos, hay centros de educación habilitados y otros no habilitados, estos últimos no se ciñen a una certificación oficial, pero si son controlados por el Estado.

#### ***3.3.1. Los centros educativos habilitados***

Siendo la educación un servicio público, se contempla que existan dos modalidades de administración: la pública en manos de administración estatal y la privada administrada por particulares. Los centros privados habilitados comparten y se ciñen a la propuesta educativa oficial, según la Ordenanza N°14 (ANEP, 1994 ). El marco legal que guía a los centros de educación privada habilitada se contempla en la Constitución de la República artículo 68 "la ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden público" (Uruguay, 1967) y por el artículo 10 de la Ley General de Educación (Uruguay, 2009) el Estado puede y debe intervenir para promover la calidad y pertinencia de las propuestas educativas.

Según la Ordenanza 14, (ANEP, 1994), los centros habilitados deberán ajustar sus cursos al currículum oficial y pueden implementar modificaciones, si a juicio del consejo respectivo existe una razonable equivalencia respecto de objetivos, contenidos básicos y pautas de evaluación. Esto les permite a los centros habilitados, a través de su proyecto de centro, implementar cambios en el currículum. Asimismo, se resuelve que la dirección de los centros habilitados es la responsable de la orientación pedagógica y de la formación cívica y moral de los educandos. Por la Ley de Educación (Uruguay, 2009), los centros educativos deben tener un proyecto donde estipulen sus objetivos y se insta a que en el proceso de elaboración participe la comunidad educativa: docentes del centro, funcionarios, padres y estudiantes.

### 3.4. El centro educativo en su entorno

La organización se encuentra ubicada en la zona este del departamento de Montevideo. Dentro del municipio que integra, se ubica en una zona donde predomina la estructura de barrio jardín, habiendo zonas de valor patrimonial e histórico, con amplias extensiones de espacios verdes (Intendencia de Montevideo, 2013). El municipio al cual la organización pertenece presenta barrios con alta densidad de población, con un importante número de cooperativas de viviendas de ayuda mutua y complejos habitacionales, creados en la década del 70' y 80'

Según el censo 2011 (Instituto Nacional de Estadística, 2011), a dicha fecha la zona correspondiente al centro comunal zonal de la organización tiene 51.016 personas de las cuales 7.246 tienen entre 0 y 14 años, por lo tanto, aproximadamente el 14% de la población se encuentra en edad escolar. Según datos de la Intendencia de Montevideo (2013), la zona barrial tiene un perfil socio educativo alto, uno de los más altos de la capital de Uruguay ya que el 99.9% de la población sabe leer y escribir.

Los valores antes mencionados revisten importancia, tanto para la matrícula de los centros educativos de la zona, como para el significado que la educación adquiere para la población en cuestión. Al respecto el 31% aproximado de la población de la zona tiene estudios terciarios o universitarios y el 4,8% se encuentra desempleado (Instituto Nacional de Estadística, 2011), estos datos pueden ser visualizados como un indicador del tipo de educación que las familias propician en sus hogares y las condicionantes económicas para los centros educativos de la zona.

En síntesis, el sistema educativo uruguayo, considera a la educación como un derecho humano y los centros educativos deben velar por su cumplimiento. La Ley General de Educación (Uruguay, 2009) creó el Sistema Nacional de Educación, integrado por los órganos educativos que regulan la educación formal y no formal y, los centros privados y los públicos, según corresponda. Dicha ley considera a los centros educativos como espacios de aprendizaje y socialización.

Hay centros habilitados regidos por los planes y programas del Estado y otros no habilitados que son controlados, pero no certificados. El centro educativo en estudio es habilitado y la zona que lo circunda tiene de los valores más altos de la ciudad en cuanto a escolarización con un analfabetismo casi nulo.

## CAPÍTULO 4 - FACTORES CONTEXTUALES INTERNOS

En este capítulo se presenta el centro educativo a partir de sus características internas de funcionamiento, organización y estructura, enfatizando en la propuesta pedagógica que define a la organización. Por otro lado, se describe la demanda de la organización a partir de la cuál surge la realización del diagnóstico de la organización.

### 4.1. Estructura organizativa y marco legal

El centro educativo es una asociación civil sin fines de lucro de enseñanza privada laica. Se encuentra habilitada por el Consejo Directivo Central desde principios de la década del 70' del siglo pasado que se inició como un jardín de infantes fundado, por una sola dueña, ya retirada.

La organización, brinda educación para todos los niveles educativos, desde maternal a bachillerato. La matrícula estudiantil ha sido relativamente estable en el correr de los últimos años, con aproximadamente ochocientos estudiantes, que en su mayoría provienen del barrio y de las zonas aledañas. Se destaca que en el Ciclo Básico de secundaria hay una importante afluencia de estudiantes que provienen de escuelas públicas primarias de la zona.

El organigrama del centro educativo se encuentra establecido en el documento “Marco de Identidad”, según sus funciones y roles (véase Tabla 8).

*Tabla 8*

*Áreas que componen el organigrama del centro educativo según sus funciones.*

Gerencial	Pedagógica	Administrativa	Servicios
Comisión directiva, compuesta por un representante de la familia fundadora del colegio, el administrador, la dirección general, los directores de ciclo y taller, toma las decisiones directrices y garantizan el marco de regulación institucional. Consejo administrativo y financiero, integrado por dos representantes de la familia fundadora, el administrador y la directora general.	Comisión integrada por un representante de la familia fundadora, la dirección general, todos los directores de ciclos, taller y subdirecciones, y son quienes evalúan y revisan el proyecto educativo de centro. El área articula con el resto de los gestores pedagógicos: coordinación de adscripción, responsables del departamento de educación física y deportes y del departamento de recreación, coordinadores pedagógicos, y el departamento de inglés.	Integrada por el administrador, el personal administrativo, las secretarías y la encargada de recursos humanos.	Se incluye el personal de servicio, mantenimiento, portería y cantina.

Elaboración propia en base al “Marco de Identidad” del centro educativo.

## 4.2. Infraestructura

El edificio central del centro educativo, ocupa el espacio de la casa donde originalmente surgió el centro educativo, de la que hoy solo queda la estructura. En su origen fue una residencia estilo chalé, pero que ha sufrido varias reformas que la han ido agrandando y reformando en la medida de las necesidades y posibilidades en distintas oportunidades.

El centro educativo cuenta con tres sedes:

- En el edificio central se encuentran las oficinas de la dirección general y secundaria y la secretaria. Además, se encuentran algunos salones que son compartidos por los niveles de primaria y secundaria y el salón de usos múltiples. El nivel secundario ocupa los salones en el horario matutino y en el horario vespertino son utilizados por el nivel primario que realiza medio turno. Además de las obras de ampliación a la sede se le adicionó una casa contigua la cual fue reformada para albergar salones de clase.
- El edificio de nivel inicial y primaria de turno completo tiene menos de cinco años y fue construido especialmente para su función. En el mismo el nivel cuenta con todos los espacios necesarios para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje de nivel inicial.
- El edificio de maternal denominado “la casita” es una casa contigua totalmente acondicionada para recibir a los niños de nivel inicial. Dentro de su predio cuenta con todos los espacios necesarios para el nivel.

El centro cuenta con dos espacios multiuso que comparten los niveles de primaria y secundaria de forma coordinada para llevar adelante reuniones, charlas y, talleres, con el correspondiente equipo multimedia. Asimismo, dichos niveles comparten el espacio del patio para los recreos de los estudiantes y el portón de acceso. El predio se encuentra cerrado con muro bajo y rejas y el portón de acceso está habitualmente abierto habiendo cámaras de seguridad instaladas en el exterior, las que son monitoreadas por el recepcionista. El centro educativo no cuenta con un gimnasio por lo que primaria y secundaria tienen las clases de educación física y deporte en dos clubes cercanos al que concurren los estudiantes caminando con sus profesores. Por otro lado, el centro cuenta con otros espacios compartidos por los niveles de primaria y secundaria como son la biblioteca, la sala de informática y el laboratorio.

### **4.3. Propuesta educativa**

La organización cuenta con todos los niveles educativos de educación inicial, primaria y secundaria bajo los programas oficiales. Desde el año 1991, la organización cuenta con una propuesta opcional de extensión horaria donde se realizan talleres, actividades lúdicas y deportivas. La enseñanza de la lengua inglesa es transversal a todos los niveles educativos con una carga horaria de una hora diaria y los estudiantes pueden acceder de forma opcional a rendir exámenes internacionales. En ciclo básico se incorpora el idioma portugués como tercera lengua.

#### ***4.3.1. El proyecto educativo enmarca al centro educativo***

La organización cuenta con un elaborado y sólido proyecto educativo de centro al que denominan “Marco de Identidad”, a través del cual, definen sus principios filosóficos y educativos. En él se describe, el marco teórico que define la concepción educativa, sus intenciones y propósitos, el rol de los docentes, de los alumnos, de las familias, la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el concepto de evaluación. El mismo, es presentado a través de un librito denominado “Marco de Identidad”, impreso en el año 2017. Cuando se publicó fue entregado a todo el cuerpo docente, a las familias de los estudiantes y a los funcionarios no docentes. A partir de entonces, se entrega a los docentes cuando ingresan a trabajar y a los padres de los nuevos estudiantes.

A través del proyecto se vislumbra la importancia que la organización le asigna a la educación, como clave para la transformación social, la preocupación por brindar una propuesta coherente, que propenda a transformar y fortalecer continuamente el proyecto educativo con el objetivo de perfeccionar la calidad académica y apostar al desarrollo de valores como el deseo por aprender, el valor del esfuerzo, la aceptación de los diverso y la confianza (AD:9).

El marco teórico que enmarca al proyecto educativo se basa en la concepción de la educación como una herramienta imprescindible para comprender y transformar la realidad (AD: 7). Para lograr lo antedicho, afirman la necesidad de volver a pensar los medios y fines de la educación para la sociedad del siglo XXI, dando respuestas a las situaciones y problemas actuales (AD:4). En este sentido, identifican cuatro dimensiones del aprendizaje en las que se basa su proyecto educativo: conocer, hacer, vivir con los demás, a ser (AD:8). Entre los objetivos que persigue

el centro educativo es que los estudiantes adquieran saberes y competencias que les permitan descubrir, seleccionar y utilizar los conocimientos (AD:9).

La filosofía educativa que los define se sustenta en el principio de educabilidad para llevar adelante el acto educativo, esto implica comprender la capacidad y potencial que tienen todas las personas para desarrollar sus capacidades intelectuales, afectivas. Por lo tanto, acentúan en el proyecto educativo la importancia de brindarle a cada estudiante una intervención pedagógica distinta en el entendido que cada sujeto tiene un único proceso de desarrollo lo cual conlleva a brindar a los estudiantes una ayuda contingente y justa (AD: 10).

Se destaca el rol asignado a los docentes en el proyecto educativo, de los cuales se espera que se involucren en la innovación educativa, que trabajen en equipo y que revisen y evalúen sus prácticas (AD:11), en esta visión, los docentes son considerados como facilitadores del aprendizaje de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El centro educativo se define como una escuela inteligente, flexible, innovadora, capaz de variar permanentemente de acuerdo con las necesidades de sus tiempos, en función de las necesidades educativas de hoy y del futuro.

#### **4.4. Descripción de la demanda**

La demanda de la organización surge en la fase exploratoria a partir de la entrevista exploratoria inicial y, de los hallazgos de la primera colecta de datos a la luz de la teoría.

Se acuerda con el centro que si bien hay demanda primaria asociada a las “*limitaciones edilicias*” (EE:1), y a los problemas que se suscitan por compartir el edificio el nivel primario y secundario, abordar esta demanda, involucra recursos que, en esta instancia no se disponen y además, la organización había implementado ciertas mejoras que favorecieron el relacionamiento entre los niveles educativos.

La dimensión pedagógico-didáctica es un pilar manifiesto de la organización, y se visualiza la incorporación al centro educativo de nuevos docentes como una “*debilidad*” (EE:2) natural de las organizaciones “*cuando (...) vos incorporas gente nueva*” (EE:2). Es una preocupación para el centro “*ver como [hacer para que] la formación docente y la respuesta de los docentes a la propuesta del proyecto educativo sean lo más coherente posibles*” (EE 1:6). Siendo para la organización el proyecto de centro es pieza clave de la concepción de enseñanza-aprendizaje y lo caracterizan como “*potente y transformador*” (AD:4).

En función de lo expuesto se genera la demanda asociada al proceso de incorporación de los nuevos docentes al centro educativo y a la adecuación de su práctica los principios educativos de la organización.

Visualizando que en los últimos dos años la rotación de mayor personal docente corresponde al nivel secundario (véase en Anexo 1, p. 149), se acuerda con la organización, abordar la demanda desde ese nivel, interfiriendo de esta manera lo menos posible con el trabajo cotidiano de los docentes en el centro educativo. Se excluye el sector de taller extracurricular por considerar desde el centro que, por sus características, los docentes no siempre se ciñen al proyecto.

En síntesis, el centro educativo es una asociación civil que brinda educación laica desde hace más de 50 años y en el presente abarcan todos los niveles educativos. El organigrama está compuesto por cuatro áreas: gerencial, pedagógica, administrativa y de servicio. La organización ha ido mejorando su infraestructura a partir de la demanda y en la medida de sus posibilidades. A través del proyecto educativo, el centro refleja la filosofía y principios que guían su actuación educativa, destacándose, el principio de educabilidad y la consideración de la educación como transformadora de la realidad siendo los docentes los facilitadores del aprendizaje. La demanda de la organización se concentra en conocer en qué grado los docentes de secundaria que ingresan a trabajar al centro educativo en estudio se apropian del proyecto educativo en los dos primeros años de trabajo.

### **SECCIÓN III - MARCO APLICATIVO**

Esta sección refiere a la propuesta metodológica como marco aplicativo del proyecto de investigación organizacional y del plan de mejora.

Una de las decisiones más importantes del análisis cualitativo se manifiesta cuando la información obtenida deberá ser condensada para poder así pensar en significados, en sentidos, en categorías y, finalmente, en conclusiones. La información que se presenta es infinita y, por ello, se debe almacenar, pre codificar, codificar, cortar, agregar, examinar y considerar. Pero ¿hacemos estas tareas a partir de qué criterios? En investigación cualitativa todos afirmamos –porque lo tenemos muy claro- que el criterio es el de los propios participantes (Schettini & Cortazzo, 2015, p. 64).

Siguiendo lo antes expuesto, en los siguientes tres capítulos, se describen los rasgos de la investigación, se explicita la metodología y se exponen teóricamente las técnicas utilizadas. Por otro lado, se presenta la aplicación del proyecto de investigación y los componentes teóricos y aplicativos del plan de mejora diseñado.

## **CAPÍTULO 5 – LAS RAÍCES DE LA INVESTIGACIÓN**

Toda investigación debe estar fundamentada en supuestos o creencias que orientan la acción. En este capítulo, se describen los rasgos que determinan esta investigación, se explicitan los paradigmas de base que la sustentan metodológicamente, se exponen teóricamente las técnicas y fundamentos que la validan.

### **5.1. Los rasgos característicos de toda investigación educativa**

La investigación educativa nace como disciplina a finales del siglo XIX y, actualmente en el campo de las ciencias sociales, es fundamental para la construcción de conocimiento. Dada la complejidad de la realidad educativa y de las dificultades que se presentan al investigador para acercarse al fenómeno educativo es que no hay un método único válido para la investigación (Rodríguez-Gómez & Valdeoriola, 2014). Lo que singulariza a la investigación educativa es “la peculiaridad del objeto de conocimiento: los fenómenos sociales, los fenómenos educativos” (Pérez Gómez, 1996, p. 115).

Una investigación educativa supone la búsqueda sistemática de conocimientos para comprender la complejidad de los procesos educativos para lo cual se requiere una “flexibilidad y heterogeneidad de enfoques, metodologías y resultados” (Bisquerra, 2009, p. 34).

La implementación de un plan de mejora en una organización educativa debe tender a mejorar el funcionamiento del centro en su totalidad ya que es una “unidad funcional y no [podemos] quedarnos en la evaluación de cada uno de sus componentes” (Murillo (2008) p. 15).

### **5.2. La metodología cualitativa capta la complejidad educativa**

Cuando se piensa en la investigación educativa, se debe tener presente que hay muchas realidades educativas, esto explica el uso de la pluralidad metodológica que “permite combinar datos, procedimientos y técnicas para dar respuesta a la complejidad y los requerimientos de cada contexto objeto de estudio” (Bisquerra 2009, p. 40).

En cuanto a la naturaleza del objeto de estudio, las características del problema y el tipo conocimiento que se pretende generar, la presente investigación, se basa en la metodología cualitativa. Dado que refiere a “procedimientos de investigación que proporcionan datos

descriptivos” (Bisquerra, 2009, p. 82) y permite captar la complejidad propia de los fenómenos educativos. Asimismo, siguiendo a Taylor y Bogdan (2000), la investigación cualitativa proporciona una metodología para comprender la experiencia desde el punto de vista de las personas que la viven inmersos en un contexto y sus circunstancias. Por otro lado, permite que se analicen los datos con la flexibilidad necesaria para ir reformulándolos en el proceso.

Hernández et al. (2010) realizan una descripción de las actividades que un investigador cualitativo debe llevar adelante. A continuación, se incluyen las implementadas en la presente investigación:

- desarrollar preguntas antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos,
- extraer significados de los datos, sin necesidad de reducirlos a números o a su análisis estadístico (aunque el conteo puede utilizarse en el análisis),
- considerar a la realidad subjetiva en sí misma como el objeto de estudio y,
- observar los procesos tal como los perciben los actores del sistema social.

En las investigaciones cualitativas, la validación de los datos es de suma importancia dado que el investigador como sujeto social tiñe con su subjetividad la toma de decisiones que guían la investigación. Esto no significa que no tengan validez los datos emanados, sino que, hay que remitirse a la conceptualización del significado y alcance de la validez en el procesamiento de datos cualitativos (Bisquerra, 2009).

Hay una variedad de estrategias metodológicas para implementar en una investigación cualitativa, el estudio de caso es el elegido para la presente investigación.

### **5.3. El estudio de caso le ofrece flexibilidad al investigador**

Al emprender una investigación, el investigador se focaliza en una situación dilema y, al identificar los factores causales la transforma en un problema y diseña alternativas de solución. El estudio de caso es una estrategia de investigación a través de la cual se busca conocer tanto la particularidad como la generalidad (Stake, 1999). Para los investigadores cualitativos la unicidad de los casos y de contextos son clave para la comprensión, se profundiza no “para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (Stake, 1999, p. 20).

El estudio de caso le proporciona al investigador la plasticidad que se requiere para estudiar a las personas en función de lo que dicen y de lo que hacen en una atmósfera social y cultural determinada (Yin, 1994).

Stake (1999) propone tres tipos de estudio de casos: intrínseco, instrumental y colectivo. Para esta investigación, se utilizó el estudio de caso intrínseco dado que el interés se centra en la comprensión profunda del problema, lo que supone valorar las características culturales que posee el fenómeno a estudiar.

Dado que toda investigación requiere que se establezcan las creencias básicas que sustentan y orientan el trabajo del investigador en el siguiente apartado se presentan las que definen el presente trabajo.

#### **5.4. Los supuestos que orientan el trabajo del investigador**

El investigador mira la realidad a partir de un sistema de creencias básicas llamados paradigmas que orientan su trabajo. Valles (1999) refiere a los siguientes supuestos:

- ontológicos: que se refieren a la naturaleza de la realidad,
- epistemológicos: vinculados a la construcción del conocimiento y la relación entre el investigador y el objeto de estudio y,
- metodológicos: asociados a cómo se construye el conocimiento.

Desde el supuesto onto epistemológico, esta investigación tiene de base un enfoque constructivista interpretativo a partir de la cual la realidad es una construcción cultural, plural e intersubjetiva. Gairín y Villa (1998) consideran que conocer la realidad desde el enfoque constructivista supone tener presente las explicaciones de los actores involucrados. Este enfoque concibe al investigador formando parte del objeto de estudio, por lo que cree, valora u opina forma parte del proceso de investigación y por lo tanto, tenerse presente para mantener la distancia con el objeto de estudio y validez en los resultados.

Bisquerra (2009), propone el enfoque interpretativo a través del cual busca la comprensión de los fenómenos educativos, para suscitar procesos de cambio y mejora. Se considera de vital importancia para la investigación que se valoren los fenómenos a investigar y los objetivos que se persiguen al momento de la selección de técnicas para recolectar datos.

## **5.5. Conceptualización teórica de las técnicas de recolección de datos utilizadas**

Para cada fase del proyecto de investigación organizacional, se seleccionan técnicas de recolección de datos, en función de lo que se pretende conocer. Las técnicas deben tener “un diseño coherente, uno, en el que los diferentes métodos se articulen compatiblemente y en el que estén integrados con los otros componentes de su diseño” (Maxwell, 1996, p. 14).

En los siguientes apartados, se exponen metodológicamente las técnicas seleccionadas y aplicadas en la presente investigación: la entrevista exploratoria, la observación no participante, el análisis documental, la entrevista en profundidad, y la encuesta.

### **5.5.1. La entrevista**

La entrevista puede ser vista como el método más antiguo de recolección de datos para obtener información según elementos preestablecidos que involucra a más de una persona. Para Ander-Egg (1977), es una conversación entre, al menos, dos personas (el entrevistado y el entrevistador), que dialogan a partir de ciertas pautas sobre una cuestión determinada. Se le asigna a la entrevista el sentido de obtener información a partir del diálogo con otra u otras personas (Valles, 1999). En la misma línea, Murillo et al. (2009), afirman que una entrevista es una comunicación interpersonal donde el entrevistador enfoca y dirige la conversación para obtener los objetivos perseguidos.

Habiendo al menos dos personas en una entrevista, Taylor y Bogdan (2000) afirman que el verdadero instrumento en una entrevista es el investigador, no el formulario o las preguntas. Esto pone de relieve la aptitud y actitud del investigador durante el desarrollo de la entrevista, quien puede intervenir más o menos para profundizar la información que el entrevistado expone. A continuación, se presenta la clasificación de las entrevistas propuesta por Rodríguez-Gómez (2016) en función de los objetivos que estas persiguen (véase Tabla 9).

Valles (1999) enfatiza en la importancia que reviste la figura del investigador para generar un clima de confianza y empatía con el entrevistado y sugiere la preparación previa de la entrevista. De los diferentes tipos de entrevista que existen, señala a la entrevista semiestructurada como la de uso más frecuente por permitir flexibilidad y distensión. Por otro lado, Flick (2007) visualiza que tiene la ventaja de que el entrevistado puede expresarse con fluidez permitiendo que el entrevistado se explaye en sus manifestaciones.

**Tabla 9**

*Clasificación de las entrevistas y descripción de las características.*

<b>Criterio</b>	<b>Tipología</b>	<b>Características</b>
<b>Estructura y diseño</b>	<b>Estructurada</b>	El entrevistador organiza las preguntas, normalmente cerradas, a partir de un guion preestablecido, secuenciado y guiado.
	<b>Semiestructurada</b>	Parte de un guion que predetermina la información requerida. Las preguntas son abiertas y hay flexibilidad.
	<b>No estructurada</b>	Se realiza sin ningún guion previo, con el único referente de las temáticas o ámbitos de interés. Requiere un elevado conocimiento sobre la temática abordada.
<b>Momento</b>	<b>Inicial o exploratoria</b>	Trata de identificar aspectos relevantes de una situación, brinda una primera impresión sobre el fenómeno estudiado.
	<b>Seguimiento</b>	Por una parte, trata de describir el proceso de un determinado aspecto y, por otra parte, profundizar en el objeto.
	<b>Finales</b>	Se suele utilizar para contrastar información al final del proceso.
<b>Número de sujetos</b>	<b>Individual</b>	Únicamente hay un entrevistado.
	<b>Grupal</b>	Son entrevistas que se realizan a dos o más individuos de manera simultánea.
<b>Extensión del objeto de estudio</b>	<b>Focalizadas</b>	Se centran en un aspecto concreto. Implica una preparación previa no busca información objetiva, sino la percepción del entrevistado sobre el objeto de estudio.
	<b>No focalizadas</b>	Son entrevistas que abarcan un amplio espectro de temas.
<b>Profundidad</b>	<b>Superficiales</b>	Buscan valores objetivos útiles para la investigación y no requieren una relación consolidada entre el entrevistador y entrevistado. Se trata simplemente de un diálogo.
	<b>En profundidad</b>	Requiere que al inicio de la entrevista se cree un vínculo, de manera que el entrevistado vaya evidenciando aspectos más íntimos sobre su comprensión del fenómeno estudiado.
<b>Rol de investigador</b>	<b>Directivas</b>	El entrevistador adopta un rol activo y un alto grado de estructuración.
	<b>No directivas</b>	El entrevistador adopta un rol más pasivo, pero interesado y atento que le permite avanzar en profundidad, sacando a la luz la percepción que tiene el sujeto sobre un determinado fenómeno.

Adaptado de Rodríguez-Gómez (2016).

### **5.5.2. La observación**

La observación es un registro sistemático de comportamientos o conductas manifiestas en su contexto natural (Hernández et al., 2014). Fuertes (2011) considera a la observación como “un proceso que requiere de atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo con el fin de obtener información” (p. 238).

Esta técnica, le permite al observador inferir sobre el sentido y la perspectiva de alguien, que con otra técnica no se podría lograr. Maxwell (1996) considera que permite “descubrir entendimientos tácitos y (...) aspectos de la perspectiva de los participantes que ellos son renuentes a expresar directamente en las entrevistas” (p.10).

Autores como Fàbregues y Paré (2016) mencionan que no hay una forma de observación que se ciña a todas las situaciones, sino que el rol que asume el observador varía en función de distintos factores y realizan la distinción entre observación participante y no participante. En la observación participante, el observador interactúa con los sujetos observados. Bisquerra (2009) explicita que el rol del investigador es observar y participar de las actividades que el grupo investigado está realizando. Para llevar adelante esta técnica es fundamental que el investigador previamente establezca el grado de participación que tendrá. Por otro lado, en la observación no participante, el observador no interactúa con los sujetos observados. Para Bisquerra (2009), el investigador se mantiene al margen del grupo. En esta técnica el investigador “actúa como un *outsider* concentrado en la toma de notas desde la periferia o desde algún lugar donde pueda grabar los fenómenos que se encuentra estudiando” (Fàbregues & Paré, 2016, p. 196).

El investigador, puede optar por un punto intermedio entre la observación participante y la no participante, lo importante es que lo establezca antes de aplicar la técnica y se recomienda que el observador, tome notas o grabe lo que observa y las reflexiones que le generan lo que ve. Las estrategias para analizar los datos obtenidos por esta técnica: la generación conceptos clave, la inducción analítica, la teoría fundamentada, el desarrollo de tipologías y sociogramas y, el análisis narrativo (Fàbregues & Paré, 2016).

### ***5.5.3. El análisis documental***

El análisis documental puede ayudar al investigador a complementar, validar o contrastar la información, siendo una “actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (Bisquerra, 2009, p. 349).

Hay varias clasificaciones de los materiales documentales que interesan al investigador social, lo más notable es visualizar los elementos que se pueden visualizar para obtener la información. Hay distintos tipos de documentos, tales como registros, materiales y datos en los cuales se puede incluir casi todo (Ruiz-Olabúenaga & Ispizua, 1989).

Del Rincón, et. al. (1995) clasifica los documentos en:

- oficiales: documentos, registros y materiales oficiales y los clasifica en:
- material externo: son los documentos escritos por la organización para comunicarse con el exterior
- material interno: que posibilitan una mirada al interior de las organizaciones como normativas, reglamentos, idearios o, proyectos de centro y,
- personales: cualquier relato en primera persona que describe sus propias experiencias y creencias que aporta una mirada subjetiva.

Como toda técnica de recolección de datos presenta ventajas e inconvenientes, las cuales se presentan a través de la siguiente tabla (véase Tabla 10):

**Tabla 10**

*Ventajas e inconvenientes del análisis documental.*

<b>Ventajas</b>	<b>Inconvenientes</b>
Credibilidad	Verdad limitada y próxima a lo particular
Fácil gestión	Ausencia de información necesaria
No son reactivos	Pueden estar sujetos a sesgos
Ahorro de tiempo	Los hechos pasan por la óptica de quién lo elabora
Proporciona información que por otros medios no se consigue	Dificultad de contrastar la información
Permite elaborar hipótesis en las primeras fases de la investigación	

Elaboración propia en base a Bisquerra (2009).

Para Bisquerra (2009), el análisis documental tiene cinco momentos clave:

- rastreo e inventario de los documentos,
- clasificación de los documentos,
- selección de los documentos,
- lectura en profundidad y,
- lectura cruzada y comparativa

#### **5.5.4. La encuesta y el cuestionario**

Meneses (2016), distingue entre el término encuesta y el cuestionario: “si el cuestionario es la técnica o instrumento utilizado, la metodología de encuestas es el conjunto de pasos organizados para su diseño y administración y para la recogida de los datos obtenidos” (p. 25).

Para Bisquerra (2009), la encuesta, es todo el proceso, que abarca desde que se plantean los objetivos hasta que se redacta el informe y tiene las siguientes etapas:

- definición de los objetivos del cuestionario,
- planificación del cuestionario,
- elaboración y selección de las preguntas,
- análisis de la calidad de las preguntas,
- análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario y,
- redacción final de la encuesta.

Por su parte, Meneses (2016) considera que llevar adelante una encuesta tiene pasos que comienzan con el diseño del instrumento, continúa con su administración hasta llegar al procesamiento de datos.

En una investigación social, para Meneses (2016), la encuesta a través del cuestionario “permite la recogida eficiente de datos, muchas veces a gran escala, para extraer información relevante sobre una muestra o la población que esta muestra representa” (p. 22), y el cuestionario consiste en una serie de preguntas estandarizadas que se le entrega a los encuestados a través de distintos medios.

El tipo de preguntas que se diseñan para los cuestionarios se pueden clasificar en dos: factuales y subjetivas. Las primeras corresponden a preguntas que podrían ser comprobadas, las segundas se ciernen en la reflexión de la persona. El investigador debe formular las preguntas teniendo en cuenta los objetivos que persigue y dando buenas condiciones para que el encuestado responda las preguntas ya que por ejemplo no entender la pregunta o no saber cómo responderla condicionan los datos obtenidos (Meneses, 2016).

Asimismo, según la posibilidad de respuesta que tienen los encuestados, las preguntas pueden clasificarse en preguntas abiertas o cerradas. Las primeras, dan libertad de expresión y permiten ver la complejidad, pero su análisis es complejo. En las segundas se dan una serie de respuestas para elegir y tienen la ventaja de ser menos propensas a no ser comprendidas y se pueden analizar cuantitativamente obteniendo datos estadísticos. La elaboración supone al investigador revisar a fondo la temática para dar opciones válidas para responder (Grande & Abascal, 2005). Asimismo, se pueden brindar opciones de respuestas dicotómicas o politómicas (Hernández et al., 2014).

Trabajar con un número reducido de encuestados es visualizado por Bisquerra (2009) como una ventaja en cuanto a los costos de aplicación, pero que requiere una gran rigurosidad al momento de establecer la muestra; lo realmente importante es que la muestra sea representativa y el tamaño de esta depende del propósito de la investigación y de la población objeto.

Cuando se diseñan las preguntas se debe tener en cuenta la medida válida y la medida fiable. La primera, refiere a la garantía de que se mide lo que realmente se quiere medir y la segunda, es la que obtiene sin sesgos. Tanto la validez como la fiabilidad son las medidas que le brindan solidez a los datos obtenidos a través de esta técnica (Meneses, 2016).

### **5.6. La validez en el procesamiento de datos cualitativos en la investigación**

En una investigación cualitativa, los investigadores son parte de la investigación. A partir de su criterio, interpretan y le dan sentido a la realidad, pudiendo caer en expresiones subjetivas. Hay dos estrategias básicas mencionadas por Bisquerra (2009) para no caer en la subjetividad, por un lado, obtener “datos sobre la realidad desde distintas perspectivas -la propia (la del "yo" como investigador) y la de los participantes en ella (cada uno de los "yoes" que dan su versión de la situación)”, y por otro lado, utilizar “diferentes fuentes de información: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todas ellas” (p. 278).

Lo que valida a un estudio cualitativo es la interpretación que hace el investigador del problema de estudio y cuánto él se aproxima a la realidad, encontrándose, por lo tanto, la validación en la recolección de datos y la selección de técnicas adecuadas, la validez, significa dar cuenta de los procedimientos efectuados “para demostrar ¿cómo se llegó a lo que se llegó?” (Mora, 2004, p. 77).

Por su parte, Patton (1990), menciona la existencia de distintas formas de validación de los datos obtenidos en una investigación cualitativa, los que se exponen a continuación:

- Relacionada con el investigador: el investigador debe reconocerse como participante de la investigación, y explicitar su participación.
- Relacionada con la recolección de datos: es importante que la investigación explicita el contexto global y las técnicas de recolección de información que se pondrán en juego.

- Relacionada con el análisis de la información: supone la triangulación de fuentes metodológicas, de investigadores, o la participación de un colega que oficie de auditoría externa.

### **5.6.1. La triangulación**

El término triangulación en el ámbito de la investigación, es visto por Flick (2007) como la combinación de fuentes de datos, investigadores, teorías, y/o métodos para estudiar un mismo objeto. Cea-D'Ancona (2001) entiende al término triangulación en las ciencias sociales, como “la aplicación de distintas metodologías en el análisis de una misma realidad social” (p. 47), considera que la práctica más habitual para la validación en la investigación social es usar varias y variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento, para contrastar y comparar los datos obtenidos.

Vallejo y Fino (2009) le asignan a la triangulación el rigor y la profundidad que toma la investigación, permitiendo la validación de los resultados. Si la investigación utiliza un único método se pueden generar sesgos; lo mismo considera Maxwell (1996), para quien la triangulación “reduce el riesgo de que sus conclusiones reflejen los sesgos sistemáticos o limitaciones de un método específico, y le permite lograr una mejor evaluación de la validez y generalidad de las explicaciones que usted desarrolla” (p. 10).

Podemos hablar de dos tipos de triangulación: la de métodos que consiste en la inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas o, la triangulación de métodos y técnicas correspondientes a diferentes enfoques (Arias, 2000).

## **5.7. Estrategias de análisis**

Durante la investigación se recolectan datos obtenidos a partir de la aplicación de distintas técnicas. Estos son analizados por el investigador, quien genera constructos, establece relaciones y, apoyándose en la teoría, formula conclusiones. Bajo la metodología cualitativa, la riqueza de los datos se encuentra en la construcción e interpretación a partir de la teoría y la empírica del investigador (Schettini & Cortazzo, 2015).

Schettini y Cortazzo (2015) consideran que la investigación comienza desde el momento en que se piensa en el problema y se eligen las técnicas y para Valles (1999) el análisis de los datos es una fase de la investigación cualitativa. Aldunate y Córdoba (2011), advierten a los

investigadores la importancia de tener presente que ninguna herramienta metodológica es un sustituto del diagnóstico, sino que son para llevar adelante soluciones fundamentadas.

A continuación, se presentan las estrategias utilizadas para el análisis de los datos recolectados a partir de la aplicación de las distintas técnicas.

### ***5.7.1. Codificación, reducción de datos y matriz de análisis***

Schettini y Cortazzo (2015) visualizan que uno de los desafíos y riquezas que plantea la investigación cualitativa es el manejo de la información, dado que el análisis se puede emprender utilizando métodos y prácticas de interpretación diversas.

Para Borda et al. (1994) la “codificación cualitativa (...) consiste en un proceso de segmentación del texto completo de una entrevista en diferentes temas y subtemas, para su posterior presentación visual” (p. 33), en dicha codificación se categorizan, clasifican y rotulan los datos para ejecutar el análisis.

Borda et al. (1994) confirman que en la investigación cualitativa los códigos son creados por cada investigador adoptando procedimientos inductivos y deductivos y creando nuevos códigos que conecten lo temas con la teoría para lo cual utilizan distintas técnicas:

- Las matrices cualitativas o de texto: consiste en el cruce de filas y de columnas, cada investigador diseña su matriz, y tienen que estar acompañadas de textos analíticos que expliquen la lógica de su construcción y qué es lo que aportan.
- Los esquemas conceptuales: permiten representar visualmente las ideas teóricas e identificar relaciones y conexiones entre las categorías de análisis.

El análisis de los datos recolectados a partir de la encuesta se realiza a partir de dos criterios: por un lado, las preguntas abiertas fueron procesadas a través de la codificación cualitativa (oportunamente explicada) y, los datos obtenidos incluidos en una matriz de análisis en base a conceptos clave fijados por el investigador, permitiendo al investigador encontrar similitudes y obtener cantidades. Las preguntas cerradas fueron procesadas cualitativamente para lo cual se codifican “convirtiendo las preguntas de la encuesta en variables estadísticas (...) la variable es una magnitud que surge al asignar un número a cada resultado de la investigación” (Grande & Abascal, 2005, p. 46). Siguiendo a Abritta (2015) la matriz de datos se construye incluyendo una unidad de análisis por fila, las variables corresponden a las columnas y en cada celda, figura el valor que cada unidad asume para cada variable.

Otras estrategias de análisis de los datos cualitativos, son la técnica del iceberg y la matriz FODA que a continuación se explicitan.

### **5.7.2. La técnica del iceberg**

A través de técnica del iceberg se intenta desentramar los rasgos culturales de la organización y otorgar un marco de referencia al diagnóstico. Con la imagen de un iceberg se pretende explicar y analizar la cultura organizacional, habiendo rasgos culturales visibles y otros ocultos en la profundidad. Schein (1984) refiere a que los rasgos culturales se manifiestan en tres niveles: mecanismos visibles, creencias y valores, y suposiciones básicas subyacentes. A continuación, se describen los elementos culturales que se buscan visualizar a partir del iceberg:

- En la punta del iceberg se encuentra lo que se ve y es notorio de una organización, los aspectos tangibles. Garín (2004), ubica al clima organizacional, y Schein (1984) a las palabras, eventos, ritos u objetos.
- En el centro del iceberg se ubican las prioridades que, no son visibles y se perciben, como ser las explicaciones del porque se toman unas decisiones y no otras.
- En la base del iceberg, sumergidos en la profundidad, se encuentran el núcleo de la organización, son intangibles y es los que la hacen única. Schein (1988) ubica las creencias compartidas, las percepciones o sentimientos.

### **5.7.3. La matriz FODA**

Es una herramienta de análisis que ayuda al investigador a elaborar estrategias que permitan ahondar en realidad en estudio. La matriz FODA es una técnica de uso extendido para el análisis interno y externo del contexto de las organizaciones para diseñar e implementar decisiones estratégicas. Utilizar la herramienta “consiste en realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que en su conjunto diagnostican la situación interna de una organización, así como su evaluación externa; es decir, las oportunidades y amenazas” (Ponce-Talancón, 2006, p. 1).

Para Romano (2014), cuando se utiliza esta herramienta, se valoran las características internas de la organización que se perciben como fortalezas o debilidades y, por otro lado, se incluyen los elementos externos que se visualizan como oportunidades o amenazas. Con su diagramación se pretende “identificar la realidad objetiva de la organización y sus componentes” (p. 41)

Es concebida como un “instrumento analítico que permite presentar en forma clara y consistente la realidad objetiva de una institución o grupo, [...]. Su finalidad, es ser la guía para reorientar políticas, acciones, es decir, promover el cambio y disminuir situaciones de riesgo” (Romano, 2014, p. 40).

A continuación, se explicitan los componentes de la matriz en palabras de Romano (2014):

- Oportunidades: se vinculan a las posibilidades positivas fuera de la organización como la comunidad o el entorno.
- Amenazas: se refiere a los factores externos que no permiten o se interponen para alcanzar los objetivos.
- Fortalezas: son los aspectos positivos de una organización considerados como tal por la comunidad.
- Debilidades: se relacionan con los frenos internos.

Según Sarsby (2016), al construir la matriz, hay que tener en cuenta que una mala discriminación de la información puede conllevar al investigador a valorarla equivocadamente. En una correcta matriz no se utiliza información genérica ni sesgada por la visión de los informantes.

#### ***5.7.4. El árbol de problemas***

Es un método de análisis que complementa el diagnóstico de una organización permitiendo al investigador una mirada global sobre las causas conocidas y efectos percibidos de un problema. Por medio de este método “se facilita visualizar las relaciones de causalidad y sus interrelaciones en un diagrama (árbol de problemas); de esta forma se permite identificar el problema central” (Romano, 2014, p. 90)

Para Blackman (2002), es una herramienta que el investigador puede utilizar luego de sistematizar los datos, y construir el problema, donde, a través del diseño del árbol se establece la relación y jerarquía entre los problemas, las causas y los efectos. Aldunate y Córdoba (2011) proponen para elaborar el árbol de problemas unir el “árbol de causas” (p. 47) con el “árbol de efectos” (p.47).

Siguiendo a Blackman (2002) se debe tener presente que una correcta diagramación influye en las líneas de una posible intervención, permitiendo a los interesados llegar a la raíz de su necesidad e investigar los efectos del problema. Romano (2014) considera al árbol de problemas

como “una herramienta práctica, sencilla de aprender y aplicar” (p. 37), sin embargo, no se desconoce que el árbol de problemas brinda una “visión parcial de la realidad, estructurada en torno a los problemas que padece un colectivo o unos colectivos de personas concretos, estableciendo las relaciones de causalidad que se establecen entre esos problemas” (Camacho et al., 2001, p. 29). Es, por lo tanto, una simplificación de la realidad teñida de la visión del investigador al momento de organizarlos en un tiempo y un espacio determinado.

#### ***5.7.5. El árbol de objetivos***

La construcción del árbol de objetivos es similar al árbol de problemas, pero el foco se coloca en los objetivos. Si bien se puede diagramar sin la identificación previa de los problemas, la manera más fácil de hacerlo es modificando un árbol de problemas (Blackman, 2002). El objetivo que se persigue a través de esta herramienta es “llegar a una definición de cuál es la situación futura deseada que será considerada – sobre todo por la comunidad – como una solución aceptable a la situación problema” (Aldunate & Córdoba, 2011, p. 49).

Para realizar el árbol de objetivos hay que transformar cada causa identificada en el árbol de problemas en declaraciones positivas y de encontrarse inconsistencias se deben reformular los objetivos (Blackman, 2002). De esta forma “los efectos negativos [...] del problema pasarán a ser los fines que perseguimos con la solución de este [...] Por su parte, las causas se convertirán en los medios con que deberemos contar para poder solucionar efectivamente el problema” (Aldunate & Córdoba, 2011, p. 53). A través de una metáfora se esboza lo que se logra a través del diseño del árbol de objetivos “todo lo negativo se volverá positivo, como tocado por una varita mágica, como si se revelara el negativo de una fotografía” (Aldunate & Córdoba, 2011, p. 53).

Al momento de realizar el árbol de objetivos es importante que se mantenga la relación causal con el árbol de problemas, si esto no sucede, Aldunate y Córdoba (2011) recomiendan “revisar la lógica de las relaciones en el Árbol del Problema” (p. 55). Asimismo, se debe contemplar que los objetivos sean plausibles de asociarse con actividades concretas de modo que una vez realizado el diagrama se pueda verificar la concordancia entre medios y fines y, se debe verificar la jerarquización de los objetivos en función del contexto y la situación problema planteada.

La fase de identificación del problema puede considerarse concluida cuando se “enuncian las estrategias [...] para seguir luego con el trabajo de especificar [...] cada una de las eventuales

soluciones, a fin de escoger luego la mejor de ellas y competir por los recursos necesarios para llevarla a cabo” (Aldunate & Córdoba, 2011, p. 51).

En síntesis, la complejidad de los fenómenos educativos supone investigarlos con un modelo metodológico que permita una mirada flexible y, que valore la mirada de los actores que intervienen, por eso se selecciona la metodología cualitativa. El estudio de caso es la estrategia metodológica que guía la investigación permitiendo articular la teoría y la práctica, para en un corto plazo obtener respuestas sin pretender alcanzar verdades universales.

Las técnicas seleccionadas para la recolección de datos son la entrevista semiestructurada; la observación no participante; el análisis documental y un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, factuales y subjetivas. La validez de una investigación cualitativa se asocia con el investigador, con la recolección de datos y con el análisis de la información siendo la triangulación una de las técnicas más utilizadas.

El procesamiento de los datos se realiza a partir de distintas estrategias y se utiliza la técnica del iceberg para desentramar los rasgos culturales y la matriz FODA para reconocer las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas visualizadas.

Por último, con los datos analizados a través de un árbol de problemas se fija el problema y se establece la relación jerárquica entre las causas y los efectos para luego diagramar el árbol de objetivos con miras a la intervención y al diseño del cambio.

## **CAPÍTULO 6 – EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL**

El capítulo, versa sobre la presentación aplicativa del proceso de investigación organizacional llevado adelante como estudio de caso. En el capítulo anterior se describen teóricamente los métodos y técnicas utilizadas. En anexos se puede consultar la totalidad del plan (véase Anexo 1, pp. 124 – 170).

### **6.1. El primer contacto con la organización**

La entrada al campo de investigación supuso, en primer lugar, una entrevista presencial con la directora general y el director de secundaria del centro educativo, donde se presenta el proyecto de trabajo enmarcado en la maestría en gestión educativa de la Universidad ORT Uruguay.

Si bien ambos directores fueron receptivos en colaborar con la profesionalización docente, no se percibió un real interés por recibir un asesoramiento externo. En una primera instancia, la directora general se mostró dubitativa en participar de la investigación. La preocupación se centró en la interferencia en el normal desarrollo de las clases, en la posible sobrecarga a los actores de la organización, y en la poca receptividad de los docentes en participar de la investigación. Establecido el compromiso de que se llevará adelante la investigación con la menor interferencia en cualquiera de sus dimensiones, se consigue la autorización para realizar el proyecto de investigación y se comienza el diseño del plan de trabajo.

#### ***6.1.1. El plan de trabajo***

El plan de trabajo diseñado transcurre según lo estipulado entre junio y setiembre del año 2019 a partir de tres fases (véase en Anexo 1, Cuadro 1, p. 127):

- Fase I: identificación de la demanda.
- Fase II: comprensión de problema.
- Fase III: conclusiones y acuerdos.

#### ***6.1.2. Informantes de la investigación***

Bisquerra (2009), refiere como informantes a los sujetos seleccionados por el investigador a través de los cuales se obtiene información. Rodríguez et al. (1999) refieren a que, dada la

flexibilidad de la investigación cualitativa, la selección de los informantes se puede definir durante el proceso. Siguiendo a Bisquerra (2009) el criterio de elección se define en función de la situación problema (véase Tabla 11).

**Tabla 11**

**Informantes de la evaluación diagnóstica y el criterio de selección.**

<b>Informantes</b>	<b>Criterio</b>	<b>Técnica</b>	<b>Observaciones</b>
<b>La directora general (1)</b>	Visión global e integral de la organización, quien es entrevistada para establecer la demanda de la organización.	Entrevista exploratoria.	Si bien se mostró reacia a la investigación una vez que dio el aval, se mostró disponible.
<b>El director general (1)</b>	Visión específica sobre el problema que se asocia a los docentes de nivel secundario y es el responsable de realizar la selección de personal y presentar la organización a los nuevos docentes.	Entrevista en profundidad.	Se encuentra implicado en el problema por referirse el problema al ciclo del cual es responsable: el nivel secundario.
<b>Docentes de secundaria con hasta dos años de trabajo en el centro educativo (12)</b>	La selección de los docentes se basó en la inquietud de la dirección general sobre la visualización de la problemática en los ingresos de los docentes en secundaria ya que es dónde hay más rotación docente. Asimismo, se fijó en función de la antigüedad. Se considera que un docente con más de dos años esta transitado el proceso de socialización y, por lo tanto, ya asimiló en su práctica rasgos culturales desvirtúan la muestra.	Encuesta a través de medio electrónico.	La selección de la cantidad de docentes está dada por la antigüedad en la organización, hasta dos años. En la estadística de la organización, porcentualmente en el nivel secundario es dónde hay más rotación docente, sin valorar taller (véase en Anexo 1, p. 149.) Se realiza el corte en los docentes con hasta dos años de trabajo en el centro educativo por considerar que ellos están transitando el problema identificado. El listado con los 12 docentes incluidos fue proporcionado por la dirección de nivel y fue realizada por la encargada de recursos humanos.
<b>La encargada de RRHH (1)</b>	Visión específica sobre el problema, los conceptos vinculados al mismo y los procesos llevados adelante en el centro.	Entrevista que no se llevó adelante.	Durante la evaluación diagnóstica no su pudo entrar en contacto la persona, la que alude sobrecarga laboral. Sin embargo, participó del equipo impulsor durante el plan de mejora.

Elaboración propia.

A modo de resumen, se presentan los criterios que se tienen en cuenta para la selección de la población informante:

- La directora general: visión global de la organización.
- El director de nivel: visión específica sobre la situación problema.

- La encargada de recursos humanos: visión específica sobre la situación problema y los procesos llevados adelante en el centro educativo.
- Los docentes de secundaria con hasta dos años en la organización: se fija el corte en dos años de antigüedad por entender que en ese tiempo la persona aún no se encuentra totalmente socializado y puede brindar insumos sobre el proceso de inmersión en el proyecto de centro, información necesaria para comprender el problema. En la institución, al momento de llevar adelante la investigación, doce docentes del nivel secundario presentan una antigüedad menor a dos años. Para acceder a los docentes que cumplen con esta característica se solicitó a la organización el listado correspondiente.

## 6.2. Fase I: explorando la institución

En esta fase se establece el primer acercamiento, en el marco de la evaluación diagnóstica. El objetivo es identificar la demanda de la organización para construir la situación problema y establecer un modelo de análisis que guíe su profundización. A continuación, se presentan las técnicas aplicadas para la primera colecta de datos con sus correspondientes códigos (véase Tabla 12):

**Tabla 12**

*Técnicas aplicadas en la primera fase con su código.*

Técnica	Código
Entrevista exploratoria semiestructurada	EE
Observación inicial no participante	OB
Análisis documental	AD
Elaboración propia.	

### 6.2.1. Diseño e implementación de las técnicas de recolección de datos

A continuación, se detallan las características del diseño e implementación de cada una de las técnicas aplicadas en función de los objetivos que se pretende alcanzar con cada una.

#### 6.2.1.1. La entrevista exploratoria semi estructurada

El objetivo perseguido es reconocer las prioridades del centro, las principales problemáticas percibidas y cómo las han tratado de resolver. Se realiza la entrevista a la directora general de la organización a partir de un guion prediseñado en función de los objetivos que se persiguen y

la información que se pretende obtener (véase en Anexo 1, p. 150). Se introducen preguntas, adicionales que permiten clarificar la información e introducir cuestionamientos en función de los aportes del entrevistado.

A partir de la clasificación de las entrevistas propuestas por Rodríguez-Gómez (2016), se llevó adelante una entrevista:

- semiestructurada, porque si bien parte de un guion inicial sobre la temática en cuestión presenta preguntas abiertas que permiten la introducción de matices en las respuestas,
- exploratoria, dado que pretende indagar sobre aspectos de un determinado objeto de estudio proporcionando un primer acercamiento,
- individual, porque la entrevista se da a solas con la entrevistada,
- no focalizada, ya que abarca un amplio espectro de temas,
- superficial, por ser un diálogo sin necesidad de establecer un vínculo personal y,
- no directiva, porque el entrevistador asume un rol pasivo pero interesado y atento.

Siguiendo a Bisquerra (2009) con la correspondiente autorización, se realiza un registro tecnológico de la entrevista, la cual una vez transcripta se digitaliza y se envía a la entrevistada para su validación.

#### **6.2.1.2. La observación no participante**

Se pretende observar los espacios institucionales y los actores en su ambiente natural para reconocer rasgos explícitos que caractericen a la organización y que colaboren en el establecimiento de la demanda. Se realiza una observación no participante (Fábregues & Paré, 2016). Para que la observación tenga la sistematización requerida, se definen previamente las categorías de observación: infraestructura edilicia, recepción, actitud de alumnos y docentes, y la interacción de estos en los espacios comunes. Los datos se consignan en una tabla de doble entrada donde se registra lo observado (véase en Anexo 1, p. 151).

#### **6.2.1.3. El análisis documental**

Se pretende indagar sobre los principios educativos que guían a la organización e identificar las prioridades de la organización. El análisis documental se realizó al documento escrito “Marco

de Identidad” que oficia de proyecto educativo del centro educativo. Siguiendo la clasificación propuesta por Bisquerra (2009), corresponde a un documento formal interno de la organización.

El documento es otorgado a las familias al momento que inscriben a los estudiantes y a los docentes al momento de ingresar a trabajar a la organización. El investigador accede al documento en el primer encuentro establecido con la organización.

### ***6.2.2. De los primeros hallazgos a la construcción del problema***

Luego de aplicadas las técnicas, se avanza en el análisis de los datos a través de su reducción en tres matrices según el siguiente detalle:

1. La entrevista exploratoria: los datos obtenidos, fueron sistematizados y categorizados en una matriz a partir de los siguientes criterios:
  - dimensiones organizacionales de un centro educativo: organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria (Frigerio et al., 1992),
  - la temática y,
  - los actores involucrados.
2. La observación no participante: los datos recolectados se categorizan e ingresan en una tabla a partir de las categorías: contexto, infraestructura, recepción, actitud de estudiantes y, actitud de docentes.
3. El análisis documental: los datos obtenidos se categorizan e incluyen en una matriz de datos en base a dos criterios: empírico y mixto (empírica- teórica). Bajo el primero se analizó la organización y desde el segundo al proyecto educativo y además cada categoría fue subcategorizada.

Una vez procesados y analizados los primeros datos, se establecen las conclusiones primarias que guiarán la profundización del problema en la siguiente fase de investigación.

### **6.3. Fase II: la profundización del problema**

El objetivo en esta fase es la comprensión y profundizar en el problema visualizado. Las técnicas seleccionadas para ingresar al campo se explicitan teóricamente en el Capítulo 5 y se presentan a continuación (véase Tabla 13).

**Tabla 13**

**Técnicas aplicadas en la segunda fase con su código.**

<b>Técnica</b>	<b>Código</b>
Encuesta	ED
Entrevista en profundidad	EP
Elaboración propia.	

Se deja constancia que se intentó llevar adelante una entrevista en profundidad con la encargada de recursos humanos, que, por sus problemas de agenda, no se pudo implementar antes de la fecha estipulada para el cierre del proyecto de investigación.

### **6.3.1. Diseño e implementación de las técnicas**

A continuación, se describen las técnicas usadas en la Fase II, en función de los objetivos establecidos, las singularidades del diseño y su aplicación.

#### **6.3.1.1. La encuesta**

La selección de la muestra fue dirigida en función del objetivo perseguido (Hernández et al., 2014). Se aplica a los docentes con hasta dos años de antigüedad en la organización en función del objetivo que se persigue (véase en Anexo 1, pp. 153 - 156).

Se diseña un cuestionario que, siguiendo la clasificación de Meneses (2016), incluye preguntas factuales y subjetivas, y abiertas y cerradas. Para ciertas preguntas cerradas se utiliza la escala de Likert, que consiste en un conjunto de ítems presentados en una secuencia de alternativas de respuestas excluyentes que van de menor a mayor intensidad. Se incluyeron preguntas dicotómicas, y otras politómicas. No se desconocen las limitaciones que la encuesta tiene, ya que restringe al encuestado al formulario. Para paliar esta debilidad, se agregó un ítem de extensión libre en el cuestionario para que el encuestado pudiese agregar información adicional.

El cuestionario fue elaborado a través de la herramienta *Google Forms* y estuvo abierto para realizarlo desde el 30 de julio al 26 de agosto de 2019. Se envió a los encuestados a través del correo electrónico, a partir de las direcciones proporcionadas por la organización, fue, por tanto, un cuestionario autoadministrado. Previamente desde la dirección del centro educativo fueron contactados los actores a ser encuestados para solicitarles la autorización e informales de la importancia para la organización de la investigación que se estaba llevando adelante. Asimismo, junto con la encuesta se le envió a los encuestados una presentación de la investigación.

Como sugiere Meneses (2016) se lleva adelante un testeo previo que se realiza a cuatro docentes de secundaria que trabajan en instituciones privadas de la zona. El mismo fue correctamente realizado y ante la sugerencia de uno de ellos, se incorporó un espacio abierto para que el encuestado incorpore información adicional. Luego el cuestionario fue mostrado a la directora general quien dio el aval para aplicarlo.

### **6.3.1.2. Entrevista en profundidad**

El objetivo de la entrevista es profundizar en la temática del problema y se aplica al director de secundaria a partir de un guion inicial (véase en Anexo 1, p. 149). Siguiendo la clasificación realizada por Rodríguez-Gómez (2016), la entrevista se caracteriza por ser:

- semi estructurada: ya que se parte de un guion predeterminado que guía la entrevista pero que posibilita matices en las respuestas,
- de desarrollo: dado que busca profundizar en el objeto de estudio,
- individual: en el entendido que se realiza a una sola persona,
- focalizada: por centrarse en un aspecto concreto vinculado con la investigación,
- en profundidad: por requerir establecer un vínculo con el entrevistado, y una preparación previa del entrevistador y,
- el rol del investigador es pasivo pero interesado y atento
- preguntas son abiertas, lo que posibilita mayor flexibilidad y matices en las respuestas.

El guion inicial supuso un estudio teórico previo del tema y con el devenir de la conversación se introducen nuevas preguntas dando lugar a que el entrevistado profundice sobre sus comentarios. Previa a la entrevista, se entabló una fluida conversación sobre aspectos que hacen a la didáctica, tema de interés del entrevistado que permitió entablar un ambiente de confianza. Con la autorización correspondiente, la entrevista se graba para no perder detalles y poder valorar los silencios, inflexiones o interrupciones. Siguiendo a Bisquerra (2009), el registro de la entrevista es tecnológico. La desgrabación se digitaliza y se envía para su validación.

El guion preliminar fue testeado con dos directores de otros centros educativos privados de la zona, quienes respondieron con fluidez a las preguntas sin necesidad de tener que realizar aclaraciones.

### **6.3.2. Hacia la definición del problema: el análisis de la segunda colecta de datos**

Aplicadas las técnicas, se procede al análisis de los datos recolectados, para lo cual se procesan, codifican, y analizan siguiendo distintos criterios:

- La entrevista en profundidad:
  - se elabora una matriz de análisis donde los datos se clasifican en función de la dimensión organizacional, el tema y los actores que involucra y,
  - a partir de la matriz de análisis inicial, se reducen los datos en una nueva matriz siguiendo dos categorías de análisis: inducción y perfil docente. La primera en base a un criterio mixto (empírico-teórico) y la segunda bajo un criterio empírico. Definidas las categorizaciones se fijan las subcategorías de análisis para el concepto inducción en: proceso de selección de personal y acompañamiento docente.
- La encuesta a docentes:
  - desde una mirada cualitativa: se elabora una matriz de reducción de datos en función de la categorización proyecto educativo. Siguiendo un criterio mixto (empírico-teórico) se crean las siguientes tres subcategorías: características, acercamiento e importancia y,
  - desde una mirada cuantitativa: se procesan los datos correspondientes en función de las distintas variables establecidas. Dado que el universo de análisis es reducido, los resultados no se muestran en porcentajes sino en cantidad.

### **6.3.3. La triangulación: se validan los datos**

Una vez codificada, analizada y reducida la información obtenida tanto en la primera como en la segunda colecta de datos, se realiza la triangulación de los datos. Para ello se diseña una matriz de reducción de datos a partir de un criterio mixto (empírico-teórico).

Siguiendo a Arias (2000), se llevó adelante una triangulación de técnicas de los datos obtenidos. Se establecen dos categorías conceptuales para la triangulación de técnicas: la inducción y proyecto educativo, con las subcategorías correspondientes como se detalla a continuación:

- Para inducción: llamado docente, proceso de selección de personal; acceso docente al proyecto educativo; perfil docente y, acompañamiento docente.

- Para proyecto de centro: concepción educativa; rol docente; pilares para docentes, importancia para docentes.

#### **6.4. Fase III: conclusiones y acuerdos con miras al plan de mejora**

En la última fase del proyecto, se aplican nuevos analizadores con miras a complementar la información para fijar una línea de mejora.

##### ***6.4.1. Se profundiza la visión del centro educativo***

Luego de sistematizar los datos recopilados se busca ahondar en los cimientos de la organización. Se pretende identificar las lógicas implícitas para desentramar y jerarquizar lo que la organización necesita, en las instancias previas a redactar los lineamientos del plan de mejora.

Para ello se utiliza la técnica del iceberg que permite profundizar en los rasgos culturales de la organización enfatizando en aquellos que pueden favorecer o frenar la implementación de la mejora, y una matriz FODA que permite visualizar características que favorecen o no el cambio. Se destaca que la matriz FODA no fue presentada a la organización siendo de uso exclusivo del investigador.

Por último, se utiliza la herramienta árbol de problemas que permite gráficamente visualizar las causas y los efectos de la situación detectada para luego diseñar un plan que busca paliar la situación problema detectada. Transformando el árbol de problemas en árbol de objetivos se establecen los lineamientos para el diseño del plan de mejora.

En síntesis, el plan de trabajo se organiza en tres fases siendo los informantes la directora general (1), el director de secundaria (1), los docentes de secundaria con menos de dos años en la organización (12) y, la encargada de recursos humanos (1). Durante la Fase I, se implementa una entrevista exploratoria semi estructurada a la directora general, una observación no participante con atención al contexto y a los vínculos entre los actores, y un análisis documental al librito “Marco de Identidad”. En función de la demanda, con los primeros hallazgos y el apoyo del marco teórico se construye la situación problema a profundizar en la próxima fase. Durante la Fase II, se aplica, una encuesta a los docentes con hasta dos años de trabajo a través de *Google Forms*, y se realiza una entrevista en profundidad semi estructurada al director de

secundaria. La validación de los datos obtenidos se realiza triangulando las técnicas. A través del analizador iceberg y la matriz FODA se profundiza en los cimientos de la organización y con el árbol de problemas se visualizan las causas y efectos de la situación problema, en pos de la implementación de un plan de mejora.

## **CAPÍTULO 7 - EL PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL**

Un plan de mejora es, a grandes rasgos, una “planificación dirigida para mejorar una organización” (Gairín, 2006, p. 9). En este capítulo se presentan los componentes teóricos y aplicativos del plan diseñado a partir de la evaluación diagnóstica. En anexos se encuentra todo el plan para su consulta (véase Anexo 2, pp. 171 - 199).

### **7.1. Conceptualización del plan de mejora en busca del cambio**

En palabras de Pareja y Torres (2006), “las estrategias de mejora más válidas para la institución educativa deben pasar por una interiorización de éstas, y que deben ser idiosincrásicas a cada escuela” (p. 175). Este principio, guía el diseño del plan de mejora elaborado con el equipo impulsor.

Un requisito para alcanzar la calidad educativa es que las escuelas aprendan, esto supone centros educativos que implementan planes de mejora, muestren liderazgo compartido y consideren al aprendizaje como un incentivo (Gairín, 2004). Los centros educativos necesitan acompañar los cambios sociales, la innovación “no es necesaria para que las cosas cambien, sino porque las cosas cambian” (Gairín, 2006, p. 1). Siguiendo a Gairín (2004), la mejora debe procurar la satisfacción de la comunidad educativa, de lo contrario la resistencia frenará su implementación. Por lo tanto, “los miembros de la escuela deben ser personas comprometidas, participativas, que persiguen propósitos comunes y, como tales, se esfuerzan por desarrollar progresivamente modos más eficaces de alcanzar tales metas, respondiendo a las demandas del entorno” (Pareja & Torres, 2006, p. 182).

### **7.2. El diseño del plan de mejora**

Para el diseño del plan de mejora, se establecen tres fases que se implementan entre octubre y diciembre de 2019 (véase en Anexo 2, Tabla 1, p. 174)

#### ***7.2.1. Fase I: del diagnóstico a los acuerdos con la organización***

Detectada la situación problema, sus causas y efectos, se utiliza la herramienta metodológica árbol de objetivos para transformar la situación inicial negativa a través de la intervención, en una situación positiva.

La última instancia del proyecto de investigación consistió en la devolución de los resultados y conclusiones en un informe de avance. El mismo fue enviado por correo electrónico al director de secundaria y a la directora de nivel, solicitándose una reunión. El día de la reunión se entregó el informe encuadernado y, se procedió a realizar la lectura conjunta. Se considera que esta fue una instancia de gran importancia, pudiéndose tomar como una triangulación que valida los hallazgos dado que los directores encontraron en la investigación una respuesta a sus interrogantes. En la reunión, se presentaron los lineamientos para el plan de mejora y por la temática se solicitó la presencia de la encargada de recursos humanos, quien no había podido participar como informante durante la investigación por cuestiones de agenda. Con el aval de la directora general y del director de secundaria, la encargada de recursos humanos se incorpora a la reunión, se le presenta la investigación, y se le da cuenta de los hallazgos y de los lineamientos sugeridos.

Se acuerda que el plan de mejora verse sobre el proceso de inducción docente ya que, en función de la situación problema, se considera que la estandarización del proceso de selección de personal docente y el diseño de un plan de inducción enfatizando en el acompañamiento a los nuevos docentes favorecerá su inmersión en el proyecto educativo beneficiando la incorporación de prácticas alineadas con la concepción educativa de la organización.

En dicha entrevista, se designa el equipo impulsor que quedó conformado por la responsable de recursos humanos, el director de secundaria y la directora general. La investigadora asumió el rol de asesora y estimuló al equipo impulsor a participar del diseño del plan de mejora, en el entendido que la mejora “debe dejar de ser un proceso introducido desde arriba, como instrumento para satisfacer necesidades políticas” (Murillo, 2008 p. 15).

### ***7.2.2. Fase II: se establecen los componentes del plan de mejora***

En este apartado se presenta desde la teoría los componentes del plan de mejora: objetivos, metas, actividades, recursos, y actores implicados.

#### **7.2.2.1. Objetivos y metas perseguidas con la implementación del plan de mejora**

Una buena formulación de los objetivos favorece la implementación de los planes asignando coherencia a las actividades que lo componen, respondiendo para qué se hace. En palabras de Ander-Egg (1977) “se trata de indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretenden

alcanzar con su realización. Conforman el elemento fundamental, ya que expresan los logros definidos que se busca alcanzar” (p. 39).

El objetivo general corresponde al propósito principal del plan y para alcanzarlo se establecen objetivos específicos que colaboran con el objetivo principal. Los objetivos específicos son los “pasos (...) que hay que dar para alcanzar o consolidar el objetivo general” (Ander-Egg, 1977, p. 39). Cada objetivo específico se asocia a una o más actividades que una vez implementadas cumplen con la consecución de cada objetivo para, en última instancia, alcanzar las metas.

A partir de los objetivos planteados se definen metas e indicadores que permitirán evaluar los logros alcanzados. Las metas, son “el cambio que se puede describir, medir o calcular” (Romano, 2014, p. 96) y deben de ser alcanzables con los recursos disponibles para ser viables. La meta general se asocia al objetivo específico y cada objetivo específico a una meta específica habiendo, por lo tanto, dos metas específicas. Para alcanzar las metas se diseñan actividades asociadas a cada uno de los objetivos específicos.

#### **7.2.2.2. Las actividades, cronograma e implicados para alcanzar la meta**

Cuando se hace referencia a las actividades se considera que son “el medio de intervención sobre la realidad mediante la realización secuencial e integrada de diversas acciones necesarias para alcanzar las metas y objetivos específicos” planteados (Ander-Egg, 1977, p. 17).

En acuerdo con el equipo impulsor, las actividades se diseñan para ser aplicadas en el período lectivo en que el centro educativo se encuentre con menos tareas administrativas, como ser el armado de listas, la revisión de planificaciones docentes, las entrevistas con las nuevas familias entre otras, este tiempo idealmente comienza luego de la semana de turismo. En función de las actividades propuestas se seleccionan distintos actores institucionales para llevarlas adelante. Los actores involucrados para cada actividad varían en la responsabilidad que asumen en función de su rol.

#### **7.2.2.3. Recursos para implementar el plan de mejora**

Las actividades previstas requieren distintos recursos “humanos, materiales, monetarios, organizacionales, etc., necesarios para que el proyecto se pueda desarrollar” (Romano, 2014, p. 63). Ander-Egg (2005) distingue cuatro recursos que constituyen los insumos necesarios para llevar adelante un plan de mejora: recursos humanos (personas adecuadas para realizar las

actividades previstas), recursos materiales (herramientas, equipos, instrumentos, infraestructura física, etc.), recursos técnicos (alternativas técnicas elegidas) y recursos financieros (estimación de fondos necesarios). Los recursos necesarios requeridos para la implementación de este plan se concentran en recursos: humanos, infraestructura, matriales, temporales, fungibles y financieros.

### ***7.2.3. Fase III: se gestiona la ejecución del plan***

En esta fase el foco se encuentra en el diseño de la estructura de gestión para llevar adelante el plan de mejora. Para ello se crea un plan de sustentabilidad que se acompaña de un protocolo de aplicación y se presentan los dispositivos de gestión de riesgos realizados.

#### **7.2.3.1. El plan de sustentabilidad**

Para alcanzar la mejora se diseñan acciones que aseguran los resultados esperados y, contribuyen con los ajustes necesarios que se necesiten realizar. Para que los planes generen los impactos esperados se debe valorar su “sustentabilidad y sostenibilidad (...) es sustentable en la medida que exista capacidad instalada (recursos físicos, humanos y financieros) para que los procesos requeridos sean adecuadamente implementados. Es sostenible cuando los impactos producidos perduran en el tiempo” (Cohen & Martínez, s.f., p. 7). Siguiendo lo dicho, se diseña un plan en el que se delinear los instrumentos para realizar el monitoreo, se describen los indicadores de logro, y se estipula el momento de aplicación de cada instrumento. Los indicadores son los instrumentos que permiten comprobar, con cierta objetividad, la progresión hacia las metas propuestas (Ander-Egg, 2005).

Se debe tener en cuenta que el monitoreo está vinculado con la “gestión administrativa (...) se realiza con el objeto de hacer un seguimiento del desarrollo de las actividades programadas, medir los resultados de la gestión y optimizar sus procesos, a través del aprendizaje que resulta de los éxitos y fracasos detectados” (Cohen & Martínez, s.f., p.12).

#### **7.2.3.2. Dispositivos de gestión**

Finalmente se incorporan tres dispositivos que contribuyen a la gestión del plan de mejora:

- Dispositivo de gestión de riesgos: si bien el riesgo no se puede eliminar se puede administrar. Esto requiere de un proceso sistemático que “identifica, analiza y responde

a los riesgos del proyecto. En este proceso se incluye tanto la maximización de las probabilidades y consecuencias de eventos positivos, como la minimización de las probabilidades y consecuencias de los riesgos negativos” (Lledo & Rivarola, 2007, p.112 ).

- Dispositivo de gestión de comunicación: “incluye los procesos necesarios para asegurar que el proyecto genere, recolecte, distribuya, almacene y disponga de información en tiempo y forma (...) es el vínculo crítico entre las personas, las ideas y la información necesaria para el éxito del proyecto” (Lledo & Rivarola, 2007, p.107 ).
- Dispositivo de gestión financiera: se estiman los costos de los recursos necesarios para llevar adelante las actividades del proyecto (Lledo & Rivarola, 2007).

Se incorpora el protocolo de aplicación del plan de sustentabilidad en el cual se brinda la información necesaria para realizar el monitoreo, de modo de vigilar la consecución del plan de mejora y tomar decisiones a tiempo en caso de detectarse eventos que pongan en peligro los objetivos del proyecto (Lledo & Rivarola, 2007, p.107 ). Por ello, es fundamental cuidar que las variables del proyecto y sus riesgos asociados se encuentren continuamente dentro de niveles aceptables.

En síntesis, un centro educativo que procure la calidad debe implementar cambios para adecuarse al continuo cambio social, y los miembros tienen que estar alineados con la mejora. El diseño del plan de mejora se realiza en tres fases entre octubre y diciembre de 2019 y versa sobre la inducción docente en el centro educativo. Se formula un objetivo general y dos objetivos específicos que se correlacionan con la meta general y las metas específicas a través del diseño de actividades que suponen la participación de distintos actores de la organización. Por último, se diseña un plan de sustentabilidad que incluye ocho instrumentos de monitoreo, y tres de gestión con su respectivo protocolo de aplicación.

## SECCIÓN IV – RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En esta sección se presentan los hallazgos del proyecto de investigación organizacional y del plan de mejora que se elabora en base a los resultados obtenidos a partir del primero. Se realiza el análisis de los datos recolectados, los cuales se articulan con los aportes del marco teórico y contextual para formular las conclusiones de la investigación.

Un buen investigador debe entonces garantizar la profunda reflexión de los fenómenos estudiados; nunca debe caer en reducciones del problema investigado ni de las respuestas encontradas, por el contrario, su compromiso es complejizar y a medida que avanza, complejizar cada vez más. Y así, en las respuestas va creando nuevos problemas, en especial, donde quizá nadie los ve. Cada pregunta genera una nueva pregunta y eso es inagotable; pero también, las respuestas abundan y nunca son definitivas; es así que nos preguntamos ¿existen respuestas? Vamos así abriendo puertas y encontrándonos con laberintos interminables que cada vez nos involucramos más y más con nuestra tarea investigativa y nos obliga a seguir eligiendo y en esa elección se multiplican los interrogantes. ¿Hacia dónde vamos? ¿Qué camino es el más apropiado? ¿Cuál nos llevará hacia un camino de posibles certezas? (Schettini & Cortazzo, 2015, p. 65).

Una vez que se desemtrama el problema se abre un abanico de reflexiones y puertas de investigación que permiten pensar en líneas alternativas de profundización y de caminos a seguir.

## CAPÍTULO 8 – DESENTRAMANDO EL PROBLEMA

En este capítulo se muestran los hallazgos obtenidos a partir de análisis de los datos recolectados con la aplicación de las distintas técnicas. La presentación de estos se realiza siguiendo las tres fases que guiaron la evaluación diagnóstica.

### 8.1. Los hallazgos de la Fase I construyen el problema

La primera colecta de datos se organizó a partir de tres técnicas: una entrevista exploratoria semi estructurada a la directora general (EE), una observación no participante (OB) y, un análisis documental al “Marco de Identidad” (AD).

- Del análisis de la entrevista exploratoria, realizado a través de dos matrices de análisis (véase Anexo 4, pp. 201 – 202 y Anexo 5, pp. 203 - 204) se obtiene la demanda de la organización. La misma refiere al ingreso de nuevos docentes a la organización en el nivel secundario, a cómo acceden al proyecto educativo, y a cómo lo incorporan en su práctica.

Para complementar los datos de la entrevista exploratoria y en el recorrido hacia la formulación del problema, se aplican dos técnicas de recolección de datos:

- una observación no participante que permite recolectar datos relativos al contexto interno y externo, los que se incluyen en el marco contextual de la organización y datos asociados a la dimensión pedagógico – didáctica. Se destaca la interacción entre docentes y estudiantes fuera del aula y los espacios edilicios dedicados a las muestras de trabajos de estudiantes (véase en Anexo 1, p. 151).
- un análisis documental del “Marco de Identidad” que pone en contacto al investigador con la filosofía y principios educativos que guían de proceso de enseñanza- aprendizaje, el rol de los docentes, el organigrama, y la propuesta educativa, entre las más destacadas (véase en Anexo 1, p. 152).

A partir de la demanda, de los primeros hallazgos y, con el sustento de la teoría, se construye el problema y se realiza un modelo de análisis que guía la actuación del investigador en la siguiente fase.

### **8.1.1. El modelo de análisis y las dimensiones organizaciones involucradas**

El modelo de análisis actúa como un organizador gráfico donde se presenta la situación problema objeto de estudio, las dimensiones organizacionales involucradas, los actores implicados y, se esbozan los posibles factores causales asociados al problema (véase Figura 5).

Durante el proceso de investigación se elaboró un modelo en el cual se visualizan dos dimensiones organizacionales afectadas, la pedagógica-didáctica y la organizacional (véase en Anexo 1, Cuadro 4, p. 135). A partir del análisis de los datos del análisis documental (véase en Anexo 1, p. 152), y de la entrevista exploratoria (véase Anexo 5, pp. 203 - 204), se construye el problema el cual corresponde a la dificultad de inducción de los nuevos docentes en el proyecto educativo

Los factores causales identificados que conllevan al problema se describen y fundamentan a partir de los siguientes hallazgos:

- La fortaleza de la organización de poseer un sólido proyecto de centro con una clara concepción de los principios educativos que la definen explicitados a través de un proyecto pedagógico catalogado como *“potente y transformador”* (AD:4), requiere la consecución de una práctica docente acorde, para que la organización alcance uno de sus objetivos: *“ofrecer una propuesta coherente en busca de la transformación y fortalecimiento permanente del proyecto institucional”* (AD:4). Esto supone en el mejor de los casos para el docente, una adecuación de su práctica en función de los fundamentos pedagógicos didácticos de la organización (EE:6), pero que puede generar un conflicto si los principios educativos del docente y los de la organización no se corresponden. Por lo tanto, la forma y los canales por los cual el nuevo docente accede al proyecto educativo condiciona negativa o positivamente su proceso de socialización organizacional que significa, entre otras cosas, compartir los rasgos culturales que singularizan al centro. Si los docentes, no realizan un positivo proceso de ingreso y conocimiento del centro se visualiza una dificultad de inducción en el proyecto educativo.
- La distancia entre la formación de los docentes y el rol que el proyecto educativo le asigna al docente de la organización es otro un factor causal, ya que una vez que ingresa el nuevo docente, el centro educativo tiene que *“ver como [hacer para que] la formación docente y la respuesta de los docentes a las propuestas del proyecto educativo sean lo*

*más coherentes posibles*” (EE:6). Una vez que el docente ingresa a la organización entra en contacto con el rol que se espera de él, docentes *“involucrados con la innovación, que trabajen en equipo, [planifiquen] el currículum y [evalúen] sus prácticas”* (AD:8). Dado que la organización considera que la formación de los docentes no siempre es acorde a sus expectativas los directores tienen que guiar a los nuevos docentes (EE:2) *“para que el equipo trabaje con la filosofía o con el marco pedagógico didáctico”* (EE:2), esto suscita dificultades en la inducción de los docentes en el proyecto de centro lo cual depende de la disponibilidad de tiempo de los directores para implementar la guía a dichos docentes.

- La concentración en la persona del director la tarea de acompañamiento y guía docente (EE:2) se visualiza como el tercer factor causal de la dificultad de inducción docente en el proyecto educativo. Dado que la organización considera que la formación de los docentes no siempre es acorde a sus expectativas se carga en el director de nivel la tarea de la guía a los nuevos docentes (EE:6), tarea que se suma a las actividades diarias haciendo que la tarea no se realice con la sistematización requerida dependiendo de la disponibilidad horaria y de la época del año para implementarlo.

De las dimensiones organizacionales propuestas por Frigerio et al. (1992), se visualizan en una primera instancia las siguientes:

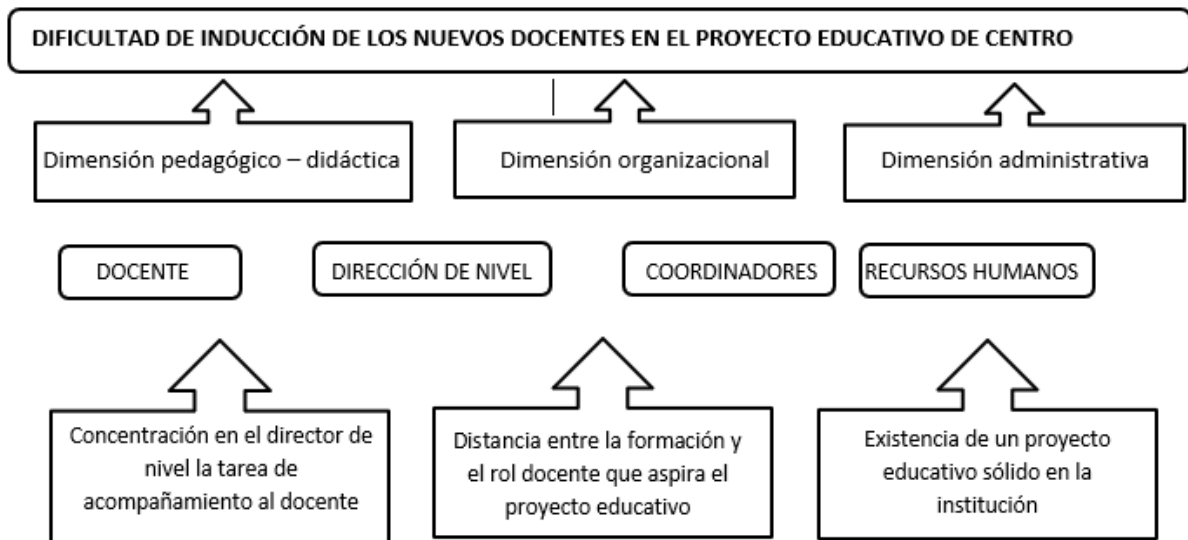
- La dimensión pedagógico-didáctica: dado que el problema se asocia a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene el centro educativo plasmado en el proyecto de centro y en cómo los docentes se apropian de este para incorporarlo en su práctica.
- La dimensión organizacional: porque se asocia al rol del director y a las acciones tomadas desde la organización para acompañar a los nuevos docentes mostrando un tipo de funcionamiento de la organización. Al respecto, se percibe la congestión del rol del director de secundaria para todo lo que supone un proceso de inducción.

Durante el proceso de trabajo en la memoria final se entendió necesario ajustar el modelo de análisis inicial, agregando situaciones emergentes que surgieron al momento del diseño del Plan de mejora. Esta decisión se fundamenta debido a que la organización incorporó la figura de gestor de recursos humanos, siendo un actor clave en la temática abordada por este estudio y que, inicialmente, no fue tenido en cuenta. Cabe precisar que, a nivel de la organización, se el rol fue asumido por la psicóloga del centro, quien asumió, además de las tareas que venía

desarrollando, el rol de encargada de recursos humanos. En este sentido, realizado un metaanálisis de la información, se visualiza la importancia de la dimensión administrativa en el problema, ya que es a través de esta que se ponen en juego los recursos disponibles del centro educativo en la toma de decisiones y la concreción de las acciones.

**Figura 5**

*Modelo de análisis donde se presenta el problema construido, los efectos causales y las dimensiones afectadas.*



Elaboración propia.

Estipulado el modelo de análisis, se incurre en la última fase del proyecto de investigación para la cual se diseñan nuevas técnicas y herramientas de análisis para profundizar el problema.

## **8.2. Los hallazgos de la Fase II dilucidan el problema**

En este apartado se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir de la segunda colecta de datos: una encuesta a los docentes con hasta dos años de trabajo en la organización (ED) y una entrevista en profundidad al director de secundaria (EP).

Los datos obtenidos de la entrevista en profundidad se presentan, por un lado, a través de una matriz de análisis por dimensiones (véase en Anexo 1, pp. 157 - 158) y, por otro, a través de una matriz de reducción de datos (véase en Anexo 1, pp. 159 - 160). Los datos de la encuesta a los docentes se analizan a través de una matriz de reducción de datos cualitativos (véase en Anexo 1, p. 161) y de otra matriz donde se incluyen los datos cuantitativos obtenidos (véase en Anexo 1, pp. 162 - 164). Por último, se elabora una matriz de análisis con la confluencia de

todos los datos obtenidos a partir de las distintas técnicas aplicadas. Para ello, se seleccionan dos categorías de análisis que concentran la temática en estudio: proyecto educativo de centro e inducción docente. Esta matriz oficia, asimismo, como triangulación de técnicas (véase en Anexo 1, pp. 165 - 168).

Con respecto a la técnica encuesta aplicada a los docentes, se destaca que de los doce docentes a los que se les envió el cuestionario, nueve lo respondieron. Esto corresponde al 75% del universo objetivo. Rodríguez et al. (1999) plantean que el porcentaje de cuestionarios devueltos suele oscilar entre un 40% y un 60%, por lo tanto, se considera una tasa de respuesta adecuada. Sin embargo, se valora negativamente que dicho porcentaje se alcanzó luego de tres recordatorios enviados por el investigador y uno desde el centro educativo.

### ***8.2.1. Proyecto educativo de centro***

Los hallazgos asociados al concepto enmarcados en la situación problema del centro educativo se presentan a continuación:

- Con respecto a los principios educativos que promueve la organización, se puede afirmar la coherencia discursiva entre el “Marco de Identidad” y lo expresado por la directora general. Lo dicho se muestra a través de una tabla comparativa (véase Tabla 14), donde se incluyen datos obtenidos de ambas técnicas. No se desconoce que el folleto del proyecto educativo fue publicado en agosto de 2017 durante la gestión de la directora.
- Con respecto al valor otorgado por los docentes a conocer el proyecto de centro, se constata que la mayoría de los docentes encuestados, le asignan una valoración importante. A través de la escala Likert (5 mucha – 1 poca) cinco de los encuestados fijan en 4 la importancia de conocer el proyecto de centro, tres lo valoran en un grado menor y un encuestado se encuentra en la media entre poco y mucho (véase en Anexo 1, variable 12, pp. 162 - 164). Si bien estos datos se creen favorables dentro de un proceso de socialización que están transitando los nuevos docentes, al constatarse que seis de los encuestados hace entre uno y dos años que trabaja en la organización (véase en Anexo 1, variable 1, pp. 162 - 164), se estima que deberían al menos en un año de trabajo reconocer de mucha la importancia el proyecto de centro. Lo dicho, deja entrever que en el proceso de socialización que están transitando no están incorporando al proyecto de centro como un hito de la organización, al menos en los dos primeros años.

Tabla 14

Comparación de los principios educativos del centro educativo según el documento “Marco de Identidad” y la directora general.

	En el documento “Marco de Identidad”	En la voz de la directora general
<b>Principios base del proyecto de centro en cuanto al proceso de enseñanza – aprendizaje.</b>	<p>“Educabilidad como condición para la enseñanza (...) todo ser humano (...) formar sus capacidades” (AD:9)</p> <p>“Educación (...) crítica, anticipadora, que incluya a todos” (AD:9)</p> <p>“Ayuda contingente y justa” (AD:10)</p> <p>“Cada alumno requiere una intervención pedagógica diferente (...) cada sujeto tiene un proceso de desarrollo individual y único” (AD:10)</p> <p>“Deseo de aprender, valor del esfuerzo, aceptación de lo diverso, la confianza en sí mismo y la convivencia tolerante” (AD:9)</p>	<p>“Es capaz de incluir dentro de sus posibilidades” (EE:1)</p> <p>“Fortaleza no solo el seguimiento de esos alumnos que están integrados sino de los alumnos que tienen potencialidades (...) la diversidad de la heterogeneidad” (EE:2)</p> <p>“...una fortaleza...darles la oportunidad a los alumnos...” (EE:2)</p> <p>“Respeto a la diversidad de opiniones (...) de concepciones religiosas y filosóficas” (EE:1)</p>
<b>Principios generales que guían al proyecto educativo.</b>	<p>“Cuatro pilares (...) aprender a conocer (...) aprender a hacer (...) aprender a vivir con los demás (...) aprender a ser” (AD:8)</p> <p>“Escuela inteligente” (AD:8)</p> <p>“Evaluación (...) herramienta para la comprensión y análisis de la marcha de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (AD:11)</p> <p>“Adquisición de saberes y competencias que posibiliten descubrir, seleccionar y utilizar los conocimientos” (AD:9)</p> <p>“Educación (...) instrumento imprescindible para dominarla (a la sociedad)” (AD:7)</p> <p>“Herramienta (...) para comprender, manejar y transformar la realidad” (AD:7)</p> <p>“Error (...) generador de nuevos aprendizajes” (AD:9)</p>	<p>“Escuela comprensiva” (EE:1)</p> <p>“Disponibles (...) es el rasgo que nos diferencia” (EE:1)</p> <p>“...innovación en el sentido...de que los directores...están actualizados permanente...se apoyan en lo que es investigación en relación a la didáctica.” (EE :)</p> <p>“detrás del error siempre hay una posibilidad de aprendizaje” (EE:7)</p>

Elaboración propia en base a datos de ED, EP, AD y EE (véase en Anexo 1, pp. 165 - 168 y Anexo 5, pp. 203 - 204).

- Sobre el grado que los docentes declaran conocer el proyecto de centro, se constata que todos los docentes declaran conocerlo al menos en un nivel medio. En una escala Likert, que va de un conocimiento básico (1) a uno profundo (5), cinco encuestados se ubican en el 4, y tres docentes en el 3 de la escala (véase en Anexo 1, variable 9, pp. 162 - 164). Estos valores coinciden con las características de nuevos docentes en toda organización que están comenzando a transitar su proceso de socialización y es de esperar que aún no declaren un conocimiento profundo del mismo.
- En relación con los motivos por los cuales los nuevos docentes consideran importante conocer el proyecto de centro, se pueden agrupar en dos grupos los que se presentan a través de una tabla (véase Tabla 15). Por un lado, quienes muestran una fundamentación inacabada, pero acorde a lo que la teoría remite en cuanto al vínculo entre el proyecto de centro y la práctica docente (ED1) (ED4) (ED9), y, por otro lado, quienes son

imprecisos o elijen no contestar (ED2) (ED3) (ED6) (ED7) (ED8). Del primer grupo se constata que al menos desde la teoría, reconocen los motivos por los cuales como docentes deben conocer el proyecto educativo. Mientras que el segundo grupo, muestra una visión confusa al respecto, que va desde considerarlo una ayuda no necesaria a, simplemente conocerlo sin esgrimir los motivos. Se concluye, que en el proceso de socialización que están transitando no están incorporando por igual el rol asignado a los docentes en la organización, de quienes se espera desde el centro que adecúen su práctica para que sea coherente con el proyecto (EE:6), lo cual se vincula a la dimensión pedagógica-didáctica. Por otro lado, se evidencia que lo que se espera que los directores de nivel realicen de acompañamiento a los docentes para que la práctica sea coherente con los principios educativos del centro (EE:2) no está sucediendo de forma estandarizada.

**Tabla 15**

**Motivos expresados por los docentes para conocer el proyecto de centro.**

Alineados a la teoría	No muestran claridad
<i>“Planificar”</i> (ED1); <i>“Adecuar perfil docente”</i> (ED9); <i>“Coherencia”</i> (ED4)	<i>“Alineado ayuda, pero no necesario”</i> (ED2); <i>“Más fácil alcanzar objetivos”</i> (ED3); <i>“Fomentar la excelencia académica”</i> (ED6); <i>“Mirada total del proceso educativo”</i> (ED7); <i>“Importante conocer”</i> (ED8)

Elaboración propia en base a los datos cualitativos de ED, EP, AD y EE (véase en Anexo 1, pp. 165 - 168).

- En la visión que tienen los docentes de los principios educativos propiciados por el centro, se identifican confusiones que radican en que varios docentes no precisan los principios educativos del centro educativo y los confunden con valores asociados que guían el accionar del centro educativo generando una visión imprecisa del mismo. Esto es de crucial importancia dado que los encuestados declaran conocer bastante el proyecto educativo (véase en Anexo 1, variable 9, pp. 162 – 164) y, sin embargo, no identifican los fundamentos educativos del mismo (véase en Anexo 1, variable 10, pp. 162 - 164). Lo que se constata muestra que la socialización organizacional que están transitando los docentes nuevos de la organización y las acciones que pudo tomar el centro para difundir el proyecto no han calado lo suficiente. A través de la una tabla comparativa que se presenta más adelante, se puede leer lo antedicho (véase Tabla 16).

**Tabla 16**

*Los principios educativos del centro según la organización y los nuevos docentes.*

Desde la organización	La visión concordante de los nuevos docentes	La visión imprecisa de los nuevos docentes
“ayuda contingente y justa” (AD:10)	“acompañar a los	“Excelencia académica”
“la diversidad de la heterogeneidad” (EE:2)	alumnos” (ED2)	(ED1) (ED3)
La educación como herramienta para	“Flexibles y adaptándose	“Compromiso” (ED1)
“comprender, manejar y transformar la	(...) al momento” (ED2)	(ED5) (ED8)
realidad” (AD:7)	“Formación profesional”	“Formación en
“...fortaleza ...seguimiento de esos alumnos	(ED6)	ciudadanía” (ED1)
que están integrados [y] de los alumnos que	“Alinear los criterios	“Valores” (ED3) (ED8)
tienen potencialidades...la diversidad de la	metodológicos con los	“Interdisciplinarietàad”
heterogeneidad...” (EE:2)	valores de la institución”	(ED3)
“una fortaleza...darles la oportunidad a los	(ED6)	“Seriedad” (ED5)
alumnos...” (EE:2)	“Trabajo colaborativo”	“Confianza” (ED5)
“respeto a la diversidad de opiniones...de	(ED6) (ED7) (ED8)	“Reflexión” (ED9)
concepciones religiosas y filosóficas...” (EE:1)	“Inclusión” (ED7)	“No recuerda” (ED2)

Elaboración propia en base a los datos cualitativos de ED, EP, AD y EE (véase en Anexo 1, pp. 165 - 168).

- En cuanto a cómo acceden los docentes a la información del proyecto de centro, los hallazgos refieren a que seis docentes supieron de su existencia en la entrevista de trabajo, mientras que tres docentes afirman no haber recibido la información en dicha instancia (véase en Anexo 1, variable 6, pp. 162 - 164). Esto muestra que no hay una estandarización de un proceso de selección docente ni de inducción. Asimismo, se ve una incoherencia entre lo declarado en la entrevista en profundidad por el director de nivel, quien afirma que en las entrevistas de trabajo “se les presenta a todos los ingresos el proyecto de centro” (EP:4) y lo que declaran en la encuesta los docentes. Al respecto, cinco docentes manifiestan haber conocido el proyecto de centro a través de “la coordinación” (ED1) (ED3) (ED4) (ED9) y otros a través del “folleto” (“Marco de Identidad”) (ED5) (ED6) (ED8), asimismo complementan la forma de acceso al mismo a través de “colegas” (ED7) (ED2), por el tiempo (ED3) o por la página web (ED4). Si esto se valora en función del punto anterior se puede afirmar que la calidad de información que recibieron fue vaga o que la forma en la cual la recibieron no logró su inmersión en el proyecto.
- Se destaca que la mayoría de los encuestados declara haber tenido que realizar pocos o muy pocos cambios en su práctica para trabajar en el centro educativo. A través de la escala Likert ninguno de los encuestados manifiesta haber implementado cambios significativos, un docente asume haber realizado bastantes modificaciones, tres se

ubican en el medio de la escala, y cinco asumen haber realizado pocas o algunas modificaciones en su práctica (véase en Anexo 1, variable 14, pp. 162 - 164). En función de lo constatado y explicitado en los puntos anteriores, esta información no redundante de importancia, ya que, si los docentes no identifican los principios educativos, o no valoran de mayor importancia adecuar su práctica al proyecto de centro, pierde validez que manifiesten que realizaron cambios. Para constatar lo dicho, en un futuro se deberían estudiar las prácticas de los docentes para en situ poder visualizarlo. Sin embargo, se considera válida la constatación de que realizaron cambios, aunque no se puedan identificar si fueron o no alineados a principios correctos, demostrando en los docentes una de las características del rol docente que la organización espera, la adaptabilidad y la flexibilidad (AD:8) (AD:10) (AD:11).

- La mayoría de los docentes consideran que al momento de la encuesta su práctica es concordante en mayor o menor medida con el proyecto de centro y un docente considera que su práctica es muy concordante (véase en Anexo1, variable 15, pp. 153 - 155). A la luz de los hallazgos, esta información carece de redundancia para reconocer en qué medida el proyecto de centro se embebió en la práctica docente. Sin embargo, arroja información sobre docentes con los cuales se tiene que diseñar una línea de acción que complemente su inmersión en el proyecto.

Con respecto a los hallazgos asociados al proyecto de centro se puede afirmar que se ven entrelazadas la dimensión pedagógica-didáctica, la administrativa y la organizacional. Esto se debe a que la confusión que muestran los nuevos docentes en la concepción educativa del centro perjudica la coherencia educativa y, por lo tanto, la dimensión pedagógica-didáctica. Lo dicho, sucede en parte a la concentración de roles en la dirección de nivel y, debido a que las acciones que se toman para dar a conocer el proyecto educativo a los nuevos docentes no logran cumplir con su cometido.

### ***8.2.2. Proceso de inducción docente***

Como se explicitó en el marco teórico, el concepto inducción docente es considerado en la investigación como un proceso que comienza con la selección de personal, que supone brindarles a los docentes que ingresan información básica sobre las reglas y normas de trabajo para facilitar comienzo del trabajo, y realizar un acompañamiento planificado en el tiempo a través del cual se favorece la socialización.

Los datos vinculados a la convocatoria a nuevos docentes, y al proceso de selección se presentan a través de una tabla (véase Tabla 17) que permite ver lo que la organización refiere que hace y la experiencia docente en la entrevista laboral.

**Tabla 17**

**La visión de la entrevista laboral de los docentes y del director.**

	<b>La mirada del director</b>	<b>La mirada de los docentes</b>
<b>Cómo se realiza el llamado para cubrir la vacante docente</b>	<p><i>“las entrevistas mayoritariamente están referenciadas”</i> (EP:3)</p> <p><i>“Los candidatos siempre son recomendados y sabemos quiénes los recomiendan”</i> (EP:3)</p> <p><i>“Referenciados en los dos sentidos, el que viene y al que llamamos”</i> (EP:4)</p> <p><i>“no es una institución que haga grandes publicidades (...) conocimiento a través de recomendaciones”</i> (EE:3)</p>	Cinco docentes entraron en contacto a través de un conocido, tres fueron convocados directamente por la organización y uno por la inspección de asignatura.
<b>Personas que participan de las entrevistas para la selección docente</b>	<p>La selección la <i>“el director de ciclo”</i> (EP:1), <i>“la encargada de recursos humanos (...) se integra al inicio o bien viene después”</i> (EP:3)</p> <p><i>“ha incorporado a la coordinadora de adscripción”</i> (EP:1)</p> <p><i>“en casos de urgencia yo solo [director] (...) o alternativamente con uno u otro”</i> (EP:1).</p> <p>quien <i>“lidera el proceso”</i> (EP:1)</p> <p><i>“La primera instancia es con el currículo a la vista yo [el director de secundario] ya lo estudio previamente converso con el docente”</i> (EP:3)</p>	<p>Siete encuestados refieren a que la entrevista la realizaron solamente con el director de nivel, de los cuales dos fueron también entrevistados por la coordinadora de asignatura y uno por la directora general.</p> <p>Dos encuestados afirman que la entrevista fue realizada por directora general.</p> <p>Los nueve entrevistados recibieron en la entrevista información sobre su rol, de los cuales además accedieron a información laboral formal del centro educativo.</p>
<b>Información proporcionada en la entrevista de selección de personal docente.</b>	<p><i>[en la entrevista] marcamos los fundamentos filosóficos, pedagógicos epistemológicos y didácticos”</i> (EE:3).</p> <p><i>“El “Marco de Identidad” (...) y el reglamento interno (...) se van con el (candidato) que finalmente elegimos”</i> (EP:4)</p> <p><i>“Indago acerca de su posicionamiento, concepciones, prácticas en relación a la enseñanza”</i> (EP:3)</p> <p><i>“Indago acerca de su posicionamiento, concepciones, prácticas en relación a la enseñanza”</i> (EP:3)</p>	Seis de los encuestados manifiestan haber recibido información del proyecto de centro y tres no.

Elaboración propia en base a los datos cualitativos de ED, EP, AD y EE (véase en Anexo 1, pp. 165 - 168).

- Con respecto al llamado para cubrir cargos vacantes se constata que la convocatoria se sustenta en referencias personales y profesionales, apelando a instituciones conocidas o a personas relacionadas, los datos de la entrevista en profundidad como los proporcionados por la encuesta docentes coinciden al respecto.

- La entrevista laboral docente en voz del director de secundaria es llevada adelante por él y luego se incorporan otros actores. Si se lee la información que manifiestan los docentes se ve que dos docentes no mencionan al director de secundaria como entrevistador e incorporan la figura de la dirección general en la entrevista y ninguno hace referencia a que en la entrevista haya participado la encargada de recursos humanos, y dos docentes señalan la presencia del coordinador. La información obtenida muestra que el proceso de selección docentes no se encuentra estandarizado y que, si bien desde la organización tienen la visión que en todas las entrevistas participa el director de nivel, la evidencia en voz de los docentes muestra otra realidad.
- Con respecto a la información que la organización brinda a los nuevos docentes desde la organización afirman brindar en todas las entrevistas laborales información del proyecto de centro. Como se mencionó, los docentes afirman que entran en conocimiento del proyecto de centro a través de distintos canales, uno de ellos es en la entrevista inicial, seis de los encuestados recibieron información en la entrevista de trabajo mientras que tres de ellos no. Esto muestra que el centro educativo no tiene un procedimiento estándar y, que, si bien tienen a intención de brindar la información, no lo hace o, si lo hace, el que la recibe no lo percibe.

Otro de los puntos que se indaga y que se vincula con el proceso de inducción, se refiere al perfil docente que se busca a través de la entrevista. Al respecto, se presenta en una tabla comparativa que permite visualizar la concordancia entre el perfil docente que se apuesta desde la dirección de secundaria y el rol descrito en el proyecto de centro (véase Tabla 18).

- Se valora positivamente que el perfil docente al que la organización apunta discursivamente a través del director de secundaria coincide con la descripción del rol docente del proyecto educativo. Se valora positivamente la coherencia entre lo que proyecto de centro anuncia y lo que la dirección de nivel procura al momento de las contrataciones.

Respecto al proceso de acompañamiento se realizan los siguientes hallazgos:

- Desde la dirección de secundaria hay un acompañamiento a los docentes, tanto para los nuevos docentes como para los que tienen antigüedad en la organización, para favorecer el trabajo desde el marco pedagógico didáctico, el que no se encuentra sistematizado, sino que depende del tiempo disponible (EP:4) (EP:5). Los docentes que han tenido

alguna orientación desde dirección, la misma es valorada positivamente por los encuestados, donde en una escala de Likert, de 1 (regular) a 5 (muy bueno) lo señalan entre tres y cinco (véase en Anexo 1, variable 17, pp. 162 - 164). Esto remite a la importancia que los docentes le asignan al acompañamiento, permitiendo visualizar la implementación estandarizada de un acompañamiento a los docentes que ingresan. Sin embargo, no consta que el mismo sea realizado a modo de favorecer la socialización organizacional ya que se basa en la realización de visitas al aula para detectar situaciones a mejorar o direccionar el trabajo (EP:5). Por otro lado, se constata que tres docentes encuestados manifiestan no haber tenido un acompañamiento desde la organización en su primer semestre de trabajo (véase en Anexo 1, variable 16, pp. 162 - 164). Esto reafirma la idea de que no hay un acompañamiento sistemático y preestablecido y que el mismo depende de la agenda de la dirección de secundaria.

- Por último, se encuentra en la evidencia que todos los docentes encuestados participaron de actividades pedagógicas organizadas por la institución reafirmando la importancia manifiesta de la organización en la formación docente véase en Anexo 1, variable 18, pp. 162 - 164). La valoración docente al respecto de las herramientas didácticas trabajadas en dichas instancias son positivas donde, en una escala de 1 (poco) a 5 (mucho) todos la señalan de utilidad en la escala y tres de los nuevos docentes consideran que les fue de mucha utilidad (véase en Anexo 1, variable 19, pp. 162 - 164). Esto permite inducir que el acompañamiento a los docentes debe incluir instancias de trabajo práctico con el proyecto de centro.

**Tabla 18**

***El rol docente según el proyecto educativo y el perfil docente según el director de secundaria.***

<b>Rol docente desde el proyecto educativo</b>	<b>Perfil docente en la visión del director de secundaria</b>
<i>“Involucrados con la innovación, que trabajen en equipo, planifican el currículum y evalúan sus prácticas” (AD:8)</i>	<i>“Formación permanente, voluntad de trabajo en equipo, (...) el reconocimiento de una estructura organizacional” (EP:5)</i>
<i>“Facilitador del vínculo de afecto y respeto necesarios para el desarrollo de los aprendizajes” (AD:10)</i>	<i>Cuáles son sus preocupaciones (...) planteamos situaciones dilemáticas, problemáticas (...) cómo resolverías una situación de clase” (EP:1)</i>
<i>“Docentes que planifican y evalúan su trabajo, que revisan sus prácticas (...) se sienten fortalecidos en el equipo docente (...) actitud crítica y propositiva” (AD:11)</i>	<i>“Cursos de posgrado (...) aspiraciones de cursos de posgrado” (EP:2)</i>
	<i>“Evitar, perfil autoritario (...) que la única preocupación sea finalizar el programa, el lugar que se le da al estudiante, una cabeza abierta (...) es decir, la posibilidad de pensarse a sí mismo en un proceso de recreación” (EP:5)</i>

Elaboración propia en base a los datos cualitativos de ED, EP, AD y EE (véase en Anexo 1, pp. 165 - 168).

A partir de las constataciones vinculadas al proceso de inducción de los nuevos docentes se confirma que se ven afectadas las dimensiones administrativa, organizacional y pedagógico-didáctica. Si bien el foco se encuentra en la última, las acciones que se llevan o no adelante desde las otras dos la han afectado. El hecho que el director de nivel concentre el proceso de selección de personal, la entrevista, la presentación del proyecto de centro y el acompañamiento de los nuevos docentes, desde las dimensiones administrativa y organizacional, hace que el acceso a la información del proyecto de centro por parte de los docentes sea dispar y altere la coherencia pedagógica de la organización.

### ***8.2.3. En busca de elementos que favorecen u obstaculizan el cambio***

Una vez clasificados y analizados los datos obtenidos, se utilizaron estrategias de análisis, teorizadas en el Capítulo 5, que permiten aclarar y profundizar en la organización con miras a la implementación del plan de mejoras.

#### **8.2.3.1. El modelo del iceberg: en busca de lo que subyace de la organización**

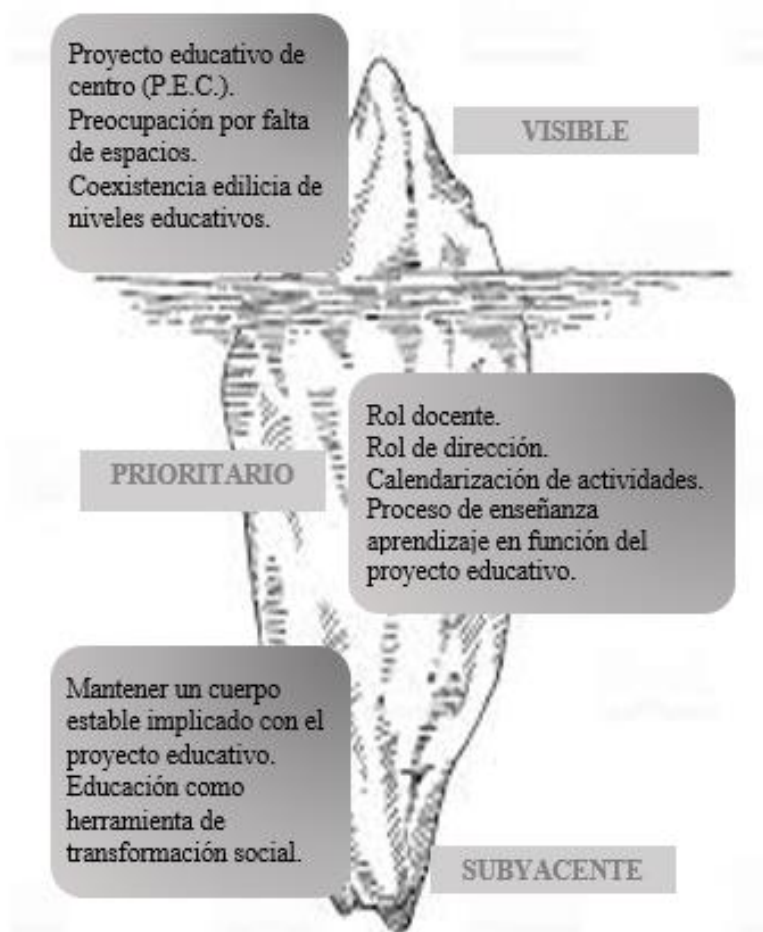
Como oportunamente se señaló, reconocer las características culturales de la organización es un requisito importante a los efectos de diseñar los lineamientos de un plan de mejora. Para hacerlo, se utilizó como analizador la técnica del iceberg (véase Figura 6).

- Como características visibles de la organización: se encuentra el proyecto educativo de centro mostrado a través del “Marco de Identidad” que es calificado como “*potente y transformador*” (AD:4). El mismo se asocia a la dimensión pedagógico-didáctica que refieren Frigerio et al. (1992) y forma parte del problema. Se considera importante tener presente que el problema se vincula al proyecto de centro y por lo tanto a uno de los rasgos culturales explícitos de la organización.
- Como prioridades de la organización: se percibe la importancia asignada al rol docente quien es visto como un “*facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje*” (AD:10) y al rol de dirección de quienes se esperan “*acompañen a los docentes en el proceso de transformación de sus prácticas*” (EE:2). Asimismo, se prioriza que el proceso de enseñanza-aprendizaje se enmarque en las” intenciones y propósitos que persigue el proyecto educativo de centro.” (EE:2). Las dimensiones que se relacionan a los rasgos culturales que la organización prioriza se enmarcan en la dimensión pedagógico-didáctica y la organizacional que refiere Frigerio et al. (1992). Se debe tener presente

que el problema para el cual se elabora el plan de mejora se asocia al rol de los docentes y de la dirección. Valorar dichas características es importante para que el cambio no suponga un quiebre insalvable de implementar.

**Figura 6**

**La técnica del iceberg muestra lo visible, lo prioritario y lo subyacente de la cultura organizacional.**



---

Extraído de Anexo 1, Cuadro 6, p. 143.

---

- Como rasgos subyacentes que sustentan los supuestos de la organización: se infiere la relevancia que tiene para la organización mantener un cuerpo docente estable e implicado con el proyecto educativo (EE:2). Esto se percibe en la reducción de datos cualitativos y existe una convicción de la educación como herramienta de cambio visualizada a través de la concepción educativa de la organización. Al igual que en los anteriores niveles, la dimensión pedagógico-didáctica se vincula a los rasgos culturales

subyacentes de la organización, lo cual no se debe desconocer, para la implementación del plan de mejora.

Lo antedicho, supone que el problema se vincula a rasgos culturales de la organización y, por lo tanto, puede generar resistencias. Se destaca que las líneas para la implementación del plan de mejora no suponen modificar rasgos culturales sino implementar procesos que favorezcan la adquisición de los rasgos culturales en los nuevos docentes. Siguiendo la clasificación de la cultura propuesta por Frigerio et al. (1992), la del centro educativo se asemeja a una cultura colaborativa, de la que se hizo referencia en el Capítulo 1.

### **8.2.3.2. La matriz FODA**

Para complementar el análisis de la organización con miras al diseño del plan de mejora, se incorpora en esta instancia el analizador conocido como matriz FODA (véase Anexo 3, p. 200) A través de la herramienta, descrita teóricamente en el Capítulo 5, se ahonda en las características asociadas a la problemática en cuestión con la perspectiva de avanzar en un plan de mejora.

Se visualiza que todas las fortalezas identificadas son elementos de peso que favorecen la implementación de un cambio en la organización y se vinculan a la dimensión organizacional y pedagógica-didáctica. Es importante en este punto el perfil académico del director de nivel quién es reconocido y valorado por los docentes, lo cual es una de las condiciones para que ejerza el liderazgo. Asimismo, se valora de importancia la formación tanto del director de nivel como de la directora general como positivos para implementar cambios.

Por otro lado, se ven escollos para tener en cuenta como ser el peso del sindicato, para lo cual es importante que participen docentes del plan de mejora; la centralidad de la figura de director en el acompañamiento, para lo cual la incorporación de otros actores favorecerá la socialización.

### ***8.2.4. El diagnóstico del problema: efectos causales y consecuencias***

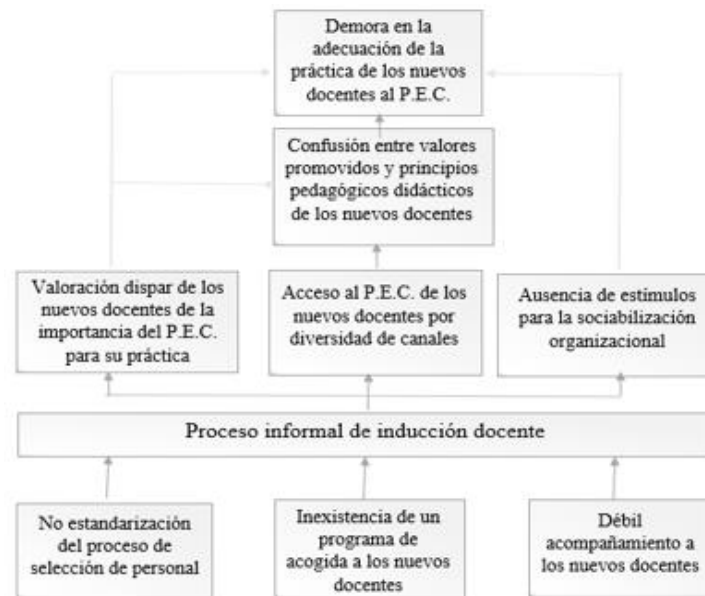
En función de los hallazgos y del análisis de los datos obtenidos de las distintas técnicas, se termina de construir el problema identificándose las causas y las consecuencias. Para lo cual se utiliza la herramienta árbol de problemas (véase Figura 7) teóricamente explicitada en el Capítulo 5.

La situación problema detectada, es la existencia de un proceso informal de inducción en la organización. Se visualizan tres efectos causales del problema:

1. no estandarización del proceso de selección de personal
2. inexistencia de un programa de acogida a los nuevos docentes
3. débil acompañamiento a los nuevos docentes.

**Figura 7**

*Árbol de problemas donde se muestra la situación problema, sus causas y efectos.*




---

Extraído de Anexo 1, p. 169.

---

Se arriba a las conclusiones antes mencionadas a partir de los siguientes hallazgos que surgen del análisis de los datos obtenidos a través de las distintas técnicas:

- Si bien el director de secundaria afirma que hay pautas de actuación para la selección de nuevos docentes, que supone brindar información sobre aspectos didácticos pedagógicos y filosóficos de la educación (EP:3), se evidencia que no han sido otorgados de forma estandarizada ya que no todos los docentes accedieron en la entrevista a dicha información (véase en Anexo 1, variable 6, pp. 162- 162). Si bien hay pautas arraigadas en el accionar de la organización (véase en Anexo 1, pp. 159 - 160) no hay un procedimiento estándar, sino que depende de criterio del director de secundaria (EP:1).

- Los principios educativos que promueve la organización llegan a los docentes que ingresan por canales aleatorios (véase en Anexo 1, variables 6 y 7, pp. 162 - 164) con el consiguiente riesgo interpretativo y la subjetividad propia del sentir del proyecto de centro, dándose confusiones sobre los principios educativos de la organización véase en Anexo 1, variable 10, pp. 162 - 164). Se recuerda la importancia que tiene en el proceso de socialización el acompañamiento de pares que compartan la visión de la organización.
- El director de secundaria es quien realiza un acompañamiento a los nuevos docentes, lo que es valorado positivamente por los encuestados (véase en Anexo 1, variables 16 y 17, pp. 162 - 164). Sin embargo, dada la vorágine laboral, el acompañamiento puede ser solo una charla informal con un docente (EP4). De ahí surge el concepto que hay un acompañamiento débil y no estandarizado. Esto muestra, por un lado, la ausencia de un programa de acogida que estimule la socialización organizacional y con ello la inmersión en el proyecto educativo.
- El director de secundaria refiere a que en las entrevistas de selección de personal docente participan más de un actor de la organización (EP1) (EP3), sin embargo, los docentes encuestados en su mayoría afirman que fueron entrevistados por el director, centralizándose las entrevistas en una persona (véase en Anexo 1, variable 2, pp. 162-164).

Las consecuencias del problema se agrupan en:

1. valoración dispar de los nuevos docentes de la importancia del proyecto de centro para su práctica,
2. acceso de los nuevos docentes al proyecto de centro a través de diversos canales y,
3. ausencia de estímulos para la socialización organizacional.

Las consecuencias derivan en una confusión de los nuevos docentes entre los valores y los principios educativos promovidos por la organización (véase en Anexo 1, pp. 162 - 164). Esto supone una desigual adecuación de las prácticas educativas en función del proyecto educativo habiendo en el mejor de los casos una demora en la adecuación de la práctica. Lo dicho, coarta uno de los principios emanados del proyecto de centro que refiere a la coherencia educativa.

Se arriba a las consecuencias antes mencionadas, a partir de los siguientes hallazgos:

- Se constató que no todos los nuevos ingresos recibieron la información sobre los principios educativos que sustentan a la organización en la entrevista inicial de ingreso (véase en Anexo 1, variable 6, pp. 162 - 164).
- Se ratifica que la mayoría de los docentes encuestados accedieron a los principios educativos del proyecto de centro a través de distintos canales (véase en Anexo 1, variable 11, pp. 162 - 164).
- No se identificaron estímulos que favorezcan la socialización de los nuevos docentes en la organización, enlenteciéndose la inmersión docente en el proyecto educativo y con ello se ve alterada la coherencia educativa en la organización (EP:1).
- Si bien los docentes valoran positivamente el proyecto de centro no reconocen con claridad la importancia que supone para la organización y para su práctica (véase en Anexo 1, variables 10, 12 y 13, pp. 162 - 164).

Una vez establecido el problema y visualizadas sus causas y efectos, a la luz de la profundización con la teoría se comienza el diseño de los primeros lineamientos del plan de mejora, para lo cual se utiliza el árbol de objetivos.

### **8.3. En la Fase III se establecen los lineamientos para el plan del mejora**

Para el diseño de los lineamientos del plan de mejora se utiliza la herramienta árbol de objetivos teóricamente explicitada en el Capítulo 5, (véase Figura 8). A continuación, se presentan las líneas propuestas para la implementación del plan de mejora que buscan revertir la situación problema.

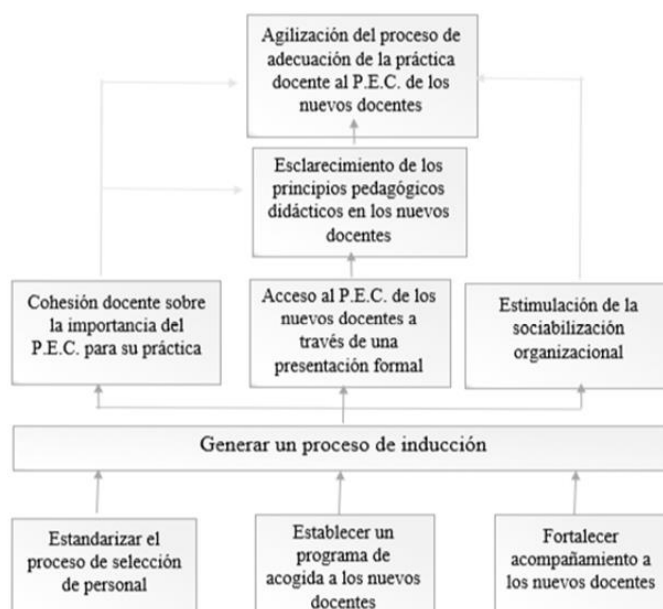
El objetivo principal se centra en generar un proceso de inducción para los nuevos docentes. Para ello, se considera estandarizar el proceso de selección de personal para que sea realizado por más de una persona, utilizando los mismos criterios. Se cree importante establecer un programa de acogida para los nuevos docentes que favorezca la integración en la organización y con ella la asimilación de los principios educativos rectores. Finalmente, se propone fortalecer el acompañamiento a los nuevos docentes, favoreciendo la práctica profesional de los docentes.

Se pretende que los nuevos docentes comprendan e internalicen con claridad los principios rectores del proyecto educativo y se estimule la socialización organizacional. Por otro lado, se busca que los nuevos docentes accedan al proyecto de centro a través de canales formales estableciendo con claridad de los objetivos perseguidos. En última instancia, se pretende que

los nuevos docentes asimilen de forma ágil y clara el proyecto de centro, y se favorezca una práctica docente que sintonice con los principios educativos del centro.

**Figura 8**

*Árbol de objetivos donde se presentan el objetivo principal, los específicos y los fines.*



Extraído de Anexo 1, p. 170.

En síntesis, en la primera fase a partir de la identificación de la demanda, que refiere a conocer cómo los nuevos docentes de secundaria acceden al proyecto educativo de centro, de los primeros hallazgos y, con el sustento de la teoría, se construye el problema y se realiza un modelo de análisis que guía la actuación del investigador en la siguiente fase. Se señala que, para la presentación de la memoria final, el mismo fue mejorado con respecto al presentado en el informe de avance.

El problema versa en la dificultad de inducción de los nuevos docentes en el proyecto educativo, los factores causales se sintetizan en: la existencia de un sólido proyecto de centro, la distancia entre la formación de los docentes y el rol que el proyecto educativo le asigna al docente y en la concentración en la persona del director la tarea de acompañamiento y guía docente. Las dimensiones organizacionales comprometidas son la dimensión pedagógico-didáctica, la organizacional y la administrativa. Los actores asociados son la dirección de nivel, los docentes, el coordinador de nivel y el responsable de recursos humanos.

Los datos obtenidos en la segunda colecta se sistematizan y se presentan a través de su correspondiente matriz. La triangulación se realiza a través de una matriz de análisis en base a dos conceptos que guían la investigación: proyecto de centro e inducción docente. Los hallazgos muestran a modo de síntesis que los docentes valoran positivamente la importancia de conocer el proyecto de centro y, si bien declaran conocerlo, no reconocen los principios educativos que lo sustentan. El nudo se encuentra en la imprecisión de los nuevos docentes al asimilar los principios del proyecto educativo. Por otro lado, se visualiza que el proceso de selección y guía de los nuevos docentes es llevado adelante por el director de nivel sin un protocolo claro a seguir, sino que se implementa a partir de su experiencia.

En función de lo antedicho, el problema construido es la existencia en la organización de un proceso informal de inducción docente que en el mejor de los casos supone la demora en la adecuación de la práctica de los nuevos docentes en el proyecto educativo de centro. Se considera oportuno destacar que la organización tiene condiciones que le permiten llevar adelante un plan de mejora para revertir la situación identificada.

## **CAPÍTULO 9 - LA PLANIFICACIÓN DEL CAMBIO**

### **9.1. Alcance del plan de mejora**

Finalizado el proyecto de investigación organizacional se entregó el informe correspondiente a la organización. Los lineamientos elaborados para la implementación de un plan de mejora fueron conversados con la organización y, en base al intercambio de impresiones con el equipo impulsor designado, se pulen y complementan los lineamientos para el diseño del plan de mejora.

#### ***9.1.1. Componentes del plan de mejora***

A continuación, se muestra el plan de mejora a través de sus componentes, los que se integraron en una tabla que permite la visualización del conjunto del plan (véase Anexo 2, Tabla 5, pp. 181 - 183).

##### **9.1.1.1. Objetivos**

El objetivo general del plan es crear un proceso de inducción y acompañamiento para los nuevos docentes de nivel secundario que favorezca la inclusión de los principios promovidos por la organización en las prácticas de aula con impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Se considera que, para lograr el objetivo propuesto, es significativo que haya un manual de proceso para la selección de nuevos docentes, de modo que la estandarización promueva la selección de docentes que se alineen al perfil emanado del proyecto educativo, favoreciendo la inducción. Por otro lado, se enfatiza que un efectivo acompañamiento beneficia la socialización del nuevo docente y, con ella, la inmersión en el centro.

Para alcanzar el objetivo general propuesto, se delinean dos objetivos específicos que en su conjunto contribuirán al mismo:

1. Generar un manual de proceso para la selección de personal docente de secundaria acorde al proyecto de centro.
2. Diseñar un protocolo de acompañamiento que favorezca la inmersión de los nuevos docentes de secundaria en el proyecto educativo de centro.

### **9.1.1.2. Logros proyectados**

A partir de los objetivos planteados se definen metas e indicadores que permitirán evaluar los logros alcanzados una vez finalizado el plan de mejora. Las metas, son “el cambio que se puede describir, medir o calcular” (Romano, 2014, p. 96). Deben de ser alcanzables con los recursos que se disponen para ser consideradas viables.

A continuación, se presentan metas e indicadores que permitirán evaluar los logros alcanzados una vez finalizado el plan de mejora. Se plantea como meta asociada al objetivo general, un proceso de inducción para los nuevos docentes en el nivel secundario del centro educativo aprobado y operativo al 1° de diciembre de 2020.

A continuación, se explicitan las metas asociadas a los objetivos específicos:

1. Un manual de proceso para la selección de personal docente está operativo al 31 de agosto 2020.
2. Un protocolo de acompañamiento es diseñado y está operativo al 1° de diciembre de 2020.

### **9.1.1.3. Líneas de actividad diseñadas para alcanzar las metas**

Para alcanzar las metas propuestas se diseñan actividades que versan sobre dos líneas de actuación:

- Lograr la sistematización del proceso de selección docente de secundaria, de modo que se realice a partir de un criterio estándar, que contemple el perfil docente que la organización posee. Y, por otro lado que, ante la ausencia o desvinculación del director de nivel, el proceso pueda ser implementado por otra persona bajo los mismos criterios. Finalmente, es relevante que se establezca la información que se proporcionará en la entrevista de trabajo, sobre los aspectos formales laborales y los vinculados a los principios educativos del proyecto de centro. En esta línea de trabajo, teniendo en cuenta los hallazgos obtenidos a través del iceberg, se enfatiza la importancia de que el proceso de selección de personal incorpore los lineamientos existentes en la organización referidos al rol docente, ya que se vinculan con rasgos culturales del centro. Se procura incorporar la voz de los docentes sobre el rol y perfil docente, complementando la visión desde la especificidad de cada asignatura. Asimismo, se busca favorecer las debilidades

encontradas a través de la matriz FODA, donde el peso del sindicato docente puede limitar el plan.

- Favorecer el proceso de socialización organizacional de los nuevos docentes a través de un protocolo de acompañamiento. Al respecto conviene reparar en la importancia que tiene el proceso de socialización para la organización y para el nuevo docente. De ahí que el diseño de un plan de acogida debe incorporar la participación de docentes comprometidos y que compartan los principios educativos de la organización ya que dicho proceso supone transmitir la cultura de la organización. Por otro lado, se destaca la importancia de la presentación del protocolo de acompañamiento a la comunidad educativa. Por un lado, para sensibilizarlos en cuanto a la importancia que supone el recibimiento y acompañamiento del recién llegado y, por otro, el de poner en conocimiento formal las actuaciones que se realizarán de modo de generar compromiso con la actuación y dando un paso para minimizar la resistencia que se pueda generar.

### ***9.1.2. Cronograma de aplicación***

El plan se diseña para ser llevado adelante entre abril y diciembre de 2020 según lo acordado con el equipo impulsor. Las fechas previstas para cada actividad y para el plan de seguimiento se presentan a través de un diagrama de Gantt (véase en Anexo 2, Tabla 4, p. 180).

Las personas involucradas en cada una de las actividades propuestas para llevar adelante las actuaciones se incluyen en una tabla que permite identificarlos por actividades y responsabilidad. Alternado la responsabilidad según la actividad, los actores implicados son la encargada de recursos humanos y el director de secundaria. Para ciertas actividades se incorporan coordinadores, docentes y/ o la directora general (véase Anexo 2, Tabla 2, p. 179).

### ***9.1.3. Recursos necesarios para implementar el plan de mejora***

Los recursos necesarios para llevar adelante el plan de mejora se presentan a través de una tabla (véase en Anexo 2, Tabla 3, p. 180). Las actividades se diseñan para que haya la menor erogación de gastos como lo solicita el centro educativo. Los recursos financieros necesarios corresponden a las posibles horas extras que demanden las actividades, no se incluyen el monto ya que dependerá de las horas que el centro asigne. Es importante que la organización disponga de los recursos necesarios para llevar adelante el plan de mejora y sea viable su implementación.

Las actividades que se diseñan tienen en cuenta lo solicitado por el equipo impulsor de implementar el plan a partir de los recursos disponibles.

## **9.2. Plan de sustentabilidad**

A los efectos de monitorear y evaluar los resultados del plan, se presenta el plan de sustentabilidad en el que se esbozan los instrumentos para realizar el monitoreo que busca asegurar el buen camino para alcanzar los resultados y contribuye a decidir sobre los ajustes necesarios (véase en Anexo 2, Tabla 6, p. 184).

El mismo se compone de ocho instrumentos de monitoreo: tres para la consecución del primer objetivo, y cinco para el segundo objetivo (véase en Anexo 2, pp. 192 - 197) y el correspondiente el protocolo de aplicación donde se incorpora la información requerida para llevar adelante el monitoreo (véase en Anexo 2, pp. 189 - 191). A través de los instrumentos se pretenden controlar fundamentalmente la realización de las actividades propuestas, registrar los acuerdos alcanzados en las reuniones propuestas y conocer la satisfacción de los participantes de las actividades.

Por último, se incorporan los dispositivos de gestión (véase Anexo 2, pp. 198 - 199):

- En el dispositivo de gestión de riesgos: se valora el impacto y la probabilidad que suponen los riesgos y se destaca que en ningún caso confluyen en el nivel alto, por lo que se considera la viabilidad del plan de mejora.
- En el dispositivo de gestión de comunicación: se estipula el propósito de la comunicación, lo que se va a comunicar, a quién se le va a comunicar, y el momento en cual hacerlo.
- En el dispositivo de gestión financiera: se fijan los gastos que se generan con el plan de mejora.

## **9.3. Tercera línea de acción.**

Para complementar el plan de mejora, se considera oportuna y sustancial la implementación de una tercera línea de acción, vinculada al impacto en los aprendizajes, de la práctica docente alineada al proyecto educativo de centro.

La presente línea de trabajo, no se incorpora en el plan original dado que la organización no considera, al menos en el momento en que se implementó este, la participación de los

estudiantes. Esto quedó estipulado desde una primera instancia cuando autorizaron llevar adelante en el centro educativo la investigación y el plan de mejora siempre que no supusiera la participación de los estudiantes ya que no querían interferencias en los aprendizajes y consideraban complejo implementar permisos para por ejemplo encuestar a los menores. Ante la insistencia de la asesora de completar el plan de mejora con la evaluación de los aprendizajes en función del proyecto de centro aluden además querer implementar cambios graduales para no sobrecargar los recursos humanos disponibles, aunque acuerdan que tienen pendiente realizar una evaluación de los aprendizajes.

Al respecto, se plantean dos nuevos objetivos que requieren perfilar actividades con los docentes y con los estudiantes. A continuación, se explicitan los objetivos específicos a perseguir a partir de esta línea:

- Incentivar a los docentes a incorporar los principios educativos emanados del proyecto educativo de centro en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Valorar cómo repercuten las prácticas docentes alineadas el proyecto educativo de centro en los aprendizajes de los estudiantes.

Para la consecución de los objetivos antes detallados, se describen actividades sugeridas asociadas a cada uno de los objetivos:

- Implementación de salas docentes teórico - prácticas por asignatura donde se discuta e intercambien ideas sobre cómo incorporar el proyecto educativo de centro en la práctica docente. Se considera beneficioso como una primera intervención que entre los docentes de asignatura se realicen acuerdos de trabajo para incorporar en la planificación y evaluación. Para llevar adelante la verificación de los acuerdos se puede realizar la observación de la práctica docente antes y después de las salas docentes. Lo dicho se puede complementar con un relevamiento entre los docentes del centro de prácticas alineadas al proyecto de modo de tener un bagaje de ejemplos didácticos para que todos los docentes puedan adaptar a su asignatura y que contribuyan en la inducción de los nuevos docentes.
- Se recomienda, por un lado, el análisis de los resultados de la prueba diagnóstica, semestral y final de los estudiantes para poder reparar de qué manera impactó el proceso de inmersión del docente en el proyecto de centro con los resultados obtenidos por los estudiantes. Asimismo, es oportuno hacer una encuesta a los estudiantes para conocer

su valoración al respecto de la implementación de los principios educativos del proyecto de centro.

En síntesis, para llevar adelante el plan de mejora se diseña un esquema de trabajo donde se incorporan los objetivos, metas y actividades con los detalles para su aplicación, la calendarización de las actividades y los recursos e involucrados necesarios. De esta manera se espera facilitar la visión global del plan para su implementación. A través de ocho instrumentos de monitoreo con su respectivo protocolo se pretende una asequible aplicación de estos y a través de los dispositivos de gestión de riesgos, comunicación y financiero se pretende que se una implementación sin inconvenientes.

Se plantea una tercera línea de mejora vinculada a los aprendizajes de los estudiantes, de modo de complementar el proyecto de mejora organizacional acordado con la organización. El mismo, no fue presentado en el plan original dado que el centro educativo no consideraba viable implementar esta línea en el presente año lectivo por preferir implementar cambios graduales para no sobrecargar los recursos humanos del centro.

## CAPÍTULO 10 – SÍNTESIS DE LOS HALLAZGOS

En este apartado se muestra a modo de resumen los resultados del diagnóstico institucional y del plan de mejora presentados con los aportes que fueron desarrollados en los marcos teórico y contextual.

La necesidad inicial expresada por el centro educativo se centró en lo referido al ingreso de los nuevos docentes en el nivel secundario, a cómo acceden al proyecto educativo, y a cómo incorporan los principios educativos de la organización en su práctica. Esto se enlaza a que el centro educativo posee un arraigado proyecto educativo de centro explicitado en el librito “Marco de Identidad”. En él presentan con un sustento teórico, su concepción del proceso de enseñar y aprender, el concepto de evaluación al que se adhieren, el rol docente en la organización, así como las intenciones y propósitos que persiguen, entre otros elementos de la propuesta educativa. Esto muestra, por un lado, el énfasis que le asigna el centro a la dimensión pedagógica y por otro lado, la impronta que le dan a la idea del proceso de enseñanza-aprendizaje que se basa “en el concepto de ayuda contingente y justa” (AD:10), inscrito a la teoría constructivista. Consideran que cada individuo tiene su propio y único proceso de desarrollo, aunque “la construcción de los conocimientos sea social e interactiva” (AD:10).

Frente a la demanda inicial, a los primeros hallazgos y a una revisión teórica se avanza con la construcción del problema que se asocia al proceso de inducción docente en la organización. Lo antedicho, se sustenta en autores como Chiavenato (2009), Reinhart (1989), Teixidó (2009), y Schein (2004) quienes refieren a la importancia de que las organizaciones educativas diseñen e implementen planes de inducción que favorezcan tanto la incorporación laboral del nuevo integrante como la integración cultural en la organización. A través de la gestión, las organizaciones pueden implementar acciones para favorecer la adquisición de los conocimientos necesarios para desempeñar el rol asignado a los nuevos miembros (Chiavenato, 2009).

Con acciones, enmarcadas en un proceso de inducción, se espera, favorecer la inmersión docente en los principios educativos de la organización, para lo cual es necesario el vínculo cultural del nuevo integrante con la organización (Reyero, 2014) y, que los docentes asuman el rol asignado por la organización en el menor tiempo posible. Para lograr lo dicho, el proceso de inducción debe favorecer la socialización organizacional positiva para así favorecer el compromiso de los nuevos miembros con el centro (Teixidó, 2009).

Lo antedicho es de vital importancia, para que la filosofía educativa del centro se refleje en la práctica docente que es la acción del profesor vinculada al proceso de enseñar (De Lella, 1999). Es en ella donde se ponen en juego las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y de ahí la relevancia de que los docentes estén inmersos culturalmente en la organización. Por otro lado, dado que los docentes deben asumir un rol concreto en la escuela (Vaillant, 2009), es clave que el centro educativo propicie además acciones de inducción asociadas al rol docente asignado. En la organización se espera que el docente “sea un facilitador” (EE:2), y que se encuentren “involucrados con la innovación, que trabajen en equipo, planifican el currículum y evalúan sus prácticas” (AD:8).

Se constata que hay una sólida coherencia discursiva entre lo expuesto en el proyecto educativo y el discurso de la directora general y el director de secundaria de la organización lo cual favorece a las organizaciones para alcanzar las que se fijan (Antúñez, 1993). Frente a lo expuesto, se avanza en la investigación con la aplicación de técnicas de que permiten ahondar en el problema construido referido a la dificultad de inducción de los nuevos docentes, con la intención de elaborar un plan de mejora pensado en y desde la organización que revierta la situación diagnosticada.

El análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación de nuevas técnicas en la segunda fase se centró en dos líneas de investigación asociadas, por un lado, indagar en el proyecto educativo de centro y, por el otro en el proceso de inducción docente de la organización. A través del primero se pretende conocer cómo acceden al proyecto de centro los nuevos docentes, que acciones reconocen que la organización realizó para acompañarlos y fundamentalmente conocer si reconocen la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje del centro educativo. A través del segundo, se quiere indagar en cómo implementa la organización la selección, entrevista y acompañamiento de los nuevos docentes y la información que les brinda para comenzar a trabajar y cómo se la proporciona. Teixidó (2008) afirma la importancia de acoger a los nuevos docentes, a través de acciones que contemplan tres pilares: la atención a la persona, garantizar el funcionamiento del centro y, transmitir el proyecto institucional.

Se comprueba que, si bien existen desde la dirección de secundaria ciertas pautas preestablecidas para la selección, entrevista y acompañamiento a los nuevos docentes, es un proceso que no cuenta con la formalización y estandarización requerida para ser considerado un proceso de inducción o de acogida (Teixido, 2008) y que no persigue como objetivo la socialización organizacional ni la inmersión docente en el proyecto educativo. Esto se afirma a

la luz del análisis de las encuestas a los nuevos docentes donde se constata que la información que recibieron en la entrevista inicial, vinculadas al proyecto educativo y al rol que se espera de ellos fue heterogénea. Por un lado, las entrevistas laborales fueron realizadas por distintas personas, en las mismas no todos los docentes accedieron a la misma información, se verifica que no todos los nuevos docentes tuvieron entrevistas centradas en los aspectos pedagógico-didáctico por parte del director, a pesar de que él menciona que siempre que puede las realiza pero que dada “la simultaneidad de situaciones [se traducen] en una visita o en un intercambio de corredor” (EP:4) lo cual tampoco sucedió con todos los encuestados.

Las constataciones mencionadas, evidencian, por un lado, la informalidad en la organización para la presentación de la concepción educativa a los nuevos docentes lo cual se reafirma al decir que “no (tenemos un procedimiento) (...) tenemos una batería de preguntas” (EP:1) y, por otro lado, se coteja en parte lo dicho se vincula a la centralización en la figura del director de secundaria ya que “lidera el proceso” (EP:1), quedando expuesta la sobrecarga de tareas en su rol. Esto último refiere a la dimensión organizacional y administrativa propuesta por Frigerio, et al., (1992) donde el funcionamiento y distribución de tareas coarta la inducción de los nuevos docentes, asimismo, se visualiza la ausencia de recursos humanos destinados al proceso de inducción.

Al indagar a los nuevos docentes, ellos proclaman la importancia de conocer el proyecto educativo del centro en el cual trabajan para su práctica, lo cual se valora como un perfil muy positivo mostrando la predisposición del nuevo cuerpo docente hacia la innovación, sin embargo, se confirma que no identifican claramente los principios educativos, sino que los confunden con valores propios de la institución. Como se mencionó en el marco teórico, esto puede conllevar a que el impacto del proyecto educativo en los aprendizajes no sea el esperado coartando la coherencia y tolerancia a la que Álvarez, et al. (2008) refieren.

En función de lo expuesto el plan de mejora que se diseña con el equipo impulsor versa en generar un proceso de inducción que comience desde el momento de la selección docente y que favorezca la unicidad conceptual educativa entre el centro y sus docentes, que contenga acciones para la presentación formal del proyecto educativo y que se favorezca la socialización organizacional. Se pretende que los nuevos docentes que ingresen a la organización asimilen de forma ágil y clara la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que define a la organización, y de esta forma se favorezca una práctica docente en sintonía con los principios educativos del centro favoreciendo la coherencia educativa. Por otro lado, se pretende

involucrar en el proceso de inducción y acompañamiento a los nuevos docentes a otros actores institucionales de modo de distribuir mejor las tareas en cuanto al proceso de inducción.

Es importante tener en cuenta que para poder terminar de conocer la manera en que los docentes implementan en su práctica el proyecto de centro, es necesario poder realizar una investigación que suponga la participación de todos los docentes, además se considera importante que se indague en el impacto que tiene el proyecto en los aprendizajes y por último es clave que los docentes continúen profundizando y actualizando y redefiniendo el proyecto educativo en función de las nuevas necesidades que se presentan (Antúnez et al.,1996). En este punto se afirma la propuesta de Uribe (2005), quien manifiesta que las organizaciones tienen que promover la participación del profesorado para que la reflexión impregne su identidad en el proyecto, brindando legitimación. Esta línea se presenta como una tercera línea de acción dado que desde la organización en el momento de del diseño del plan de mejora no consideraban la posibilidad de un abordaje que supusiera indagar en los estudiantes ni en todos los docentes.

## SECCIÓN V – REFLEXIONES FINALES

Llevar adelante la investigación en un centro educativo, siendo docente en ejercicio, requirió un importante desafío en cuanto a mantener una visión comprometida e implicada con la temática, pero ecuánime y respetando la distancia necesaria para no teñir el proceso de presunciones previas y experiencias personales. En función de lo expuesto, se considera lograda una evaluación diagnóstica con la objetividad requerida y un plan de mejora pensando con y para la organización.

Como se mencionó en el marco teórico, si bien hay una amplia literatura educativa sobre la importancia de la inducción de los noveles docentes en su profesión, no es así en lo referido a la inducción laboral de los docentes más allá de su antigüedad, en los centros educativos. La presente investigación, genera insumos que permiten reflexionar sobre el impacto que reviste la formalización de un proceso de inducción en los centros educativos que poseen un proyecto de centro arraigado para que los docentes incorporen en su práctica los principios promovidos por este.

El proyecto educativo de centro, también denominado marco de identidad, o proyecto institucional, es el instrumento que tienen las organizaciones educativas para acercar el currículum único del sistema educativo del país al marco contextual en que se encuentra cada centro educativo y, que lo determina. A través de este, y dentro del marco legal que regula a la educación, los centros educativos se posicionan en cuanto a los principios que los definen, enmarcan sus intenciones y propósitos en una propuesta educativa, de ahí redunda la importancia de que los docentes lo implementen en su práctica.

A través de la siguiente figura (véase Figura 7), se incorporan las conclusiones arribadas en la investigación a partir de los hallazgos y la teoría. Se visualizó que uno de los requisitos para que la práctica docente se alinee con el proyecto educativo de centro es que los profesores se encuentren positivamente socializados al centro educativo. Para ello, un proceso de inducción focalizado en la inmersión de los nuevos docentes en el proyecto de educativo promoverá dicha socialización.

Si bien hablar de socialización organizacional supone pensar en la larga duración, las organizaciones educativas que pretenden que sus profesores hagan primar en su práctica los principios educativos por ellos promovidos de forma coherente y alineada con el centro

educativo, no deben dejar librado al tiempo y el azar la inmersión de éstos en el proyecto educativo.

**Figura 9**

*La inducción docente como un proceso para favorecer la alineación de la práctica docente al proyecto educativo.*



---

Elaboración propia.

---

Se considera que los centros educativos pueden implementar distintas acciones en el marco de un proceso de inducción que pretendan que los nuevos docentes incorporen en su práctica los principios educativos promovidos. Para generar el proceso de inducción, tal como se señaló en el árbol de objetivos, se puede implementar la estandarización del proceso de selección de personal docente que contemple el perfil requerido en función del rol asignado por el proyecto educativo esto permitirá una fluida inmersión del nuevo docente en el proyecto educativo y comenzar a transitar un positivo proceso de socialización organizacional. Por otro lado, se pueden realizar acciones que favorezcan la inmersión de los nuevos docentes en el proyecto educativo, a través del diseño de un proceso de inducción que ponga el foco en el acercamiento y acompañamiento pedagógico didáctico del nuevo docente al proyecto educativo.

Si bien, los nuevos docentes son a quienes la organización no puede dejar librado al azar el cómo y a través de quiénes entran en contacto con el proyecto de centro es igualmente importante que todos los docentes de la organización se propicien los principios educativos de la organización. Se considera relevante que las acciones de inmersión en el proyecto educativo sean llevadas adelante para todo el cuerpo docente ya que el proyecto de centro es un documento vivo que se para mantener su vigencia debe estar retroalimentase continuamente de contexto. La contextualización de la enseñanza y específicamente del proceso de enseñanza aprendizaje,

es un tema recurrente en el ámbito educativo ligado a la realidad social. Los vertiginosos cambios sociales, requieren de la educación la adecuación y el cambio, de modo de trazar alternativas para lograr la mejora educativa.

Lo antedicho, genera otra línea de trabajo asociada a cómo favorecer la inmersión de los docentes con antigüedad en la organización que no lo han hecho o, que realizaron un proceso negativo de socialización organizacional que afectó la inmersión en el proyecto educativo. Queda claro que esta investigación permite una serie de líneas de trabajo a futuro dado que abre un abanico de interrogantes asociados a los conceptos que guiaron el trabajo: proyecto de centro e inducción docente.

Otra línea de trabajo refiere a pensar y ahondar desde la gestión la manera de implementar un proceso de inducción en los centros educativos públicos, dado que al menos hasta el presente no tienen autonomía para la selección de los docentes. Más allá de las posturas ideológicas que se pueden realizar frente a la dicotomía educación pública – educación privada, lo cierto es que, con respecto al tema en cuestión, los centros privados tienen desde la gestión posibilidades operativas que los centros públicos no tienen, como ser la elección del personal docente en función de un perfil que se adapte a los principios educativos y la visión del proceso de enseñanza – aprendizaje y contar con un cuerpo docente relativamente estable, ambas condiciones de base para poner en práctica el proyecto educativo de centro. Asimismo, se visualiza otra línea de investigación, el profundizar en lo que sucede en los centros educativos públicos en cuanto a cómo implementar proyectos de centro que impacten en la práctica docente con cuerpos docentes poco estables y con un bajo sentido de pertenencia.

Una primera mirada a centros educativos con sólidos y definidos proyectos educativos, remite al observador a las fortalezas que representa y se tiende a pasar por alto que, por la complejidad propia de las organizaciones educativas, las fortalezas pueden convertirse en debilidades inherentes a estas. Por este motivo, se considera que para que un proyecto de centro sea el andamiaje del cuerpo docente y, por ende, de la práctica educativa, estos deben ser o sentirse parte de la cultura de la organización de la cual emanan los principios que guían al proyecto educativo. Desde la academia se insiste en la importancia que participe la comunidad educativa en el proyecto de centro para que se encuentren implicados y actúen en consecuencia. Aquí se abre una línea de trabajo bastante cubierta por la literatura educativa, vinculada a cómo trabajar el proyecto educativo de centro desde dentro de la organización para que la comunidad lo sienta propio y lo asimile poniéndolo en práctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En función de lo expuesto, las organizaciones educativas, tienen que llevar adelante procesos que faciliten la inmersión de sus docentes en el proyecto de centro a través acciones que favorezcan la socialización organizacional y, con ello la apropiación de los principios por ella propiciados. Lo antedicho, no pasa por alto el hecho de que la realidad del sistema educativo del país se asocia al multi empleo docente, esto significa que los docentes trabajan en distintos centros educativos, con culturas distintas, con modos de hacer y sentir diferentes y, con distintos proyectos educativos. En el mejor de los casos puede suceder que los proyectos tengan puntos de contacto. En este punto se abre un cuestionamiento, que supone investigar la manera en que los docentes pueden o no desdoblarse para trabajar a partir de más de un proyecto educativo. A primera vista, si esto sucediera se percibe cierta alienación en la tarea docente, que da lugar a una línea de trabajo asociada a la necesidad de estabilidad docente en los centros educativos. No se desconoce, como ya se mencionó, que los centros educativos públicos, con las características actuales del sistema educativo, no cuentan con herramientas de gestión para la retención del cuerpo docente de modo de brindar estabilidad.

Ahora bien, los centros educativos que cuentan con proyectos educativos definidos y un cuerpo docente estable deben igualmente generar procesos internos para favorecer la inmersión en el proyecto de centro con la consecuente adecuación de la práctica, si fuera necesario. Por un lado, debido a la natural rotación laboral, lo cual supone el ingreso de nuevos docentes y por el otro, porque el proyecto no puede permanecer estático, debe ir cambiando de la mano de la realidad social. Esta última situación permite pensar en acciones que desde la organización se implementen para mantener al cuerpo docente comprometido con el proyecto y, que a su vez permitan la retroalimentación y su actualización en función de las necesidades percibidas.

Siendo los docentes, quienes, a través de su práctica, ponen en juego los principios educativos de cada organización son las piezas clave para su implementación. Si los docentes no se sumergen en la identidad educativa de la organización en la que trabajan y no comulgan con los principios educativos de esta, su práctica se distancia y, como se muestra en la investigación se puede instalar una contradicción en la organización si los principios educativos que se promueven no están conceptualmente claros en los docentes. Por lo tanto, no alcanza con poner en conocimiento del proyecto de centro a los nuevos docentes a través de la lectura o dejar librado a que lo incorporen a través del contacto con otros docentes se deben implementar acciones deliberadas y guiadas que permitan la correcta conceptualización de los principios propiciados.

Los resultados arrojados por la investigación muestran que la práctica de los docentes que ingresan al centro educativo, al menos, en los dos primeros años, no está alineada al proyecto educativo ya que no reconocen los principios educativos promovidos o los confunden. Se visualiza que de mediar un proceso de inducción que favorezca la inmersión de los nuevos profesores en el proyecto de centro se favorecería el proceso de enseñanza – aprendizaje siguiendo los principios educativos del centro. Lo antedicho, deriva en a una nueva línea de investigación, la cual fue esbozada en el trabajo que refiere al impacto en los aprendizajes del proyecto de centro.

Se considera importante que los centros educativos, establezcan claramente el perfil del docente que la organización requiere en función del rol que le asigna el proyecto, esto favorece la inmersión de los nuevos docentes. Si bien la formación, es un pilar a tener en cuenta al momento de la selección docente, se deben valorar otros requisitos de ingreso asociados al perfil requerido. Por otro lado, es importante que se lleve adelante un proceso formal de inducción y acompañamiento a los nuevos docentes que favorezca la socialización organizacional y la inmersión en el proyecto de modo que adecúe y adapte la práctica en función de este.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abritta, G. (2015, 5 de diciembre). *Noción y estructura del dato*.  
<https://es.scribd.com/document/294336247/Nocion-y-Estructura-Del-Dato-Guillermo-Pablo-Abritta>
- Abreu, Y.; Barrera, A.; Breijo, T. & Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudios lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive*, (16) 4, 610 - 623.
- Administración Nacional de Educación Pública. (1994). *Habilitación de institutos docentes privados*. Ordenanza N°14). [https://www.ces.edu.uy/phocadownload/Normativa/documentos/ordenanza\\_14.pdf](https://www.ces.edu.uy/phocadownload/Normativa/documentos/ordenanza_14.pdf).
- Administración Nacional de Educación Pública. (2015). *Estatuto del funcionario docente*. (Ordenanza N° 45).  
[https://www.ces.edu.uy/phocadownload/Normativa/documentos/estatuto%20del%20funcionario%20docente\\_151130.pdf](https://www.ces.edu.uy/phocadownload/Normativa/documentos/estatuto%20del%20funcionario%20docente_151130.pdf).
- Aguerrondo, I., & Xifra, S. (2002). *Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.
- Allen, N., & Meyers, J. (1990). Organizational socialization tactics: a longitudinal analysis of links to newcomers commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33(4), p. 847 - 858.
- Aldunate, E., & Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología del marco lógico*. CEPAL
- Álvarez, M., Antúnez, S., Aroca, J., Barranco, J., Díaz-Munío, C., & Torrents, C. (2008). *El proyecto educativo de la institución escolar* (5ta. ed.). Graó.
- Ander-Egg, E. (2005). *Técnicas de la investigación social* (18 ed.). Humanitas.
- Antúnez, S., del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A., & Zabala, A. (1996). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Graó.
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Horosori.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13 - 26.
- Armengol, C. (2000). La cultura organizacional en los centros educativos de primaria. *Contextos Educativos*, 3, 385 - 400.
- Arnaiz, P., Axorín, C., & García, M. (2015). Evaluación del plan de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *El Profesorado*, 19, 326 - 346.
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63 - 74.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35 - 56.
- Bauer T., Erdogan, B., Bodner, T., Truxillo, D., & Tucker J. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 707 - 721.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. FCE.
- Benítez, M., & Fariña, V. (2019). El proyecto educativo institucional: una herramienta de gestión participativa. *Scientiamericana, Revista Multidisciplinaria*, 6(1), 37 - 46.

- Bermúdez, H. (2011). La inducción general en la empresa. Entre un proceso administrativo y un fenómeno sociológico. *Universidad & Empresa*, 13, 117-142.
- Besabe, L. & Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Besabe & S. Feeney, *El saber diáctico* (pp. 125 - 161). Paidós.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blackman, R. (2002). *Gestión del ciclo de proyectos*. Tearfund.
- Bolívar, A. (2001, 5 de julio). Documentar la realidad: un diagnóstico ajustado de la intervención educativa. *Calidad y mejora continua de los centros escolares*. [Ponencia] Curso de Verano de la Universidad del País Vasco, San Sebastián, España. <https://es.scribd.com>.
- Bon, A., & Gallareta, I. (1995, octubre). Evolución histórica del sistema educativo uruguayo. *RAU*. <https://www.rau.edu.uy>.
- Borda, P., Dabernigni, V., Freidin, B., & Guelman, M. (1994). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigación Gino Germani.
- Calderón, G., Serna, H., Álvarez, C., & Naranjo, C. (2019). Sentido y significado de la sociabilización organizacional. *Revista Espacios*, 40(3), 8 - 23.
- Camacho, H., Cámara, L., Cascante, R., & Sainz, H. (2001). *El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos*. CIDEAL.
- Cea-D'Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Chao, G., O'Leary-Kelly, A., Wolf, S., Klein, H., & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743.
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito de las organizaciones*. McGraw Hill.
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*. McGraw Hill.
- Cohen, E. & Martínez, R. (1988). *Formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales*. GEL.
- Consejo de Educación Primaria. (2019, agosto). *Proyecto insitucional*. (Circular N°4). [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2018/Circular4\\_18\\_TECNICA.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2018/Circular4_18_TECNICA.pdf).
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum, y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal.
- Contreras, J. (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 92 - 100.
- De Lella, C. (1999, setiembre). *Modelos y tendencias de la formación docente*. OEI. <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Dessler, G., & Varela, R. (2009). *Administración de recursos humanos*. Pearson.
- Fàbregues, S., & Paré, M.-H. (2016). La observación participante. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez & M.-H. Paré, *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 193 - 220). UOC.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149 - 179). Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerrondo I. (1992). *Las insituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel.
- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237 - 258.
- Fullan, M. (2014). *La dirección escolar*. Morata.
- Gairín, J., & Villa, A. (1998). *Estudio del funcionamiento de los equipos directivos en los centros docentes*. [Memoria de investigación. Universidad Autónoma de Barcelona]. Redined. <http://redined.mecd.gob.es/>.
- Gairín, J., & Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 73 - 95.
- Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Gairín, J. (2005). Mejorar la sociedad mejorando las organizaciones educativas. En M. G. Fernández, *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 129 - 166). Akal.
- Gairín, J. (2007). El centro como un escenario educativo. En J. Bonals & M. Sanchez-Cano (Eds.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 105 - 143). Graó.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47(1), 31 - 50.
- Gallardo, J., & Ulloa, J. (2011). Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. *Líderes Educativos. Nota Técnica*, 6, 3 - 13.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González, A., Aranedo N., Hernández, J., & Lorca J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 51 - 62.
- Grande, I., & Abascal, E. (2005). *Análisis de encuestas*. ESIC.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School Culture Rewired. How to Define, Asses and Transform it*. ASCD.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2017). *School Culture Recharged. Strategies to energice your satff and culture*. ASCD.
- Harrison, M., & Shirom, A. (1999). *Organizational diagnosis and assessment: bridging theory and practice*. Sage.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández, V. (2008). Ayudando a nuestros centros a mejorar. *Profesorado*, 3(3), 393 - 397.
- Imberón, F. (1999). El asesoramiento a los centros educativos ¿Qué tipo de asesores/as necesitamos? *Conceptos de educación*, 2, 41 - 54.
- Instituto Nacional de Estadística. (2011). *Censo 2011*. <http://www.ine.gub.uy/>
- Intendencia Municipal de Montevideo. (2013). *Informe censo 2011: Montevideo y área metropolitana*. [https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/informe\\_censos\\_2011\\_mdeo\\_y\\_area\\_metro.pdf](https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/informe_censos_2011_mdeo_y_area_metro.pdf)
- Lisbona, A., Morales, F., & Palací, F. (2009). El engagement como resultado de la socialización organizacional. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 89 - 100.

- Lledo, P., & Rivarola, G. (2007). *Gestión de proyectos. Como dirigir proyecto exitosos, coordinar los recursos humanos y administrar los riesgos*. Pearson.
- López, A., & Ruiz, J. (2004). Gestión de la calidad en centros educativos no universitarios ¿qué es?, ¿para qué vale? ¿cómo se puede aplicar? *Educación en el 2000*, 9, 49 - 64.
- Manes, J. (2000). Marketing educativo, gestión estratégica y calidad total: un círculo virtuoso. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 3-8.
- Manes, J. (2004). *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Granica.
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101 - 143.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en América Latina. *Cudernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Martín-Moreno, Q. (2007). *Organización y dirección de los centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. McGraw Hill.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Horosori.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage.
- Meneses, G. (2008). *Ntic, interacción y aprendizaje en la Universidad*. [Tesis de grado, Universitat Rovira i Virgili]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=8281>
- Meneses, J. (2016). El cuestionario. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez, & M.-H. Peré, *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 17 - 96). UOC.
- Mora, H. (2004, 25 de junio). *Criterios de validez y triangulación en la investigación social educativa*. [Resumen de presentación en conferencia] 4to. Taller de metodología, Escuela de Antropología, Universidad Católica de Temuco, Chile. [https://www.academia.edu/1099259/Validez\\_y\\_triangulari%C3%B3n\\_en\\_investigaci%C3%B3n\\_cualitativa](https://www.academia.edu/1099259/Validez_y_triangulari%C3%B3n_en_investigaci%C3%B3n_cualitativa).
- Murillo, F., & Krichensky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora en la escuela. *REICE*, 10(1), 27 - 43.
- Murillo, J., García, M., Martínez, C., Martín, N., & Sánchez, L. (2009). *La entrevista*. UCA.
- Murillo, P. (2008). La autoevaluación insitucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *OGE. Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de Educación*, 1, 13 - 17.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- Nieto, J. (1999, 30 de noviembre). *Función asesora, formación en centros y cambio educativo: Claves para la comprensión y el debate*. Quaderns Digitals.net. <http://www.quadernsdigitals.net>.
- Pareja, J., & Torres, C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: los planes de mejora. *Educación y Educadores*, 9(2), 171 - 185.
- Patton, M. (1990). *Qualitative research & evaluation methods* (3<sup>rd</sup>. ed.). Sage.
- Pedraza, A., Obispo, S., Vázquez, G., & Gómez, G. (2015). Cultura organizacional desde la teoría de Edgar Schein: Estudio fenomenológico. *Clío América*, 9, 17 - 25.
- Pérez Gómez, A. (1996). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristán & J. Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp.115 - 136). Morata.

- Ponce-Talancón, H. (2006). La matriz FODA: Una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales. *Contribuciones a la Economía*, 12(1), 1 - 16.
- Pygors, P., & Myers C. (1965). *Personnel administration: A point of view and a method*. McGraw Hill.
- Questa-Tortero, M. (2019). *Herramientas para el análisis y la intervención. Parte I: árbol de problemas* [Notas de clase]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Real Academia Española. (2020). Inmersión. En *Diccionario RAE*.
- Reinhartz, J. (1989). *Teacher Induction. Aspects of Learning*. National Education Association of the United States.
- Reyero, A. (2014). *La inmersión lingüística una nueva forma de aprendizaje*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid].UVA. <https://uvadoc.uva.es>.
- Robbins, S., & Judge, T. (2013). *Organizational behaviour*. Prentice Hall.
- Roda, R. (2003). Introducción a la sociología de las organizaciones. En C. Alcover & F. Gil, *Socialización organizacional* (pp. 229 - 258). Alianza.
- Rodríguez-Gómez, D. (2015). *Gestión de conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. La Muralla.
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S. Fàbreges, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez, & M.-H. Paré, *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 97 - 158). UOC.
- Rodríguez-Gómez, D., & Valldeoriola, J. (2014). *Metodología de la investigación*. UOC.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & García- Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Mansilla, D. (1999). *Diagnóstico organizacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Romano, C. (2014). *Guía introductoria para la formulación de proyectos*. MEC-AECID.
- Ruibal, J. (2014). *Socialización Organizacional: la relevancia del Contrato Psicológico. Un Sistema de Acogida para prácticas en la mediana empresa*. [Tesis de Master, Universidad de Santiago de Compostela ]. RG. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4902.7681>
- Ruiz-Olabuénaga, J., & Ispizua, M. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sáez, J. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. UNED.
- Sarmiento, M. (2007) *La enseñanza de las matemáticas y las Ntic*. [Tesis de grado, Universitat Rovira i Virgili]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=8262>
- Sarsby, A. (2016). *A guide to SWOT for business studies students*. Leadership Library.
- Saxl, E., Miles, M. & Liberman, A. (1998). *Assisting change in education: A training program for school improvement facilitators*. ASCD.
- Schein, E. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3 - 16.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Plaza & Janés.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. Jossey - Bass.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. EDULP.

- Segovia, J., Bolívar, A., Luengo, F., Hernández, V., & García, R. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 382 - 402.
- Segura, M. (2005). Diagnóstico institucional del proyecto educativo de centro en el desarrollo de la educación intercultural. *Educación*, 29(1), 15 - 30.
- Sismosi, M. (2010). The role of social socialization tactics in the relationship between socialization content and newcomers' affective commitment. *Journal of Managerial Psychology*, 25(3), 301 - 327.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Taylor S., & Bogdan R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Graó.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
- Uribe, M. (2005, julio). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. *PRELAC*, 1, 106 - 115.
- Uruguay. (1877, 24 de agosto). Ley N°1350: Educación común. *Diario Oficial*.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/1350-1877>.
- Uruguay. (1967). *Constitución de la República Oriental del Uruguay*.  
<https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>.
- Uruguay. (2009, 16 de enero). Ley N°18.437: General de Educación. *Diario Oficial*.  
<https://www.impo.com.uy/educacion/>.
- Vaillant, D., & Rodríguez Zidán, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 136 - 154). DYKINSON.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado*, 13, 27 - 41.
- Vallejo, R., & Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 7(4), 117 - 133.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación*. Síntesis.
- Van Maanen, J., & Schein, E. (1978). Toward a theory of organizational behaviour. In Barry Staw (Ed.), *Annual review of research in organizational behavior* (pp. 84 - 89). JIP Press.
- Vonk, J. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Results of a dutch experience. In R. Mc. Bridge (Ed.), *Teacher Education Policy* (pp. 112 - 134). Falmer Press.
- Wanous, J. (1992). *Organizational entry: recruitmen, selections orientation and soclization newcomers*. Addison-Wesley.
- Zachary, L. (2000). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. Jossey-Bass

## **ANEXOS**

Anexo 1: Proyecto de Investigación Organizacional.

**UNIVERSIDAD ORT RUGUAY**

**Instituto de Educación**

**Master en Gestión Educativa**

**Proyecto de investigación organizacional**

**María Eugenia Quintans**

**Setiembre 2019**

## **INTRODUCCIÓN**

El presente informe da cuenta de una investigación organizacional realizada en un centro educativo de la ciudad de Montevideo, Uruguay. Corresponde a la fase diagnóstica de la investigación de la cual emanan los resultados que serán utilizados para acordar con la organización un plan de mejora organizacional.

El informe se presenta en tres secciones. En la primera sección, se realiza una breve presentación de la organización y su demanda, se presenta el cronograma de trabajo y un acotado encuadre teórico que sustenta la investigación. En la segunda sección se realiza la descripción de las técnicas de recolección de evidencias para la fase exploratoria y para la fase de profundización del problema, con su correspondiente fundamentación. Finalmente, la tercera sección se adentra en la aproximación diagnóstica y se esbozan las primeras líneas para el diseño de un plan de mejora.

## **SECCIÓN I. PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y LA DEMANDA**

En esta sección se presenta la organización en función de sus características, funcionamiento y contexto. Por otro lado, se describe la demanda de la organización y se presenta el plan de trabajo. Finalmente, en el encuadre teórico se aprecia la síntesis de los conceptos relacionados con la temática de estudio.

### **1.1. Presentación del centro**

La organización se encuentra ubicada en la zona este del departamento de Montevideo, caracterizada por residencias construidas en la década del 60'. El barrio cuenta con buena locomoción a los distintos puntos del departamento.

Es una asociación civil sin fines de lucro de enseñanza privada laica habilitada por el Consejo Directivo Central (CODICEN) desde el año 1974. La matrícula estudiantil ha sido relativamente estable en el correr de los últimos años, con aproximadamente ochocientos estudiantes, que en su mayoría provienen del barrio y de las zonas aledañas. Se destaca que en el Ciclo Básico de secundaria hay una importante afluencia de estudiantes que provienen de escuelas públicas primarias de la zona.

El proyecto educativo de centro (en adelante P.E.C.) es presentado a través del folleto “Marco de Identidad” en el cual se vislumbra la importancia que la organización le brinda a la educación como clave para la transformación social.

#### **1.1.1. Niveles educativos.**

El centro educativo cubre todos los niveles educativos: maternal, inicial, primaria y secundaria. Desde el año 1991, la organización cuenta con una propuesta opcional de extensión horaria para inicial y primaria, donde se realizan talleres, actividades lúdicas y deportivas.

La enseñanza de la lengua inglesa es asumida como proyecto análogo al bilingüismo siendo transversal a todos los niveles educativos, con una carga horaria de una hora diaria. Además, los estudiantes pueden acceder de forma opcional a rendir exámenes internacionales según el nivel. En ciclo básico se incorpora el idioma portugués como tercera lengua. Segundo ciclo cuenta con todas las orientaciones y opciones de bachillerato del plan oficial. La propuesta contempla actividades extracurriculares y un proyecto de informática pudiendo acceder al Diploma de Operador Básico PC a través de una universidad privada.

#### **1.1.2. Infraestructura.**

Los niveles de primaria y secundaria comparten el edificio central. Cuando termina el turno matutino de secundaria ingresan los estudiantes de primaria. Maternal e inicial cuentan con su propio local. Si bien el predio central se encuentra cerrado con muro bajo y rejas, el portón de acceso está habitualmente abierto. Hay cámaras de seguridad instaladas en el exterior y son monitoreadas por el recepcionista. Alrededor del edificio central hay un patio de piso de hormigón visualizándose la ausencia de espacios verdes.

### **1.1.3 Estructura organizativa.**

La comisión directiva, compuesta por un representante de la familia fundadora del colegio, el administrador, la dirección general, los directores de ciclo y taller, es quien toma las decisiones directrices y garantizan el marco de regulación institucional. El consejo administrativo financiero se encuentra integrado por dos representantes de la familia fundadora, el administrador y la directora general. En el área pedagógica hay una comisión integrada por un representante de la familia fundadora, la dirección general, todos los directores de ciclos, taller y subdirecciones, que evalúan y revisan el P.E.C. El área administrativa está integrada por el administrador, el personal administrativo, las secretarías y la encargada de recursos humanos. Dentro del área de servicios se incluye el personal de servicio, mantenimiento, portería y cantina.

## **1.2. Descripción de la demanda**

En la fase exploratoria, se realiza la primera colecta de datos a través de una entrevista a la dirección general (EE), de una observación no participante (OB) y del análisis documental del folleto del “Marco de Identidad” (AD).

Analizada la evidencia inicial y presentada a la organización, se acuerda que si bien hay una demanda asociada a las “*limitaciones edilicias*” (EE:1) y “*a la coexistencia*” (EE:7) en el edificio del nivel primario y secundario, abordarla involucra recursos que en esta instancia no se poseen. Por otro lado, dado que la dimensión pedagógico didáctica es un pilar de la organización y que visualizan como una debilidad la incorporación de nuevos docentes “*debilidad (...) naturalmente existen cuando vos incorporas gente nueva*” (EE:2) se genera la demanda asociada al proceso incorporación de los nuevos docentes al centro educativo y al P.E.C. Visualizando que en los últimos dos años la mayor rotación de personal corresponde a docentes de secundaria (sin tener en cuenta los talleres extracurriculares que por su característica de trabajo tienen mayor rotación de personal) (véase Anexo 1), se acuerda con la organización abordar la problemática en el nivel secundario, interfiriendo lo menos posible con el trabajo cotidiano de los docentes.

La investigación se concentra en conocer de qué manera los docentes de secundaria que ingresan a trabajar se apropian del P.E.C., que es la pieza clave para la consecución de la concepción de enseñanza - aprendizaje que promueve el centro. Este se define por un sólido P.E.C., caracterizado como “*potente y transformador*” (AD:4) con una clara y explicitada definición del rol docente. De quienes se espera que estén “*involucrados con la innovación, que trabajen en equipo, [planifiquen] el currículum y [evalúen] sus prácticas*” (AD:8).

## **1.3. Plan de trabajo**

El trabajo fue realizado entre mayo y agosto del año 2019 (véase Cuadro1). El mismo se revisó en función del tiempo que insumió la recolección de datos, lo cual supuso postergar las fechas inicialmente propuestas.

**Cuadro 1**  
Cronograma de trabajo

	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre
<b>Identificación de la demanda</b>						
Entrevista exploratoria						
Matriz de análisis						
Solicitud de nueva información						
Modelo de análisis						
Definición de la demanda institucional						
<b>Comprensión del problema</b>						
Mapa conceptual						
Tabla con identificación de técnicas						
Diseño y testeo de técnicas						
Aplicación de técnicas						
Sistematización de la información						
Encuadre teórico y antecedentes						
Modelo del iceberg						
<b>Conclusiones y acuerdos</b>						
Arbol de problemas						
Arbol de objetivos						
<b>Redacción del informe de avance</b>						
Elaboración del informe						
Elaboración propia						

#### 1.4. Encuadre teórico

El encuadre teórico se integra con los conceptos clave asociados a la demanda institucional y a la descripción teórica del problema: cultura organizacional, inducción laboral docente, práctica docente, proyecto educativo de centro y socialización organizacional. Las relaciones que se generan entre ellos se presentan a través de un mapa conceptual (véase Cuadro 2) para facilitar su visualización y comprensión.

Desde esta perspectiva, la inducción de los nuevos docentes en el centro educativo es una pieza clave para el proceso de incorporación del P.E.C. a su práctica. Son los docentes a través de su práctica quienes ponen en juego en las aulas y en el proceso de enseñanza - aprendizaje los principios educativos de la organización. Por este motivo se torna fundamental que compartan los fundamentos filosóficos y principios del proyecto educativo. Esto supone que se impliquen en la cultura organizacional compartiendo valores, presunciones, ideas, y la concepción educativa de la organización. A este proceso se lo denomina socialización organizacional.

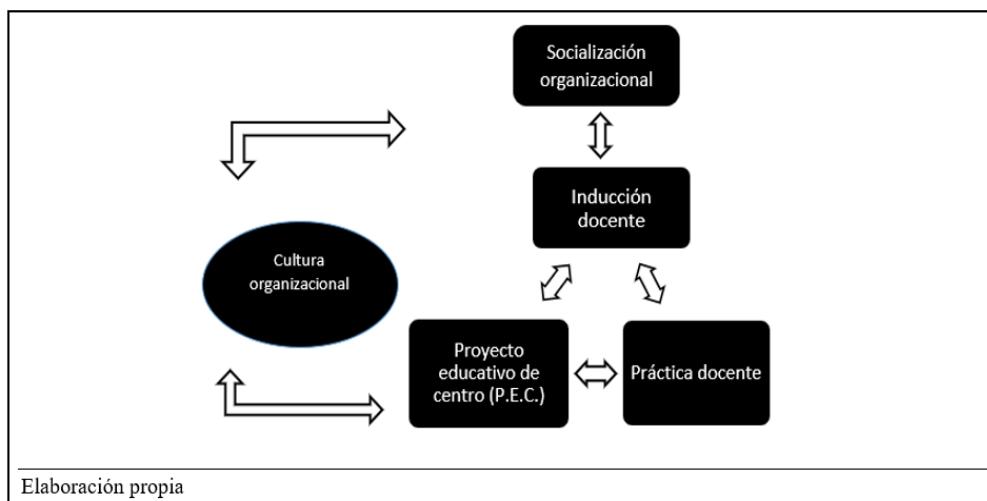
Mientras el docente no se apropie del P.E.C. su práctica no estará en sintonía con la concepción educativa que se promueve en la organización y, por lo tanto, habrá discordancia. Por lo tanto, el centro educativo tiene que facilitar y propiciar la inmersión del nuevo docente en la cultura organizacional, beneficiando el proceso de socialización organizacional. El primer paso, es a través de un favorable proceso de inducción.

Cabe señalar que la investigación referida a la inducción es amplia para el ámbito empresarial pero no así para los centros educativos. Hay una amplia gama de investigaciones relacionadas a la inducción de los niveles docentes, pero no para aquellos con trayectoria y experiencia que ingresan a un nuevo centro educativo.

Se destaca que Teixidó (2009), realizó una investigación sobre la acogida de los docentes a los centros educativos. Elabora un proceso de inducción específico, que aplica, evalúa y concluye en la importancia de una buena inducción para la socialización docente.

El marco teórico se encuentra subdividido a partir de los conceptos rectores de la investigación donde cada uno de ellos hace continuamente alusión a otros. Es importante visualizar que todos se encuentran interrelacionados.

**Cuadro 2**  
*Mapa conceptual*



#### **4.1.1. Cultura organizacional.**

Si bien entre los autores hay diferencias en cuanto la conceptualización del término, se puede afirmar que al hablar de cultura organizacional hacen referencia al conjunto de valores, necesidades, expectativas, creencias, políticas y normas aceptadas, practicadas y compartidas por los miembros de una organización. Ante lo dicho, se puede decir, que la cultura es la columna vertebral de las organizaciones, la que de cierta forma la sostiene y estabiliza.

Para Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (1992), la cultura incluye los usos y costumbres; los sistemas de socialización, ingreso, ascenso y promoción; los criterios y normas de sanción; los sistemas de seguimiento y control; los modelos de vínculos; los valores vigentes; los prejuicios y criterios de valorización; el grado de adhesión y pertenencia de sus miembros; los mitos, leyendas y héroes, ceremonias y ritos, entre otros.

Antúnez (1994), concibe la cultura organizacional como “un conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización [que]

determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución” (p. 243).

Robbins & Judge (2009), hablan de la existencia de culturas fuertes o débiles. Si la mayoría de los empleados coinciden en la concepción de los valores y la misión, se puede considerar que la organización tiene una cultura fuerte y, por lo tanto, puede con más éxito influenciar el comportamiento de sus integrantes dado que comparten la visión y saben qué es lo que se espera de ellos.

En cuanto a la función que tiene la cultura dentro de las organizaciones, para Ritter (1992), permite individualizar a una organización, diferenciándola y generando su identidad.

#### **4.1.2. Proyecto educativo de centro.**

Para Segura (2005), en el proyecto educativo de centro, las organizaciones explicitan sus principios y convicciones, plasmando su propuesta de actuación. Es dónde se visualizan las señas de identidad de la organización, se formulan objetivos y se establece la estructura organizativa. Además, se estipula la concepción de la educación, se define el perfil del docente y el de los estudiantes. Por lo tanto, a través del proyecto educativo, los centros guían su intervención educativa.

El vínculo que los docentes generen con el P.E.C. repercute en mayor o menor medida en su práctica, acercándola o alejándola de las concepciones educativas de la organización. A través del proyecto educativo se crean “ámbitos de coherencia y tolerancia en el proceso de enseñanza–aprendizaje” (Antúnez, et al., 2008, p. 15)

Sin desmedro de lo dicho, no se pueden obviar las concepciones epistemológicas de los docentes, las cuales “dinamiza [n] u obstaculiza [n]” (Barrón, 2015, p. 36) el proyecto educativo a partir de sus juicios y decisiones. Lograr la coherencia entre la práctica docente y la concepción educativa de la organización debe ser un objetivo de los centros educativos.

Por lo tanto, es importante que los centros educativos generen procesos que conlleven a una eficaz y eficiente selección de nuevos docentes, proclives a una práctica alineada con los principios y valores emanados del proyecto educativo del centro.

#### **4.1.3. Práctica docente.**

La concepción epistemológica de la educación guía la práctica docente, determinando la manera en que articulan la práctica con el currículo, los saberes, los contenidos y cómo la traducen en el aula. Los docentes como sujetos históricos, producto de su formación y experiencias van construyendo su práctica. Al decir de Barrón (2015), es en la práctica donde los docentes articulan su formación disciplinaria, su experiencia y su formación curricular. Por lo tanto, las prácticas de aula se encuentran “determinadas por la institución, por el proyecto educativo, por el conocimiento profesional (...), así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y

didácticos; todos ellos influyen en la manera de percibir la realidad, así como las prácticas que desarrollan” (Barrón, 2015, p. 49).

Para Marcelo (2009), la sociedad del conocimiento exige una permanente formación y aprendizaje. Dado que el cambio no siempre se da naturalmente puede generar un conflicto cognitivo y emocional ya que puede suponer al docente cambiar las concepciones que lo sustentan profesionalmente. Si bien la adecuación y el cambio deben ser las variables presentes en la práctica docente, el resultado no es el mismo si los docentes lo realizan por obligación o por convicción.

Darling–Hammond & Bransford (2005), visualizan la necesidad social de que los docentes sean expertos adaptativos. Lo cual supone poseer la capacidad de un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida, combinando las competencias con la capacidad de innovación. Por lo tanto, el perfil de expertos adaptativos permite pensar en docentes propensos a modificar su práctica al proyecto educativo, siempre que los valores y principios no sean contradictorios.

#### **4.1.4. Inducción docente.**

En el ámbito de los recursos humanos hablar del término inducción, remite al proceso de integración de los nuevos empleados y al “proceso de integración a través del cual comienza la socialización de los miembros de las organizaciones” (Romero, 2014, p. 1). En principio refiere a lo que el nuevo trabajador debe conocer de la organización de la cual va a formar parte, horarios, responsabilidades, lo que se espera de él o la descripción del rol, pero el proceso abarca aspectos que forman parte de la socialización del nuevo docente.

Para Schein (2004), la inducción es el proceso por el cual las personas adquieren el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización. En el caso de los docentes este proceso es clave para los centros educativos, ya que son ellos quienes transmiten a los estudiantes con su práctica los valores y principios de la organización.

Una vez realizado el proceso de selección de personal, las organizaciones “inducen a las personas al contexto organizacional, sociabilizándolas y adaptándolas -mediante actividades de iniciación y difusión de la cultura organizacional- a las prácticas y filosofías predominantes” (Chiavenato, 2011, p.166), procurando la integración de los nuevos empleados a la cultura, contexto y sistema organizativo.

En este trabajo se considera al término inducción docente para referirse al proceso que todos los docentes tienen que transitar al ingresar a trabajar sin importar su trayectoria laboral docente. Como afirman Marcelo y Vaillant (2017), cuando un nuevo docente ingresa a una organización educativa, a pesar de poder tener elaborada su identidad docente, necesariamente tiene que asumir un rol concreto que depende del centro educativo.

#### **4.1.5. Socialización organizacional.**

El concepto se refiere al proceso por el cual los nuevos trabajadores comienzan a formar parte de la organización. En palabras de Bauer, Erdogan, Bodner, Truxillo, y Tucker (2007), es cuando los nuevos dejan de ser forasteros o extraños y pasan a pertenecer y a ser miembros activos con las implicancias culturales que supone. Es un proceso continuo que se da en la persona a lo largo de la vida laboral y que, sin embargo, según Sismosi (2010), se lo asocia a la selección de personal y al programa de entrenamiento. Por este motivo en ocasiones se utiliza de forma indistinta el término socialización organizacional o inducción, a pesar de que formalmente la inducción es una fase de la socialización.

Para Calderón, Serna, Álvarez y Naranjo (2019), es importante que el nuevo trabajador comience a establecer redes de relaciones ya que estas son trasmisoras de la cultura organizacional y, por lo tanto, son elementos claves en el proceso de socialización. Además, consideran que el proceso debe enriquecer la perspectiva socio humana del nuevo trabajador ya que es un proceso que influye durante toda la vida organizacional. Por su parte, Teixidó (2009), refiere a que cada proceso de socialización es único y depende de cada uno de los individuos, su personalidad y su contexto.

## SECCIÓN II. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló en dos fases. En la fase exploratoria se realiza la primera colecta de datos a través de una entrevista exploratoria (EE), de una observación no participante (OB) y de un análisis documental (AD). En la segunda fase, se avanzó en la comprensión del problema, y se realizó una entrevista no estructurada profunda (EP) y una encuesta (ED).

### 2.1. Fase exploratoria

En esta fase se diseñan y aplican técnicas para la recolección inicial de datos. Una vez procesados y analizados permiten diseñar el modelo para analizar el problema.

#### 2.1.1. Técnicas de recolección de datos.

Las técnicas de recolección utilizadas se presentan en un cuadro para su rápida visualización (véase Cuadro 3) y luego se realiza la descripción teórica de cada una.

**Cuadro 3**

*Tabla de técnicas para la primera colecta de datos*

Técnica	Código	Metodología	Fuente	Aplicación
Entrevista exploratoria semiestructurada	EE	Cualitativa	Directora general	Mayo
Observación inicial no participante sin estructurar	OB	Cualitativa	Infraestructura	Mayo
Análisis documental	AD	Cualitativa	“Marco de identidad”	Junio
Elaboración propia				

##### 2.1.1.1. Entrevista exploratoria semiestructurada (EE).

La entrevista puede ser vista como el método más antiguo de recolección de datos para obtener información según elementos preestablecidos. Si bien hay distintas definiciones, se puede decir que los autores acuerdan que lo que se busca a través de una entrevista es obtener información a partir del diálogo con otra u otras personas siendo un sistema de comunicación interpersonal donde es el entrevistador quien enfoca y dirige la conversación para obtener los objetivos perseguidos (Murillo, García, Martínez, Martín, y Sánchez, 2009). Para Taylor y Bogdan (1992) el verdadero instrumento en una entrevista es el investigador, no el formulario o las preguntas.

La entrevista exploratoria fue realizada a la directora general del centro educativo, por ser quien tiene la visión completa de la organización. Se pretende un primer acercamiento a la organización, para establecer prioridades, conocer las principales problemáticas y la forma en la que se han tratado de resolver. Para estos fines se optó por una entrevista semi estructurada (EE) con un guion inicial (véase Anexo 2 - A) al que se le fueron incorporando preguntas en

el entendido de que “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p. 418).

Previa la realización de la entrevista, se testeó el guion con dos directores de secundaria. Las preguntas realizadas a modo de prueba fueron respondidas sin necesidad de realizar aclaraciones. Una vez realizada la desgrabación de la entrevista, fue enviada a la entrevistada para que la validara. Al respecto, le llamó la atención que se transcribieran las muletillas.

### ***2.1.1.2. La observación inicial no participante (OB).***

Esta técnica permite observar los espacios institucionales y una primera visualización de los actores en su ambiente natural. El concepto varía en el tiempo y en el contexto en el que se aplique, siendo “un proceso que requiere de atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo con el fin de obtener información” (Fuentes, 2011, p. 238). Dado que se recoge información sin intervenir es una observación no participante.

Para la observación, se definen previamente las siguientes categorías para observar: contexto, infraestructura edilicia, recepción, actitud de alumnos y docentes.

### ***2.1.1.3. Análisis documental (AD).***

Hay varias clasificaciones de los materiales documentales que interesan al investigador social, lo más relevante es identificar aquellos elementos aprovechables para la obtención de información. Una de las dificultades que enfrenta el investigador es el “uso inadecuado [acrítico] de la información” (Valles, 1999, p. 130).

Se realizó el análisis documental (AD) al “Marco de Identidad” de la organización. El mismo es entregado a las familias que anotan a sus hijos en el centro educativo y a los docentes al momento de ingresar a trabajar a la organización.

### ***2.1.2. Análisis de la información de la fase inicial.***

Los datos obtenidos en la primera colecta de datos fueron analizados y reducidos a partir de tres matrices independientes. A continuación, se explicita cómo se realiza el análisis y los principales datos obtenidos.

La entrevista exploratoria (EE) se analiza a través de una matriz en función de las dimensiones organizacionales introducidas por Frigerio, et al., (1992): organizacional, administrativa, pedagógico – didáctica y comunitaria.

La dimensión organizacional refiere a los “aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento” (Frigerio, et al., 1992, p. 27). En esta dimensión la debilidad manifiesta se vincula al “*problema edilicio [y] falta de espacio*” (EE:2), existiendo “*limitaciones edilicias*” (EE:1). Por otro lado, se destaca la consideración de tener un “*equipo fuerte*” (EE:2) dentro de la estructura organizativa compuesta por cuatro áreas “*gerencial*”, “*pedagógica*”, “*administrativa*” y de “*servicio*” (EE:4 – 6).

La dimensión administrativa “refiere a las cuestiones de gobierno [donde el] administrador es un planificador de estrategias” (Frigerio, et al., 1992, p. 27). Se visualiza que los “*problemas más serios [son] como llevar adelante, sin roces, sin contaminar (...) el funcionamiento de dos proyectos [primaria – secundaria]*” (EE:3). La coexistencia del nivel primario y secundario en el mismo edificio supone un trabajo “*agobiante*” (EE:8) para evitar la superposición en los espacios comunes ya que mientras “*se están vaciando los salones [de estudiantes de secundaria] están preparándose para entrar primaria*” (EE:3).

La dimensión pedagógico - didáctica es la que “define la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales” (Frigerio, et al., 1992, p. 27). La incorporación de nuevos docentes se ve como “*debilidad [que] naturalmente existe cuando vos incorporas gente nueva*” (EE:2). Lo dicho se vincula a que los nuevos docentes tienen que conocer e incorporar el P.E.C. en su práctica y la organización tiene que “*ver como [hacer para que] la formación docente y la respuesta de los docentes a las propuestas del proyecto educativo sean lo más coherentes posibles*” (EE:6). En este punto se considera que la formación docente no siempre responde al perfil y al rol que aspira la organización. Esto supone que los “*directores necesitan hacer transformaciones (...) en los docentes*” (EE:2) y acompañar a los docentes “*para que el equipo trabaje con la filosofía o con el marco pedagógico didáctico*” (EE:2).

Por último, la dimensión comunitaria se refiere “al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno” (Frigerio, et al., 1992, p. 27). En esta dimensión no hay temáticas en la entrevista. Esto nos remite a reflexionar en el vínculo de la organización con la comunidad.

El análisis de los datos recolectados a partir de la observación no participante (OB) se ingresan en una tabla según las categorías pre - establecidas (véase Anexo 3). Entre lo observado se destaca que “*hay paradas de ómnibus a dos cuadras, tanto en dirección al centro como hacia el este*” (OB4); “*en la cuadra hay (...) residencias construidas antes de la década del 60' recicladas o bien mantenidas*” (OB1); “*el edificio central es una antigua casona residencial de la zona*” (OB6).

Por otro lado, se observan los vínculos docentes – alumnos y la circulación en el edificio. “*Hay docentes de distintos niveles que entran y salen continuamente del edificio principal y saludan cordialmente*” (OB17). A la hora del recreo “*algunos [estudiantes] están en el patio, otros en la vereda charlando o tomando mate*” (OB14) y “*hay docentes interactuando con los estudiantes*” (OB 18). Asimismo, en la recepción del edificio se muestran trabajos de estudiantes “*en las paredes hay cartelera con trabajos de estudiantes de secundaria de distintos niveles*” (OB12).

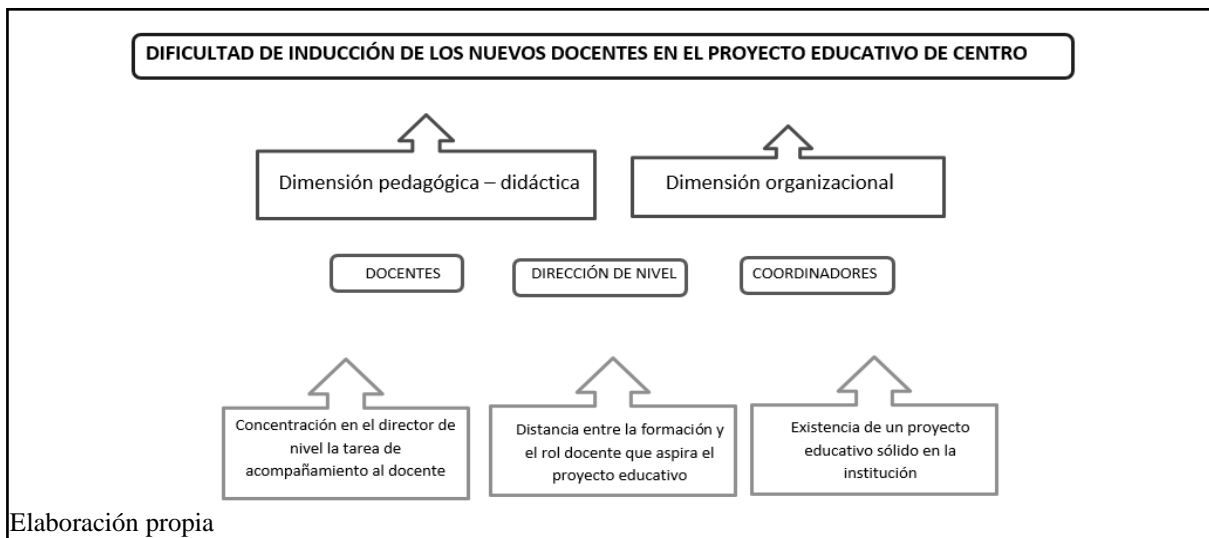
Según lo visualizado, se puede concluir que el centro educativo se encuentra en una zona con buena locomoción. Además, se encuentra en el medio de en una zona residencial con un agradable entorno visual. Por otro lado, se observa la interacción de algunos docentes y estudiantes en el recreo mostrando un vínculo que excede al aula. Se destaca el lugar asignado a la muestra de trabajos de estudiantes que decoran la recepción, asignándole un lugar importante al proceso de enseñanza – aprendizaje fuera del aula.

El análisis del “Marco de Identidad” de la organización (AD) se realizó a partir de una matriz de reducción de datos según dos categorías: organización y proyecto pedagógico (véase Anexo 4). A través de la primera, se obtuvo información sobre el organigrama, los alumnos, la fundación y la oferta educativa y, partir de la segunda, se percibe la importancia del P.E.C., catalogado como “*potente y transformador*” (AD:4). También se percibe la preocupación por la coherencia educativa dado que el centro “*se preocupa por ofrecer una propuesta coherente en busca de la transformación y fortalecimiento permanente del proyecto institucional*” (AD:4).

### 2.1.3. Modelo de análisis.

Analizada la evidencia emanada de la entrevista exploratoria, de la observación no participante y del análisis documental y acordada con la organización la demanda, se construye el problema que será profundizado. El mismo es presentado a través de un cuadro que facilita su comprensión (véase Cuadro 4).

**Cuadro 4**  
*Modelo de análisis*



Se visualiza que la incorporación de nuevo personal docente en secundaria supone una dificultad desde la dimensión pedagógica – didáctica y de la dimensión organizacional. El problema construido es la dificultad de inducción de los nuevos docentes de secundaria en el proyecto educativo de centro de la organización:

1. La fortaleza de la organización de poseer un sólido y explícito P.E.C. implica a los docentes adaptar su práctica y evaluación alineándose con los fundamentos pedagógicos didácticos que lo definen (EE:6). Esto supone un perfil docente receptivo y flexible capaz de internalizar e incorporar nuevas prácticas (EE:4).
2. Dada la distancia entre la formación profesional y el perfil docente que la organización aspira (EE:6) el centro educativo realiza un acompañamiento liderado por el director de nivel. Este proceso supone una sistematización y constancia que por cuestiones

laborales se realiza de forma dispar lo que puede generar desencuentros entre la práctica docente y el P.E.C.

Luego de establecer el problema y de diseñar el modelo de análisis se procede a la profundización y comprensión del problema.

## 2.2. Fase comprensión del problema

A partir del análisis de la información obtenida en la fase inicial, se procede a profundizar en el problema, atendiendo a su comprensión desde un enfoque cualitativo, en la búsqueda de sus singularidades. Dado que se utiliza la técnica del estudio de caso para el abordaje del problema, se indaga en las perspectivas y puntos de vista de los participantes en un contexto determinado.

No se pretende formular verdades universales ni datos estadísticos, sino conclusiones exclusivas para la organización. “El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (Stake, 1999, p. 20).

### 2.2.1. Técnicas de investigación.

Las técnicas para la segunda colecta de datos se presentan en un cuadro para su rápida visualización (véase Cuadro 5) y luego se realiza la descripción teórica.

#### Cuadro 5

*Técnicas para la segunda colecta de datos*

Técnica utilizada	Código	Metodología	Actores	Testeo	Aplicación
Encuesta con preguntas abiertas y cerradas	ED	Cuantitativa	12 docentes de secundaria con menos de dos años de trabajo en la organización	22/7 – 26/7	30/7
Entrevista no estructurada profunda	EP	Cualitativa	Director de secundaria	22/7	24/7
<i>Elaboración propia</i>					

#### 2.2.1.1. Encuesta.

En una investigación social la encuesta “es un instrumento estandarizado que permite la recogida eficiente de datos, muchas veces a gran escala, para extraer información relevante sobre una muestra o la población que esta muestra representa” (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011, p. 7).

La encuesta se realiza a los doce docentes de secundaria con menos de dos años en la organización (véase Anexo 1), en el entendido que se pretende indagar cómo transitan los nuevos docentes el proceso de inducción en el proyecto educativo de centro. Los docentes con

más años de dos años de trabajo, se considera que ya han comenzado el proceso de socialización organizacional y, por lo tanto, con la internalización del P.E.C.

La encuesta se aplica a través de un medio electrónico, a partir de las direcciones de correo proporcionadas por la organización. Tal y como se acordó se buscó la menor interferencia con el trabajo de los docentes. De los doce docentes a los que se les envió la solicitud para realizar la encuesta, nueve la respondieron, luego de tres recordatorios enviados. Solamente un docente, realizó la encuesta en el correr de la primera semana. La encuesta estuvo abierta del 30 de julio al 26 de agosto de 2019.

El cuestionario elaborado tiene preguntas cerradas de múltiple opción y preguntas abiertas de opinión o verificación. Asimismo, se utiliza la escala de Likert, ya que permite una valoración cuantitativa de cierta información (véase Anexo 5).

El cuestionario fue testeado con cuatro docentes que trabajan en liceos privados. A partir del testeo, se realizaron cambios en el formato de preguntas que no fueron correctamente comprendidas. Antes de ser enviado fue aprobado por la dirección general y al director de secundaria.

#### ***2.2.1.2. Entrevista no estructurada profunda.***

Para Ander-Egg (2005), la entrevista es una conversación entre al menos dos personas (el entrevistado y el entrevistador) que dialogan a partir de ciertas pautas sobre una cuestión determinada con un propósito profesional. Pérez (2005), clasifica las entrevistas en estructuradas y no estructuradas y, estas últimas en profundas o focalizadas. Se opta por una entrevista no estructurada profunda porque se pretende explorar un tema vinculado directamente con el entrevistado.

Preparar la entrevista en profundidad requiere que al inicio se cree un vínculo entre el entrevistado y el entrevistador para que el entrevistado pueda desarrollar aspectos más íntimos sobre su comprensión de lo que se estudia.

La entrevista se realiza al director de secundaria a partir de un guion preliminar (véase Anexo 2 - B), y con el devenir de la conversación se introducen nuevas preguntas. El guion preliminar fue testeado con dos directores de otro centro educativo privado de la zona, quienes responden con fluidez a las preguntas sin necesidad de tener que realizar aclaraciones. Una vez realizada la desgrabación de la entrevista, fue enviada al entrevistado para su validación, quien pidió que se excluyera el nombre de colegios nombrados y le llamó la atención que se mantuvieran en la desgrabación las muletillas utilizadas.

#### **2.2.2. Análisis de la información de la segunda fase.**

La información obtenida a partir de la segunda colecta de datos fue procesada según los siguientes criterios. La entrevista en profundidad (EP), a partir de las dimensiones organizacionales (véase Anexo 6) y en función dos categorías de análisis: inducción y perfil docente (véase Anexo 7).

Los datos obtenidos de la encuesta docente (ED) se analizan y procesan según dos criterios. Por un lado, se reducen los de datos siguiendo la categoría proyecto educativo de centro (véase Anexo 8) y, por otro lado, se procesaron los datos cuantitativos obtenidos (véase Anexo 9). Al respecto se señala, que dada la cantidad de la población encuestada (doce docentes), no se procesan los datos en porcentajes y, por lo tanto, no se presentan gráficos analíticos.

Una vez analizada toda la información obtenida en la primera y en la segunda colecta de datos, se realiza una matriz de reducción de datos a partir de dos categorías inducción y proyecto educativo con las subcategorías correspondientes a modo de triangulación de la información recogida. (véase Anexo 10).

### **2.2.2.1. Proyecto educativo de centro (P.E.C.).**

Con respecto a la concepción educativa y el rol docente que promueve la institución, lo primero que se puede afirmar es que se visualiza una coherencia discursiva entre el “Marco de Identidad” y lo expresado por la dirección general y de secundaria sobre los principios filosóficos que se promueven desde la organización (véase Anexo 10 – PECC – PECCR). Esto muestra solidez y coherencia del equipo directivo al respecto.

Todos los docentes encuestados, le asignan una valoración importante a conocer el P.E.C., donde en una escala de 1 (poco) a 5 (mucho) la mayoría de los docentes se ubican en 5 (véase Anexo 9 -V12). Esto remite a la correcta conceptualización que tienen sobre la importancia de conocer el P.E.C. de la organización a la cual pertenecen.

Sin embargo, se presentan distintos motivos por los cuales se considera importante conocer el proyecto educativo, entre los que se destacan “*adecuar perfil docente*” (ED9) “*coherencia*” (ED4) “*alinearse*” (ED2). Si bien esto muestra una correcta fundamentación para la tarea docente, también aparecen fundamentos como “*mirar el proceso educativo*” (ED7), “*conocer*” (ED8) o “*no contesta*” (ED5) (véase Anexo 10 - PECID). Esto permite inferir que si bien los nuevos docentes valoran positivamente conocer el P.E.C. no reconocen con claridad por qué es importante para su práctica.

Todos los docentes encuestados tienen una mirada positiva sobre cuánto conocen el P.E.C., en una escala de 1 (conocimiento básico) a 5 (conocimiento profundo) se encuentran todos entre el 3 y el 4 (véase Anexo 9 – V9). Sin embargo, cuando se compara la concepción educativa de la organización, donde se concibe a la educación como “*herramienta (...) para comprender, manejar y transformar la realidad*” (AD:7), la idea de brindar “*ayuda contingente y justa*” (AD:10) o la importancia de atender “*la diversidad de la heterogeneidad*” (EE:2) (véase Anexo 10 - PECC) con la mirada docente, se visualiza que las características que los docentes identifican se confunden en algunos casos con valores promovidos en la organización. Los docentes encuestados destacan las siguientes características del proyecto educativo de centro: “*seriedad*” (ED5), “*confianza*” (ED5), y “*compromiso*” (ED1) (ED5) (ED8) siendo este el que más se repite. Por otro lado, mencionan “*la excelencia académica*” (ED1) (ED3) y la formación en “*ciudadanía*” (ED1) (ED7) (véase Anexo 10 - PECCD).

Dada la amplitud y disparidad de características asignadas por los docentes al P.E.C. se infiere, que si bien los docentes consideran tener un buen conocimiento del P.E.C. hay confusión al respecto. Refieren más a valores que a los pilares que guían los principios del proyecto educativo. Esto, puede asociarse a los canales por los cuales los nuevos docentes entraron en contacto con el proyecto educativo.

Al respecto, seis de los nueve docentes afirman haber sido informados en la entrevista de trabajo sobre el P.E.C. Mientras que tres docentes afirman no haber recibido la información en dicha instancia, manifestando haber entrado en contacto con el P.E.C. a través de “*la coordinación*” (ED1) (ED3) (ED4) y el “*folleto*” (“Marco de Identidad”) (ED5) (ED6) (ED8) (véase Anexo 9 – V6) (véase Anexo 10 – IADPEC). La ausencia de un proceso formal de selección e inducción podría ser uno de los motivos de la ausencia de precisión conceptual.

Se destaca que la mayoría de los encuestados declara no haber tenido que realizar cambios en su práctica y de hacerlo fue en menor medida. Esto se puede asociar a una buena selección docente. Sin embargo, no se desconoce que los docentes confunden los principios educativos con valores como se expresó anteriormente. Solo un docente manifiesta haber adaptado bastante su práctica en función del P.E.C. (véase Anexo 9 – V14).

Por otro lado, la mayoría de los docentes consideran que su práctica es concordante o muy concordante con el P.E.C (véase Anexo 9 – V15). Si bien esto se valora como muy positivo para un centro educativo, si se vincula con lo dicho, se puede inferir que la creencia de concordancia práctica – P.E.C. puede asociarse a la confusión entre los valores y los objetivos educativos promovidos.

#### **2.2.2.2. Proceso de Inducción docente.**

Lo primero que visualiza es que la convocatoria para cubrir cargos vacantes se sustenta en referencias personales y profesionales, apelando a instituciones conocidas o a personas relacionadas a la educación. De esta manera, no se realiza un llamado a través de medios públicos, sino que “*las entrevistas mayoritariamente están referenciadas*” (EP:3).

Lo antedicho, se confirma con la declaración de los docentes de cómo entraron en conocimiento de la vacante en el centro educativo. La mayoría fueron referenciados por un conocido, otros convocados directamente por la institución y uno por la inspección de asignatura (véase Anexo 9 – V2). Esta forma de convocatoria le permite a la organización conocer de antemano al candidato a través de “*referencias en los dos sentidos el que viene y al que llamamos*” (EP4) (véase Anexo 10 – ILD).

Por otro lado, se visualiza que para la selección de nuevos docentes no hay un proceso estandarizado, aunque hay pautas reconocidas “*en realidad no [tenemos un procedimiento] (...) tenemos una batería de preguntas*” (EP:1). La selección de personal se centra en la experiencia del director de secundaria, así como la visualización del perfil docente del aspirante “*se por dónde ir*” (EP:3), quedando para la encargada de recursos humanos el reconocimiento de los rasgos de personalidad.

Si bien se manifiesta que la persona encargada de recursos humanos participa en el proceso de selección, la forma en que lo hace no se visualiza sistematizada *“la encargada de recursos humanos (...) se integra al inicio o bien viene después”* (EP:3). También se *“ha incorporado a la coordinadora de adscripción”* (EP:1), que aporta otra visión, pero no se presenta con claridad su función en la selección.

Se muestra la aspiración de que en todas las entrevistas participen siempre las tres personas mencionadas sin embargo *“en casos de urgencia yo solo [director] (...) o alternativamente con uno u otro”* (EP:1). Lo dicho permite reafirmar que no se visualiza un proceso de selección de personal formal, y que se centra en la figura del director de secundaria quien *“lidera el proceso”* (EP:1) (véase Anexo 10 – IPS).

Si se lee la información en función de lo que manifiestan los docentes al respecto de las entrevistas de trabajo, dos de los encuestados no mencionan al director de secundaria como entrevistador e incorporan la figura de la dirección general en la entrevista y ninguno hace referencia a que en la entrevista haya participado la encargada de recursos humanos, y dos docentes señalan la presencia del coordinador (véase Anexo 9 – V3). Lo establecido permite reafirmar la idea de que no hay un proceso de selección de personal o que frente a emergentes la selección de personal es asumida por distintas personas.

Como se mencionó, los docentes afirman que entran en conocimiento del P.E.C. a través de distintos canales, uno de ellos es en la entrevista inicial. En este punto seis de los encuestados recibieron información en la entrevista de trabajo mientras que tres de ellos no (véase Anexo 9 – V6). Se visualiza una interferencia discursiva dado que se afirma que *[en la entrevista] marcamos los fundamentos filosóficos, pedagógicos epistemológicos y didácticos* (EE:3). Según lo dicho, se considera que no hay un proceso de inducción de los nuevos docentes a la organización.

Por otro lado, el guion de la entrevista de trabajo parece no ser común entre los entrevistadores. En caso de ausencia de quien lidera habitualmente la selección, *“el director de ciclo”* (EP:1), pudo haber omisión de información relevante que sea en parte responsable de la ausencia de claridad al respecto de la concepción pedagógica didáctica de la organización. Por otro lado, ocho de los nueve encuestados declaran haber recibido información sobre el rol docente y la información formal sobre el trabajo que desempeñarán en la entrevista laboral (véase Anexo 9 – V4 – V5).

Se valora positivamente que el perfil docente al que la organización apunta (véase Anexo 10 – IPD), discursivamente coincide con la descripción del rol docente requerido para trabajar a partir del proyecto educativo de centro (véase Anexo 10 - PECR).

Desde la dirección de secundaria hay un acompañamiento a los docentes, que es uno de los pilares de todos los procesos de inducción. Sin embargo, se realiza tanto a los nuevos docentes como a aquellos con antigüedad en la organización en el entendido que los *“directores necesitan hacer transformaciones en los docentes”* (EE:2) para favorecer el trabajo desde el marco pedagógico didáctico de la organización (véase Anexo 10 – IAC).

No se visualiza que el acompañamiento sea realizado a modo de inducción docente para favorecer la socialización organizacional. El acompañamiento consta de visitas al aula que le permite a la dirección detectar situaciones a mejorar o direccionar el trabajo (véase Anexo 10 – IAC). Tres docentes encuestados manifiestan no haber tenido un acompañamiento desde la organización en su primer semestre de trabajo (véase Anexo 9 – V16) mientras que el resto sí tuvieron. Esto también lo manifiesta el director de secundaria al asumir que dada la simultaneidad de situaciones que debe enfrentar en muchos casos el acompañamiento se traduce en “*una visita o intercambio en el corredor*” (EP:4) se reafirma que el proceso de inducción que se realiza es informal.

Por otro lado, los docentes que recibieron acompañamiento lo valoran positivamente donde en una escala de 1 (regular) a 5 (muy bueno) lo señalan entre tres y cinco lo cual confirma la importancia de realizarlo en todos los docentes de la organización. Teniendo presente que lo que necesita un recién llegado es un acercamiento al P.E.C.

Se constata que todos los docentes participaron de actividades pedagógicas en la institución reafirmando la importancia que se le da desde la organización a la formación. La valoración docente al respecto de las herramientas didácticas trabajadas en dichas instancias son valoradas positivamente donde en una escala de 1 (poco) a 5 (mucho) todos la señalan de utilidad en la escala y tres de los nuevos docentes consideran que les fue de mucha utilidad. (véase Anexo 9 – V19).

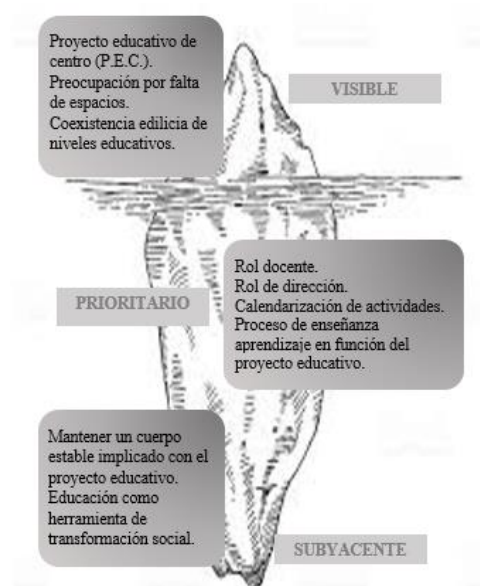
Finalmente señalo que la figura de la encargada de recursos humanos fue mencionada recién en la entrevista en profundidad a pesar de haber conversado con la dirección general y de nivel sobre la demanda la cual se encuentra directamente asociada al trabajo de recursos humanos. Si bien se trató de coordinar una entrevista para tener en cuenta sus aportes no fue posible por su agenda y la fecha de cierre del trabajo.

### **2.2.3. Niveles y lógicas en juego**

El análisis de las organizaciones supone entrar en contacto con su cultura, otorgando un marco de referencia facilitando la comprensión de las situaciones cotidianas y orientando las actividades de los actores que interactúan en ella. Para Schein (2004), la cultura se asocia a las creencias, valores y relaciones humanas compartidas por los miembros de organización. En la cultura, se manifiestan las fuerzas que se crean en las situaciones sociales y organizacionales, que a su vez derivan de ella. Realizar el análisis supone a partir de lo explícito, identificar e inferir los supuestos nucleadores que están en la base de la organización. El análisis de la cultura de una organización se realiza en tres niveles (véase Cuadro 6).

En el primer nivel se encuentran los elementos visibles de la organización. Se visualiza el P.E.C. que se muestra a través del documento “Marco de Identidad” y es explicitado como “*potente y transformador*” (AD:4); se manifiesta la preocupación por la falta de espacios edilicios para llevar adelante el proyecto educativo (OB:6) (OB:9) (EE:2) y se manifiestan las dificultades generadas por la coexistencia edilicia de primaria y secundaria (EE:3) (EE:7).

**Cuadro 6**  
*Modelo del iceberg*



En el segundo nivel se encuentran las prioridades de la organización donde se manifiestan los valores que reflejan la manera en que deben relacionarse los individuos, como se ejerce el poder, los rituales de comportamiento, y los estilos de comunicación. En este punto se recoge la importancia asignada al rol docente siendo un “*facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje*” (AD:10), al rol de dirección de quienes se esperan “*acompañen a los docentes en el proceso de transformación de sus prácticas*” (EE:2). Se prioriza que el proceso de enseñanza-aprendizaje se enmarque en las” intenciones y propósitos que persigue el P.E.C.” (EE:2). Finalmente es prioritario la “*calendarización de las actividades*” que se llevan adelante en los espacios comunes para evitar emergentes al respecto (EE:7)

(EE:8).

En el último nivel se encuentran las presunciones subyacentes que sustentan los supuestos de la organización. Se infiere la relevancia que tiene para la organización mantener un cuerpo docente estable e implicado con el proyecto educativo. Esto se percibe en la reducción de datos cualitativos en la categoría correspondiente al P.E.C. y el rol docente (véase Anexo 10 – PECC) y a la categoría inducción lo referido al acompañamiento (véase Anexo 10 – IAC). Asimismo, existe una convicción de la educación como herramienta de cambio percibida a través de la concepción educativa de la organización (véase Anexo 10 - PECC).

### SECCIÓN III. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN

En esta sección se explicitan las conclusiones obtenidas en la investigación a partir de la herramienta árbol de problemas. En función del problema se presentan los objetivos a abordar a través de la herramienta árbol de objetivos. Por último, se proponen líneas de acción que se consideran prioritarias para abordar el problema a través de un plan de mejora organizacional a acordar con la organización.

#### 3.1. Aproximación diagnóstica

Para favorecer la visualización del problema, se utiliza la herramienta árbol de problemas (véase Anexo 11), que es un “apoyo metodológico para visualizar situaciones y establecer alternativas de solución que servirán para luego alinear los objetivos de una planificación” (Questa-Tortero, 2018, p. 1). Hay que tener en cuenta que brinda una “visión parcial de la realidad, estructurada en torno a los problemas que padece un colectivo o unos colectivos de personas concretos, estableciendo las relaciones de causalidad que se establecen entre esos problemas” (Camacho, Cámara, Cascante, y Sainz, 2001, pág. 29). Es, por lo tanto, una simplificación de la realidad teñida de la visión del investigador al momento de organizarlos en un tiempo y un espacio determinado.

La situación problema detectada y presentada es la ausencia de un proceso de inducción formal para los docentes que ingresan. Lo cual provoca una desigual adecuación de las prácticas educativas de los docentes en función del P.E.C. A esta conclusión se arriba, en función de que, si bien hay pautas de actuación, se evidencia que no han sido aplicadas de forma estandarizada para todos los ingresos docentes en los últimos dos años.

Por otro lado, es el director de secundaria quien realiza el acompañamiento a los nuevos docentes, lo que es valorado positivamente. Sin embargo, dada la vorágine laboral, el acompañamiento puede ser “una visita o un intercambio de corredor” (EP:4). De ahí surge el concepto que hay un acompañamiento débil no estandarizado para los nuevos docentes y la ausencia de un programa de acogida a los nuevos docentes que estimule la socialización organizacional.

Las consecuencias de lo antedicho, supone para los nuevos docentes dispares valoraciones en cuanto la importancia que tiene su práctica docente para la consecución del proyecto de centro. El hecho que se visualice que a no todos los nuevos ingresos se les explicitó el P.E.C. supone que lo conocieron a través de distintos canales pudiendo generar confusión al respecto. La ausencia de un proceso de inducción, por lo tanto, conlleva la ausencia de estímulos que favorezcan la socialización organizacional, la cual supone favorecer a que los nuevos docentes

se sientan parte de la organización y actúen en consecuencia enlenteciéndose la apropiación del P.E.C.

Visualizada la situación problema sus causas y sus efectos, se proponen objetivos, metas y actividades para abordarla a través de la herramienta metodológica árbol de objetivos (véase Anexo 12). A partir del diagrama del árbol de objetivos se busca transformar una situación inicial negativa (un problema) a través de la intervención, en una situación positiva.

El objetivo principal se centra en generar un proceso de inducción para los nuevos docentes. Para ello se considera estandarizar el proceso de selección de personal de modo que pueda ser realizado por más de una persona utilizando los mismos criterios. Se considera importante establecer un programa de acogida para los nuevos docentes para favorecer la integración en la organización estimulando los vínculos y el acceso a las concepciones educativas. Finalmente se propone fortalecer el acompañamiento a los nuevos docentes, favoreciendo la seguridad profesional en la práctica asociada al P.E.C.

A través de la consecución de dichos objetivos se busca que los nuevos docentes comprendan e internalicen con claridad los principios rectores del proyecto educativo. Esto supone la estimulación de la socialización organizacional de todos los actores de en el entendido, que es un proceso que nunca termina y que se retroalimenta con los otros actores de la organización.

Por otro lado, se considera importante que el acceso al P.E.C. de los nuevos docentes sea a través de canales formales y de un proceso establecido favoreciendo la claridad de los objetivos perseguidos. Se destaca la importancia que este proceso sea llevado adelante por más de un actor de la organización, a través de procesos de actuación establecidos y consensuados. En última instancia se pretende que los nuevos docentes se acerquen al P.E.C. de una forma más ágil y clara favoreciendo una práctica docente acorde y en sintonía con el P.E.C.

### **3.2. Referencias para el Plan de Mejora.**

Al finalizar la investigación organizacional se diseñará un plan de mejora que será impulsado en acuerdo con el centro educativo. Para ello se tendrá en cuenta la consecución de los objetivos diseñados y descriptos en el árbol de objetivos (véase Anexo 12).

Para la intervención institucional se considera la posibilidad de utilizar la matriz de marco lógico, dado que ayuda a pensar y a ordenar los factores necesarios para la planificación, “es una herramienta utilizada para ayudar a fortalecer el diseño de un proyecto, su implementación y evaluación (...), es un documento activo, que debería ser consultado y modificado durante todo el ciclo del proyecto” (Blackman, 2002, p. 43).

La matriz del marco lógico, además, permite organizar la intervención a partir de la consecución de preguntas guía tales como “¿dónde queremos estar? (meta, propósito) ¿cómo llegaremos allí? (resultados, actividades) ¿cómo sabremos cuando llegamos allí? (indicadores) ¿qué nos mostrará que llegamos allí? (evidencia) ¿cuáles son los problemas potenciales a lo largo del camino? (supuestos)” (Blackman, 2002, p. 38). La intervención estará centrada en el diseño y generación de procesos para sistematizar la inducción de los nuevos docentes en la organización y favorecer la socialización organizacional. Esto supone un abordaje desde la dimensión pedagógico–didáctica y la organizacional. Se prevé priorizar:

- el diseño de un perfil docente específico para el centro educativo en función del rol docente esperado
- la formalización del proceso de selección de personal en función del perfil docente
- la intervención en las distintas etapas del proceso de inducción, diseñando y generando procesos para cada una de las etapas acordadas con la organización. Se propone

enfatar dentro del proceso de inducción la dimensión pedagógica didáctica brindando apoyo metodológico y herramientas para favorecer la planificación de actividades en función del P.E.C. en los primeros meses de trabajo

- el involucramiento de docentes socializados en la organización en actividades dentro del proceso de inducción de los nuevos docentes. En primera instancia se sugiere la participación de docentes que compartan los criterios pedagógicos de la organización identificando los líderes pedagógicos dentro de la organización que podrán ser profesores mentores de los nuevos ingresos
- el acompañamiento a los nuevos docentes, favoreciendo la seguridad profesional en la práctica y la comprensión de asociada al P.E.C.
- la realización de actividades que involucren a todos los docentes en el entendido que el proceso de socialización se realiza a lo largo de toda la vida laboral

A continuación, se presenta un plan tentativo de trabajo según las fases que se prevé abarque el plan de mejora (véase Cuadro 7). El mismo será ajustado en función de lo acordado con la organización y continuará siendo estudiado y profundizado para la elaboración del Plan de Mejora. Se considera que los actores involucrados y colaboradores para el diseño del plan tienen que ser el director de secundaria y la encargada de recursos humanos.

#### Cuadro 7

*Fases para el plan de mejora tentativo*

Fase	Actores	Duración	
1	Acuerdo con la organización de los procesos a generar y prioridades las prioridades que se quieren establecer en el proceso de inducción. Acuerdo sobre la participación de docentes mentores o líderes pedagógicos entre pares. Revisar y definir el perfil docente	Investigador – director de secundaria- RRHH	Al menos una reunión (se espera que puedan ser 2) Octubre (primeras dos semanas)
2	Elaboración de la matriz del marco lógico a partir del acuerdo con la organización y presentación a la organización	Investigador	15 días a partir de la última reunión de la fase 1 (hasta fin de octubre)
3	Diseño de los procesos acordados. Ej. de selección de personal, de acogida, de seguimiento, de conocimiento del P.E.C. etc. (se define en función de la etapa 1)	Investigador en consulta con director de secundaria - RRHH	3 semanas de trabajo a partir de que se presenta el marco lógico (noviembre)
4	Presentación de los procesos establecidos a la organización para su acuerdo	Investigador – director de secundaria- RRHH	Al menos una reunión (última semana de noviembre)
5	Revisión de los procesos en función de las sugerencias de la organización	Investigador	Primera semana de diciembre
6	Entrega	Investigador	Segunda semana de diciembre

Elaboración propia

## REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1977). *Técnicas de la investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Antúnez, S. (1994). *Las interrelaciones. En organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de docencia universitaria, Vol. 13 (1)*, 35 - 56.
- Bauer, T., Erdogan, B., Bodner, T., Truxillo, D., & Tucker J. (2007). Newcomer Adjustment During Organizational Socialization: A Meta-Analytic Review of Antecedents, Outcomes, and Methods. *Journal of Applied Psychology, 92(3)*, 707 - 721. doi:10.1037/0021-9010.92.3.707
- Blackman, R. (2002). *Gestión del ciclo de proyectos*. Teddington: Tearfund.
- Calderón, G., Serna, H., Álvarez, C., y Naranjo, C. (2019). Sentido y significado de la socialización organizacional. *Revista espacios, 40(3)*.
- Camacho, H., Cámara, L., Cascante, R., y Sainz, H. (2001). *El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos. Cuadernos para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo*. Madrid: CIDEAL.
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*. Mexico : McGraw Hill.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn to be able to do*. San Francisco: Jossey Bass.
- Díaz-Munio, C., Barranco, J., Escudero, J., Gairín, J., Ferreiros, H., García, A.,... y Antúnez, M. (2008). *El proyecto educativo de la institución escolar*. Barcelona: Grao.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., y Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria, 9(3)*.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, 13(1)*.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en América Latina. *Cadernos de Pesquisa, 47(166)*, 1224-1249. doi:http://dx.doi.org/10.1590/198053144322.
- Meneses, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Catalunya: FUOC.
- Murillo, J., García, M., Martínez, C., Martín, N., y Sánchez, L. (2009). *La entrevista*. San Salvador: Universidad centroamericana José Simeón Cañas.
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros, 8(22)*.
- Questa-Tortero, M. (2018). *Herramientas metodológicas para el diagnóstico y la intervención. Parte I. Árbol de problemas*. Montevideo: ORT.
- Real Academia Española (2019). Madrid: RAE
- Ritter, M. (2008). *Cultura Organizacional: gestión y comunicación*. Tucumán: La Crujía.
- Robbins, S., & Judge, T. (2013). *Organizational behaviour*. New Jersey: Prentice Hall.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Sismosi, M. (2010). The role of social socialization tactics in the relationship between socialization content and newcomers' affective commitment. *Journal of Managerial Psychology, 25(3)*, 301 - 327.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Grao.
- Romero, B. (2014). *Las organizaciones como generadoras de conocimiento*. Obtenido de: <https://es.scribd.com/document/336645574/Art-La-Socializacion-Organizacional>.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación*. Madrid: Síntesis

## **Anexos**

*Anexo1: Docentes con menos de dos años en la organización.*

Nivel educativo	Cantidad docentes	Docentes con 2 o menos años en la organización	Porcentaje
Maternal	10	1	10%
Inicial	12	0	0%
Primaria	44	3	7%
Secundaria	91	12	13%
Taller de la mañana y talleres extracurriculares	18	4	22%
<b>TOTAL</b>	<b>175</b>	<b>20</b>	<b>11,4%</b>

---

Elaboración propia en base a información proporcionada por la organización.

---

**A.- Guion entrevista exploratoria inicial (EE)**

- 1.- ¿Qué antigüedad tiene en la organización y en el rol actual?
- 2.- ¿Qué características identifican a la institución?
- 3.- A su criterio ¿cuáles son las fortalezas de la institución?
- 4.- Según su punto de vista ¿qué debilidades presenta la institución?
- 5.- En función de lo anterior, ¿qué problemáticas visualiza que puedan abordarse desde la gestión?
- 6.- ¿Qué oportunidades de mejora desde la gestión le gustaría implementar en la institución?  
¿Por qué?
- 7.- En los últimos dos años ¿se han implementado proyectos de mejora en la gestión? ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿cómo lo han evaluado?

---

Elaboración propia

---

**B.- Guion entrevista no estructurada en profundidad (EP)**

- 1.- ¿Cuántos años hace que se desempeña la dirección de secundaria?
- 2.- ¿Quiénes son los encargados de realizar la selección de los nuevos docentes?
- 3.- La organización ¿tiene un procedimiento formal para realizar el llamado para cubrir un cargo docente vacante? ¿A qué medios apelan para difundir el llamado para cubrir el cargo?
- 4.- La organización ¿tiene un procedimiento interno formal para realizar la selección de personal docente en secundaria? ¿En qué consiste?
- 5.- ¿Qué características personales se valoran como positivas al momento de seleccionar un nuevo docente? ¿Por qué?

---

Elaboración propia

---

*Anexo 3: Matriz de análisis de observación no participante (OB).*

Categorías	Observación
Contexto	En la cuadra hay en su mayoría residencias construidas antes de la década del 60' recicladas o bien mantenidas (OB1).
	Es una calle arbolada y sombría (OB2).
	En la calle hay varios autos estacionados no habiendo lugar para hacerlo (OB3).
	Hay paradas de ómnibus a 2 cuadras, tanto en dirección al centro como hacia el este (OB4).
Infraestructura	El predio se encuentra rodeado por un muro con rejas y hay cámaras de seguridad en la puerta (OB5).
	El edificio central es una antigua casona residencial de la zona (OB6)
	A la izquierda del edificio central se aprecian salones en lo que era otra casa de la zona reciclada y adaptada para su función (OB7)
	A la derecha del edificio central se aprecia una edificación relativamente nueva donde se ven preescolares jugando (OB8)
	Los edificios comparten el espacio habiendo poco verde siendo el piso exterior de material el cual oficia a su vez de recreo (OB9)
Recepción	En la recepción el recepcionista recibe comida para el almuerzo de un estudiante y atiende el teléfono para derivar la llamada (OB10)
	El recepcionista mira cada tanto la pantalla donde se ven las imágenes de las cámaras de seguridad (OB11)
	En las paredes hay cartelera con trabajos de estudiantes de secundaria de distintos niveles (OB12).
	El escritorio de la directora general se encuentra en la entrada del edificio principal (OB13)
Actitud de los estudiantes	Los estudiantes se encuentran en la hora del recreo, algunos están en el patio, otros en la vereda charlando o tomando mate (OB14)
	Ingresan un grupo de estudiantes pasan por la recepción de forma desordenada y hablando entre ellos (OB15)
	En el recreo se ven estudiantes escuchando música (OB16)
Actitud de los docentes	Hay docentes de distintos niveles que entran y salen continuamente del edificio principal y saludan cordialmente (OB17)
	A la hora del recreo hay docentes interactuando con los estudiantes (OB 18)

---

Elaboración propia

---

Anexo 4: Matriz de reducción de datos del documento “Marco de identidad” (AD).

Categoría Organización Proyecto educativo		Criterio de categorización Categoría empírica Categoría mixta (empírica – teórica)		
Categoría Organización				
Subcategorías	Áreas	Alumnos	Fundación	Oferta educativa
Códigos	OA	OAL	OF	OO
	<p>“Área gerencial” (AD:4)</p> <p>“Área administrativa” (AD:6)</p> <p>“Área de servicio” (AD:6)</p> <p>“Área pedagógica” (AD:5)</p>	<p>“Promedio de 820 alumnos” (AD:3)</p> <p>“40% del alumnado que ingresa a Secundaria provienen de instituciones públicas de la zona” (AD:3)</p>	<p>“Fundado en 1950 (...) se inició como jardín infantiles” (AD:3)</p> <p>“Asociación civil sin fines de lucro” (AD:3)</p> <p>“Habilitado por el Consejo Directivo Central desde el año 1974” (AD:3)</p> <p>“Institución laica” (AD:3)</p>	<p>“Niños desde maternal, de un año, hasta el bachillerato” (AD:12)</p> <p>“Desde el año 1991 una ampliación de la propuesta educativa (...) de carácter optativo (...) diferentes propuestas artísticas” (AD:13)</p> <p>“Alumnos de 1 y 2 años (...) horario extendido desde las 8:30” (AD:4)</p> <p>“Ciclo inicial de 3 a 5 años” (AD:4)</p> <p>“Tres locales” (AD:3)</p>
Categoría P.E.C.				
Subcategorías	Concepción educativa			Rol docente
Códigos	PECE			PERD
	<p>“Educación (...) instrumento imprescindible para dominarla (a la sociedad)” (AD:7)</p> <p>“Herramienta (...) para comprender, manejar y transformar la realidad” (AD:7)</p> <p>“Cuatro pilares (...) aprender a conocer (...) aprender a hacer (...) aprender a vivir con los demás (...) aprender a ser” (AD:8)</p> <p>“Educación (...) crítica, anticipadora, que incluya a todos” (AD:9)</p> <p>“Deseo de aprender, valor del esfuerzo, aceptación de lo diverso, la confianza en si mismo y la convivencia tolerante” (AD:9)</p> <p>“Educabilidad como condición para la enseñanza (...) todo ser humano (...) formar sus capacidades” (AD:9)</p> <p>“Adquisición de saberes y competencias que posibiliten descubrir, seleccionar y utilizar los conocimientos” (AD:9)</p> <p>“Evaluación (...) herramienta para la comprensión y análisis de la marcha de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (AD:11)</p> <p>“Error (...) generador de nuevos aprendizajes” AD:9)</p> <p>“Ayuda contingente y justa” AD:10)</p> <p>“Cada alumno requiere una intervención pedagógica diferente (...) cada sujeto tiene un proceso de desarrollo individual y único” (AD:10)</p> <p>“Proyecto educativo potente y transformador” (AD:4)</p> <p>Fortalecimiento permanente del proyecto educativo (...) optimizar la calidad académica y dar respuestas a las exigencias actuales” (AD:4)</p> <p>“Escuela inteligente” (AD:8)</p>			<p>“Involucrados con la innovación, que trabajen en equipo, planifican el currículum y evalúan sus prácticas” (AD:8)</p> <p>“Facilitador del vínculo de afecto y respeto necesarios para el desarrollo de los aprendizajes” (AD:10)</p> <p>“Docentes que planifican y evalúan su trabajo, que revisan sus prácticas (...) se sienten fortalecidos en el equipo docente (...) actitud crítica y propositiva” (AD:11)</p>

Elaboración propia

*Anexo5: Cuestionario de la encuesta a nuevos docentes (ED).*

## Cuestionario a nuevos docentes

---

El siguiente cuestionario se realiza en el marco de la materia "Proyecto de Investigación Organizacional" de la Maestría en Gestión Educativa, de la Universidad ORT Uruguay. Procura indagar sobre el proceso de inducción de nuevos docentes a la institución. Por ello, se le solicita que complete el siguiente formulario. Su opinión resultará muy valiosa y ayudará a mejorar los mecanismos y estrategias existentes para la incorporación de docentes en esta institución. Los datos recabados serán tratados con total confidencialidad por parte del equipo de investigación. En los informes académicos y posibles publicaciones sobre el trabajo, no serán mencionados los participantes del estudio ni la institución.  
Muchas gracias por su colaboración.

---

1.- ¿Cuánto tiempo hace que trabaja en esta institución? \*

Menos de un año

Entre uno y dos años

---

\*\*\*

2.- ¿Cómo entró en conocimiento que la institución estaba seleccionando personal docente? \*

A través de un conocido

A través de una convocatoria pública (ej. aviso el diario, flyer por redes sociales etc)

Se comunicaron desde la institución

Otra...

---

3.- Cuando participó del proceso de selección de personal, ¿quién le realizó la entrevista de trabajo? \*

Si tuvo más de una entrevista durante el proceso de selección, marque todos los roles que correspondan

Director/a de secundaria

Director/a general

Coordinador

Nadie, ingrese a trabajar sin una entrevista formal de trabajo

Equipo multidisciplinario

Otra...

4.- En la entrevista de trabajo ¿le brindaron información sobre los aspectos formales del trabajo? \*

(Por ejemplo: horarios, salario, uniforme, faltas, entre otros)

Sí

No

5.- En la entrevista de trabajo ¿le brindaron información sobre su rol docente en la institución? \*

(Por ejemplo: lo que se espera de Ud. como docente)

Sí

No

6.- En la entrevista de trabajo ¿le brindaron información sobre las características del proyecto educativo de la institución? \*

Sí

No

7.- Una vez que lo/la contrataron ¿recibió información en profundidad sobre el marco ideológico que sustenta el proyecto educativo de la institución? \*

Sí

No

8.- Si respondió "Sí" a la pregunta anterior ¿considera que la información recibida fue de utilidad para planificar sus clases en función del proyecto educativo de la institución?

	1	2	3	4	5	
Poca utilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha utilidad

9.- ¿Considera que actualmente conoce el proyecto educativo de esta institución?

1 2 3 4 5

Conocimiento básico      Conocimiento en profundidad

10.- Indique tres conceptos que identifiquen al proyecto educativo institucional \*

Texto de respuesta breve

11.- Indique brevemente a través de que medios o canales conoció el proyecto educativo institucional. \*

Texto de respuesta breve

12.- ¿Qué importancia le asigna a conocer el proyecto educativo de la institución en la que trabaja? \*

1 2 3 4 5

Poco      Mucho

13.- Siguiendo la pregunta anterior, explique por qué le asigna dicha importancia. \*

Texto de respuesta largo

14.- ¿Tuvo que modificar su práctica docente para adaptarla al proyecto educativo de esta institución? \*

1 2 3 4 5

Algo      Mucho

15.- Teniendo en cuenta el proyecto educativo institucional ¿cómo considera \*  
su actual práctica docente?

	1	2	3	4	5	
Aún discordante con el proyecto educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordate con el proyecto educativo

16.- ¿Recibió un acompañamiento pedagógico didáctico desde la institución \*  
en el primer semestre de trabajo?

- Si  
 No

17.- Si respondió "SI" en la pregunta anterior ¿Cómo valora dicho  
acompañamiento?

	1	2	3	4	5	
Regular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy bueno

18.- ¿Ha participado de instancias pedagógicas didácticas institucionales? \*

(Por ejemplo: salas docentes, salas a comienzo de año, coordinaciones de nivel o de área etc)

- Si  
 No

19.- Si respondió "SI" ¿considera que las instancias pedagógicas didácticas \*  
institucionales le brindaron herramientas para incorporar su práctica docente  
al proyecto educativo institucional?

	1	2	3	4	5	
Poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

20.- Según su experiencia, al momento de ingresar el centro ¿Qué sugerencia \*  
puede realizar?

Texto de respuesta largo

21.- ¿Desea agregar algo más?

Texto de respuesta largo

Anexo 6:: Matriz de análisis por dimensiones de entrevista en profundidad (EP).

Aporte textual con código de referencia	Temática	Dimensiones	Actores
"Lidera el proceso el director del ciclo" (EP:1)	Encargados de la selección de personal docente	DA DO	Director de secundaria
"Preguntas fuera del marco pedagógico didáctico interviene la responsable de recursos humanos (EP:1)		DA DO	RRHH
"Se ha incorporado a la coordinadora de adscripción" (EP:1)		DA DO	Coordinadora adscripción
"En casos de urgencia yo solo (...) o alternativamente con uno o con otro" (EP:1)		DA	Director de secundaria
"Quiero que estemos los tres" (EP:1)		DO	Director de secundaria, RRHH, coordinadora de adscriptos
"No en realidad no (tenemos un procedimiento) (...) tenemos una batería de preguntas" (EP:1)	Proceso de selección de personal	DA	Director de secundaria
"Se por donde ir" (EP:1)		DA DO	Director de secundaria
"La encargada de recursos humanos (...) se integra al inicio o bien viene después" (EP:3)		DA	Director de secundaria RRHH
"La primera instancia es con el currículo a la vista yo ya lo estudio previamente converso con el docente" (EP:3)		DA	Director de secundaria Docente
"Indago acerca de su posicionamiento, concepciones, prácticas en relación a la enseñanza" (EP:3)		DO DPD	Director de secundaria Docente
"Siempre hay un margen importantísimo de incertidumbre y subjetividad" (EP:3)		DA	Docentes
"Hay requisitos de partida (...) innegociables" (EP:1)	Requisitos para la selección de personal docente	DO DA DPD	Director de secundaria, docentes
"Título (...) experiencia docente (...) pero no definitorio" (EP:1)		DO DA DPD	Docentes
"Cuáles son sus preocupaciones (...) planteamos situaciones dilemáticas, problemáticas (...) cómo resolverías una situación de clase (...) qué lugar le das a la familia" (EP:1)	Perfil docente	DO DA DPD	Docentes
"En el caso de los docentes es muy difícil (...) soy muy respetuoso de las especialidades" (EP:1)		DA DPD	Docentes Director de secundaria
"Cursos de posgrado (...) aspiraciones de cursos de posgrado" (EP:2)		DO DA DPD	Docentes
"Cómo concibe la enseñanza de la asignatura" (EP:2)		DO DA DPD	Docentes
"Evitar, perfil autoritario (...) que la única preocupación sea finalizar el programa, el lugar que se le da al estudiante, una cabeza abierta (...) es decir la posibilidad de pensarse a si mismo en un proceso de recreación" (EP:5)		DO DPD	Docentes
"Te lo anuncian, luego tenés que ver si lo llevan a la práctica, enunciarlo es ya un paso" (EP:5)		DO DPD	Docentes
"Formación permanente, voluntad de trabajo en equipo, (...) el reconocimiento de una estructura organizacional (...) (EP:5)		DO DPD	Docentes

<i>“Las entrevistas mayoritariamente están referenciadas” (EP:3)</i>	Llamado para cubrir los cargos docentes	DA	Docentes Director de secundaria
<i>“Los candidatos siempre son recomendados y sabemos quiénes los recomiendan” (EP:3)</i>		DA DO	Docentes Director de secundaria
<i>“Referenciados en los dos sentidos, el que viene y al que llamamos” (EP:4)</i>		DA DO	Docentes Director de secundaria
<i>“Viene porque quiere trabajar acá (...) nunca sabes cuánto por el proyecto educativo (...) o cuánto por su necesidad de trabajo” (EE:5)</i>		DO DA DPD	Docentes Director de secundaria
<i>“El “Marco de Identidad” (...) y el reglamento interno (...) se van con el (candidato) que finalmente elegimos” (EP:4)</i>	Integración de los nuevos docentes al proyecto institucional	DO DA DPD	Docentes
<i>“Marcamos los fundamentos filosóficos pedagógicos epistemológicos didácticos (...) que podés verlos en el “Marco de Identidad”” (EP:3)</i>		DO DPD	Director de secundaria
<i>“En las salas que se les paga por asignatura ellos se van incorporando” (EP:5)</i>		DA DPD	Docentes
<i>“El docente comienza a trabajar” (EP:4)</i>		DPD DA	Docentes Dirección de secundaria
<i>“Unos se van incorporando (...) los que no lo hacen (...) a fin de año se les dice que esta no es la institución (...) y a otra cosa” (EP:5)</i>	DPD DA	Docentes Dirección de secundaria	
<i>“Como es un plantel docente que trabaja hace años no les estamos inventando la pólvora, estamos planteando desafíos para ordenar un poco y direccionar el trabajo” (EP:5)</i>	Acompañamiento a los docentes	DPD	Docentes Directos de secundaria
<i>“En el vínculo de aula (...) podés detectar (...) si hay un programa de trabajo (...) una rutina incorporada (...) si hay tareas (...) si hay buen vínculo con los estudiantes, si no es una clase meramente expositiva (...) si hay profundización, si se complejizan las situaciones” (EP:4)</i>		DPD DA DO	Docentes Director de secundaria
<i>“La simultaneidad de situaciones que uno tiene que atender (...) se traduce (...) en una visita o en un intercambio de corredor” (EP:4)</i>		DPD DA DO	Docentes Director de secundaria
<i>“El 95% por darte un porcentaje de las situaciones que enfrento (...) realmente importantes son de carácter ético, no son de carácter pedagógico, o son de carácter disciplinar” (EP:4)</i>		DPD DA	Docentes
<i>“La ética en el acto porque en el discurso siempre todos quieren ser democráticos, humanitarios” (EP:5)</i>	DPD DA	Docentes	
<i>“Enfrento rasgos de personalidad inflexible (...) permisividad que no construye, desencuentros de clase (...) actitud muy infeliz del docente” (EP:5)</i>	DPD DA	Docentes	

Elaboración propia

Anexo 7: Matriz de reducción de datos de la entrevista en profundidad (EP).

Categorías	Criterio de categorización	
Inducción	Mixta (empírica – teórica)	
Perfil docente	Empírica	
Categoría		
Inducción		
Codificación	ISP	IAD
Subcategoría	Proceso de selección de personal	Acompañamiento al docente
	<p><i>“Las entrevistas mayoritariamente están referenciadas” (EP:3)</i></p> <p><i>“No en realidad no (tenemos un procedimiento) (...) tenemos una batería de preguntas” (EP:1)</i></p> <p><i>“El “Marco de Identidad” (...) y el reglamento interno (...) se van con el (candidato) que finalmente elegimos” (EP:4)</i></p> <p><i>“Los candidatos siempre son recomendados y sabemos quiénes los recomiendan” (EP:3)</i></p> <p><i>“Hay requisitos de partida (...) innegociables (...) título (...) experiencia docente (...) no definitoria” (EP:1)</i></p> <p><i>“Marcamos los fundamentos filosóficos pedagógicos epistemológicos didácticos (...) que podés verlos en el marco de identidad” (EP:3)</i></p> <p><i>“Referenciados en los dos sentidos, el que viene y al que llamamos” (EP:4)</i></p> <p><i>“Se por donde ir” (EP:1)</i></p> <p><i>“En las salas que se les paga por asignatura ellos se van incorporando” (EP:5)</i></p> <p><i>“Viene porque quiere trabajar acá (...) nunca sabes cuánto por el proyecto educativo (...) o cuánto por su necesidad de trabajo” (EP:5)</i></p> <p><i>“La encargada de recursos humanos (...) se integra al inicio o bien viene después” (EP:3)</i></p> <p><i>“El docente comienza a trabajar” (EP:4)</i></p> <p><i>“La primera instancia es con el currículo a la vista yo ya lo estudio previamente converso con el docente” (EP:3)</i></p> <p><i>“Unos se van incorporando (...) los que no lo hacen (...) a fin de año se les dice que esta no es la institución (...) y a otra cosa” (EP:5)</i></p> <p><i>“Indago acerca de su posicionamiento, concepciones, prácticas en relación a la enseñanza” (EP:3)</i></p> <p><i>“Siempre hay un margen importantísimo de incertidumbre y subjetividad” (EP:3)</i></p> <p><i>“Lidera el proceso el director del ciclo” (EP:1)</i></p> <p><i>“Preguntas fuera del marco pedagógico didáctico interviene la responsable de recursos humanos” (EP:1)</i></p> <p><i>“Se ha incorporado a la coordinadora de adscripción” (EP:1)</i></p>	<p><i>“Como es un plantel docente que trabaja hace años no les estamos inventando la pólvora, estamos planteando desafíos para ordenar un poco y direccionar el trabajo” (EP:5)</i></p> <p><i>“En el vínculo de aula (...) podés detectar (...) si hay un programa de trabajo (...) una rutina incorporada (...) si hay tareas (...) si hay buen vínculo con los estudiantes, si no es una clase meramente expositiva (...) si hay profundización, si se complejizan las situaciones” (EP:4)</i></p> <p><i>“La simultaneidad de situaciones que uno tiene que atender (...) se traduce (...) en una visita o en un intercambio de corredor” (EP:4)</i></p>

	<p><i>“En casos de urgencia yo solo (...) o alternativamente con uno o con otro” (EP:1)</i></p> <p><i>“Quiero que estemos los tres” (EP:1)</i></p>	
Categoría		
Perfil docente		
Codificación	PD	
	<p><i>“Cuáles son sus preocupaciones (...) planteamos situaciones dilemáticas, problemáticas (...) cómo resolverías una situación de clase (...) qué lugar le das a la familia” (EP:1)</i></p> <p><i>“En el caso de los docentes es muy difícil (...) soy muy respetuoso de las especialidades” (EP:1)</i></p> <p><i>“Cursos de posgrado (...) aspiraciones de cursos de posgrado” (EP:2)</i></p> <p><i>“Cómo concibe la enseñanza de la asignatura” (EP:2)</i></p> <p><i>“Evitar, perfil autoritario (...) que la única preocupación sea finalizar el programa, el lugar que se le da al estudiante, una cabeza abierta (...) es decir la posibilidad de pensarse a si mismo en un proceso de recreación” (EP:5)</i></p> <p><i>“Te lo anuncian, luego tenés que ver si lo llevan a la práctica, enunciarlo es ya un paso” (EP:5)</i></p> <p><i>“Formación permanente, voluntad de trabajo en equipo, (...) el reconocimiento de una estructura organizacional” (EP:5)</i></p>	

---

Elaboración propia

---

Anexo 8: Matriz de reducción de datos cualitativos de la encuesta a docentes (ED).

Categoría	Criterio de categorización		
P.E.C.	Mixta (empírica - teórica)		
Subcategorías	Características	Acercamiento	Importancia
Códigos	PECC	PECA	PECI
	<p>“Excelencia académica” (ED1) (ED3)</p> <p>“Compromiso” (ED1) (ED5) (ED8)</p> <p>“Formación en ciudadanía” (ED1)</p> <p>“Acompañar a los alumnos” (ED2)</p> <p>“Flexibles y adaptándose (...) al momento” (ED2)</p> <p>“Valores” (ED3) (ED8)</p> <p>“Interdisciplinariedad” (ED3)</p> <p>“Seriedad” (ED5)</p> <p>“Confianza” (ED5)</p> <p>“Formación profesional” (ED6)</p> <p>“Alinear los criterios metodológicos con los valores de la institución” (ED6)</p> <p>“Trabajo colaborativo” (ED6) (ED7) (ED8)</p> <p>“Inclusión” (ED7)</p> <p>“Reflexión” (ED9)</p> <p>“No recuerda” (ED2)</p>	<p>“Coordinación” (ED1) (ED3) (ED4)</p> <p>“Coordinadora de asignatura” (ED9)</p> <p>“Tiempo” (ED3)</p> <p>“Página web” (ED4)</p> <p>“Folleto” (ED5) (ED6) (ED8)</p> <p>“Colegas” (ED7) (ED2)</p>	<p>“Planificar” (ED1)</p> <p>“Alienado ayuda, pero no necesario” (ED2)</p> <p>“Más fácil alcanzar objetivos” (ED3)</p> <p>“Coherencia” (ED4)</p> <p>“Fomentar la excelencia académica” (ED6)</p> <p>“Mirada total del proceso educativo” (ED7)</p> <p>“Importante conocer” (ED8)</p> <p>“Adecuar perfil docente” (ED9)</p>
Sugerencias			
	<p>“Fomentar autonomía de estudiantes” (ED1) “Mejorar aulas móviles (...) para los que no están en el proyecto de lengua informática” (ED 4) “Proyecto interdisciplinario de investigación” (ED4) “Coordinar más reuniones (...) de nivel (ED7) (ED8)</p>		

Elaboración propia

Anexo 9: Datos cuantitativos de la encuesta a docentes (ED)

Variable		Cantidad
<b>V1 Antigüedad docente en la institución</b>		<b>Cantidad</b>
Menos de un año		3
Entre uno y dos años		6
<b>V2 Conocimiento de la vacante</b>		<b>Cantidad</b>
Conocido		5
Convocatoria pública		0
Convocado por la institución		3
Otro / inspección de asignatura		1
<b>V3 Integrantes en la entrevista laboral - se puede marcar más de una opción</b>		<b>Cantidad</b>
Director de secundaria		7
Director general		3
Coordinador		2
Nadie		0
Equipo multidisciplinario		0
<b>V4 Entrevista brindó información formal del trabajo</b>		<b>Cantidad</b>
Si		8
No		1
<b>V5 Entrevista: brindó información sobre el rol</b>		<b>Cantidad</b>
Si		9
No		0
<b>V6 Entrevista: brindó información del P.E.C.</b>		<b>Cantidad</b>
Si		6
No		3
<b>V7 Ya contratado tuvo acceso a información del marco ideológico</b>		<b>Cantidad</b>
Si		5
No		4
<b>V8 Si V7 1 (Si) Utilidad de la información/escala de valoración 1 poca 5 mucha</b>	<b>Escala Likert</b>	<b>Cantidad</b>
	1	0
	2	1
	3	3
	4	1
	5	0
<b>V9 Conocimiento del PEC al día de hoy/ escala de valoración 1 básico 5 profundo</b>	<b>Escala Likert</b>	<b>Cantidad</b>
	1	0
	2	0
	3	3
	4	5
	5	0
<b>V10 Conceptos que identifican al P.E.C.</b>	<b>Concepto</b>	<b>Cantidad</b>
	Excelencia académica	2
	Compromiso	3
	Formación en ciudadanía	1
	Acompañar a los alumnos	1
	Flexibilidad	1

	Adaptabilidad		1
	Valores		2
	Interdisciplinariedad		1
	Seriedad		1
	Confianza		1
	Formación profesional		1
	Alinear criterios metodológicos con los valores de la institución		1
	Trabajo colaborativo		2
	Inclusión		1
	Reflexión		1
	No recuerda		1
<b>V11 Medio de conocimiento del PEC</b>	<b>Medio</b>		<b>Cantidad</b>
	Coordinación		3
	Coordinadora de asignatura		1
	Con el tiempo		1
	Página Web		1
	“Marco de Identidad”		3
	Colegas		2
<b>V12 Importancia de conocer el P.E.C./ escala de valoración 1 poco 5 mucha</b>		<b>Escala Likert</b>	<b>Cantidad</b>
		1	0
		2	0
		3	1
		4	3
		5	5
<b>V13 Importancia de conocer el P.E.C.</b>	<b>Motivo</b>		<b>Cantidad</b>
	Planificar		1
	Alinearse		1
	Alcanzar objetivos		1
	Coherencia		1
	Excelencia académica		1
	Proceso educativo		1
	Importante		1
	Adecuar perfil docente		1
<b>V14 Modificación de la practica por P.E.C./ escala de valoración 1 algo 5 mucho</b>		<b>Escala Likert</b>	<b>Cantidad</b>
		1	2
		2	3
		3	3
		4	1
		5	0
<b>V15 Práctica docente y PEC /escala de valoración 1 discordante 5 concordante</b>		<b>Escala Likert</b>	<b>Cantidad</b>
		1	0
		2	0
		3	3
		4	5

<b>V16 Acompañamiento primer semestre</b>	5	1
		<b>Cantidad</b>
Si		6
No		3
<b>V17 Si V16 1 /escala de valoración 1 regular 5 muy bueno</b>	<b>Escala Likert</b>	<b>Cantidad</b>
	1	0
	2	0
	3	1
	4	2
	5	3
<b>V18 Participación actividades pedagógicas en la institución</b>		<b>Cantidad</b>
Si		9
No		0
<b>V19 Si V18 1 Valoración de las herramientas brindadas para PEC / escala de valoración 1 poca 5 mucho</b>	<b>Escala Likert</b>	<b>Cantidad</b>
	1	0
	2	0
	3	2
	4	4
	5	3

---

Elaboración propia

---

Anexo 10: Categorías de análisis de datos cualitativos EE, AD, EP y ED.

Categorías P.E.C. Inducción		Criterio de categorización Mixta (empírico – teórico) Mixta (empírico – teórico)		
Categoría				
P.E.C.				
Código	PECC	PECR	PECCD	PECID
Subcategoría	Concepción educativa	Rol docente	Pilares para docentes	Importancia para docentes
	<p>“detrás del error siempre hay una posibilidad de aprendizaje” (AD:9) (EE:7)</p> <p>“Escuela comprensiva” (EE:1)</p> <p>“Disponibles (...) es el rasgo que nos diferencia” (EE:1)</p> <p>“Educación (...) instrumento imprescindible para dominarla (a la sociedad)” (AD:7)</p> <p>“Fortaleza no solo el seguimiento de esos alumnos que están integrados sino de los alumnos que tienen potencialidades (...) la diversidad de la heterogeneidad” (EE:2)</p> <p>“Herramienta (...) para comprender, manejar y transformar la realidad” (AD:7)</p> <p>“Cuatro pilares (...) aprender a conocer (...) aprender a hacer (...) aprender a vivir con los demás (...) aprender a ser” (AD:8)</p> <p>“Educación (...) crítica, anticipadora, que incluya a todos” (AD:9)</p> <p>“Deseo de aprender, valor del esfuerzo, aceptación de lo diverso, la confianza en sí mismo y la convivencia tolerante” (AD:9)</p> <p>“Educabilidad como condición para la enseñanza (...) todo ser humano (...) formar sus capacidades” (AD:9)</p> <p>“Adquisición de saberes y competencias que posibiliten descubrir, seleccionar y utilizar los conocimientos” (AD:9)</p> <p>“Evaluación (...) herramienta para la comprensión y análisis de la marcha de los procesos de enseñanza- aprendizaje” (AD:11)</p>	<p>“Involucrados con la innovación, que trabajen en equipo, planifican el currículum y evalúan sus prácticas” (AD:8)</p> <p>“Facilitador del vínculo de afecto y respeto necesarios para el desarrollo de los aprendizajes” (AD:10)</p> <p>“Docentes que planifican y evalúan su trabajo, que revisan sus prácticas (...) se sienten fortalecidos en el equipo docente (...) actitud crítica y propositiva” (AD:11)</p> <p>“Docente también tiene que ser un facilitador” (EE:2)</p> <p>“Fortaleza (...) implicar a las personas en los proyectos” (EE:4)</p>	<p>“Excelencia académica” (ED1) (ED3)</p> <p>“Compromiso” (ED1) (ED5) (ED8)</p> <p>“Formación en ciudadanía” (ED1) (ED7)</p> <p>“Acompañar a los alumnos” (ED2)</p> <p>“Flexibles y adaptándose (...) al momento” (ED2)</p> <p>“Valores” (ED3) (ED8)</p> <p>“Interdisciplinariedad” (ED3)</p> <p>“Seriedad” (ED5)</p> <p>“Confianza” (ED5)</p> <p>“Formación profesional” (ED6)</p> <p>“Alinear los criterios metodológicos con los valores de la institución” (ED6)</p> <p>“Trabajo colaborativo” (ED6) (ED7) (ED8)</p> <p>“Inclusión” (ED7)</p> <p>“Reflexión” (ED9)</p> <p>“No recuerda” (ED2)</p>	<p>“Planificar” (ED1)</p> <p>“Alienado ayuda, pero no necesario” (ED2)</p> <p>“Más fácil alcanzar objetivos” (ED3)</p> <p>“Coherencia” (ED4)</p> <p>“Fomentar la excelencia académica” (ED6)</p> <p>“Mirada total del proceso educativo” (ED7)</p> <p>“Importante conocer” (ED8)</p> <p>“Adecuar perfil docente” (ED9)</p> <p>“No contesta” (ED5)</p>

	<p>“Ayuda contingente y justa” (AD:10)</p> <p>“Proyecto educativo potente y transformador” (AD:4)</p> <p>Fortalecimiento permanente del proyecto educativo (...) optimizar la calidad académica y dar respuestas a las exigencias actuales” (AD:4)</p> <p>“Escuela inteligente” (AD:8)</p> <p>“Respeto a la diversidad de opiniones (...) de concepciones religiosas y filosóficas” (EE:1)</p> <p>“Escuela comprensiva” (EE:1)</p> <p>“Es capaz de incluir dentro de sus posibilidades” (EE:1)</p> <p>“Marcamos los fundamentos filosóficos pedagógicos epistemológicos didácticos (...) que podés verlos en el “Marco de Identidad”” (EP:3)</p> <p>“Evitar, perfil autoritario (...) que la única preocupación sea finalizar el programa, el lugar que se le da al estudiante, una cabeza abierta (...) es decir la posibilidad de pensarse a si mismo en un proceso de recreación” (EP:5)</p>				
Categoría					
Inducción					
Código	ILD	IPS	IADPEC	IPD	IAD
Subcategoría	Llamado docente	Proceso de selección de personal	Acceso docente al PEC	Perfil docente	Acompañamiento docente
	<p>“no es una institución que haga grandes publicidades (...) conocimiento a través de recomendaciones” (EE:3)</p> <p>“Las entrevistas mayoritariamente están referenciadas” (EP:3)</p> <p>“Los candidatos siempre son recomendados y sabemos quiénes los recomiendan” (EP:3)</p> <p>“Referenciados en los dos sentidos,</p>	<p>“debilidad (...) naturalmente existen cuando vos incorporas gente nueva” (EE:2)</p> <p>Recién se menciona a la RRHH en la entrevista EP a pesar de que en su momento se conversó con las dos direcciones sobre el tema de la investigación (DI:4)</p> <p>“No en realidad no (tenemos un procedimiento)</p>	<p>“Coordinación” (ED1) (ED3) (ED4)</p> <p>“Coordinadora de asignatura” (ED9)</p> <p>“Tiempo” (ED3)</p> <p>“Página web” (ED4)</p> <p>“Folleto” (ED5) (ED6) (ED8)</p> <p>“Colegas” (ED7) (ED2)</p> <p>“El “Marco de Identidad” (...) y el reglamento</p>	<p>“Formación permanente, voluntad de trabajo en equipo, (...) el reconocimiento de una estructura organizacional (...)” (EP:5)</p> <p>Cuáles son sus preocupaciones (...) planteamos situaciones dilemáticas, problemáticas (...) cómo resolverías una situación de clase” (EP:1)</p>	<p>“Como es un plantel docente que trabaja hace años no les estamos inventando la pólvora, estamos planteando desafíos para ordenar un poco y direccionar el trabajo” (EP:5)</p> <p>“En el caso de los docentes es muy difícil (...) soy muy respetuoso de las especialidades” (EP:1)</p> <p>“En el vínculo de aula (...) podés detectar (...) si hay</p>

	<p><i>el que viene y al que llamamos”</i> (EP:4)</p>	<p><i>(...) tenemos una batería de preguntas”</i> (EP:1)</p> <p><i>“Hay requisitos de partida (...) innegociables (...) título (...) experiencia docente (...) no definitiva”</i> (EP:1)</p> <p><i>“Se por donde ir”</i> (EP:1)</p> <p><i>“La encargada de recursos humanos (...) se integra al inicio o bien viene después”</i> (EP:3)</p> <p><i>“La primera instancia es con el currículo a la vista yo ya lo estudio previamente converso con el docente”</i> (EP:3)</p> <p><i>“Siempre hay un margen importantísimo de incertidumbre y subjetividad”</i> (EP:3)</p> <p><i>“Lidera el proceso el director del ciclo”</i> (EP:1)</p> <p><i>“Se ha incorporado a la coordinadora de adscripción”</i> (EP:1)</p> <p><i>“En casos de urgencia yo solo (...) o alternativamente con uno o con otro”</i> (EP:1)</p> <p><i>“Preguntas fuera del marco pedagógico didáctico interviene la responsable de recursos humanos”</i> (EP:1)</p>	<p><i>interno (...) se van con el (candidato) que finalmente elegimos”</i> (EP:4)</p> <p><i>“En las salas que se les paga por asignatura ellos se van incorporando”</i> (EP:5)</p> <p><i>“Viene porque quiere trabajar acá (...) nunca sabes cuánto por el proyecto educativo (...) o cuánto por su necesidad de trabajo”</i> (EP:5)</p> <p><i>“(en la entrevista) marcamos los fundamentos filosóficos pedagógicos epistemológicos didácticos (...) que podés verlos en el “Marco de Identidad””</i> (EP:3)</p> <p><i>“El docente comienza a trabajar”</i> (EP:4)</p> <p><i>“Unos se van incorporando (...) los que no lo hacen (...) a fin de año se les dice que esta no es la institución (...) y a otra cosa”</i> (EP:5)</p>	<p><i>“Cursos de posgrado (...) aspiraciones de cursos de posgrado”</i> (EP:2)</p> <p><i>“Cómo concibe la enseñanza de la asignatura”</i> (EP:2)</p> <p><i>“Evitar, perfil autoritario (...) que la única preocupación sea finalizar el programa, el lugar que se le da al estudiante, una cabeza abierta (...) es decir la posibilidad de pensarse a si mismo en un proceso de recreación”</i> (EP:5)</p> <p><i>“Te lo anuncian, luego tenés que ver si lo llevan a la práctica, enunciarlo es ya un paso”</i> (EP:5)</p> <p><i>“Formación permanente, voluntad de trabajo en equipo, (...) el reconocimiento de una estructura organizacional”</i> (EP:5)</p>	<p><i>un programa de trabajo (...) una rutina incorporada (...) si hay tareas (...) si hay buen vínculo con los estudiantes, si no es una clase meramente expositiva (...) si hay profundización, si se complejizan las situaciones”</i> (EP:4)</p> <p><i>“La simultaneidad de situaciones que uno tiene que atender (...) se traduce (...) en una visita o en un intercambio de corredor”</i> (EP:4)</p> <p><i>“directores necesitan hacer transformaciones (...) en los docentes”</i> (EE:2)</p> <p><i>“tenés que acompañar (...) para que el equipo trabaje con la filosofía o con el marco pedagógico didáctico”</i> (EE:2)</p> <p><i>“los problemas son ver como la formación docente y la respuesta de los docentes a las propuestas del proyecto educativo sean lo más coherente posibles”</i> (EE:6)</p> <p><i>“acompañar los tiempos de acompañamiento para que el equipo trabaje con la filosofía o con el marco pedagógico didáctico que querés lleva su tiempo, porque la comprensión también de los docentes es diferente. Ese uno</i></p>
--	--	--	---	---	---

		<p><i>“Quiero que estemos los tres” (EP:1)</i>  <i>Indago acerca de su posicionamiento, concepciones, prácticas en relación a la enseñanza”</i>  (EP:3)</p>			<p><i>de los problemas que no uno puede detectar” (EE: 2)</i></p>
--	--	---	--	--	---

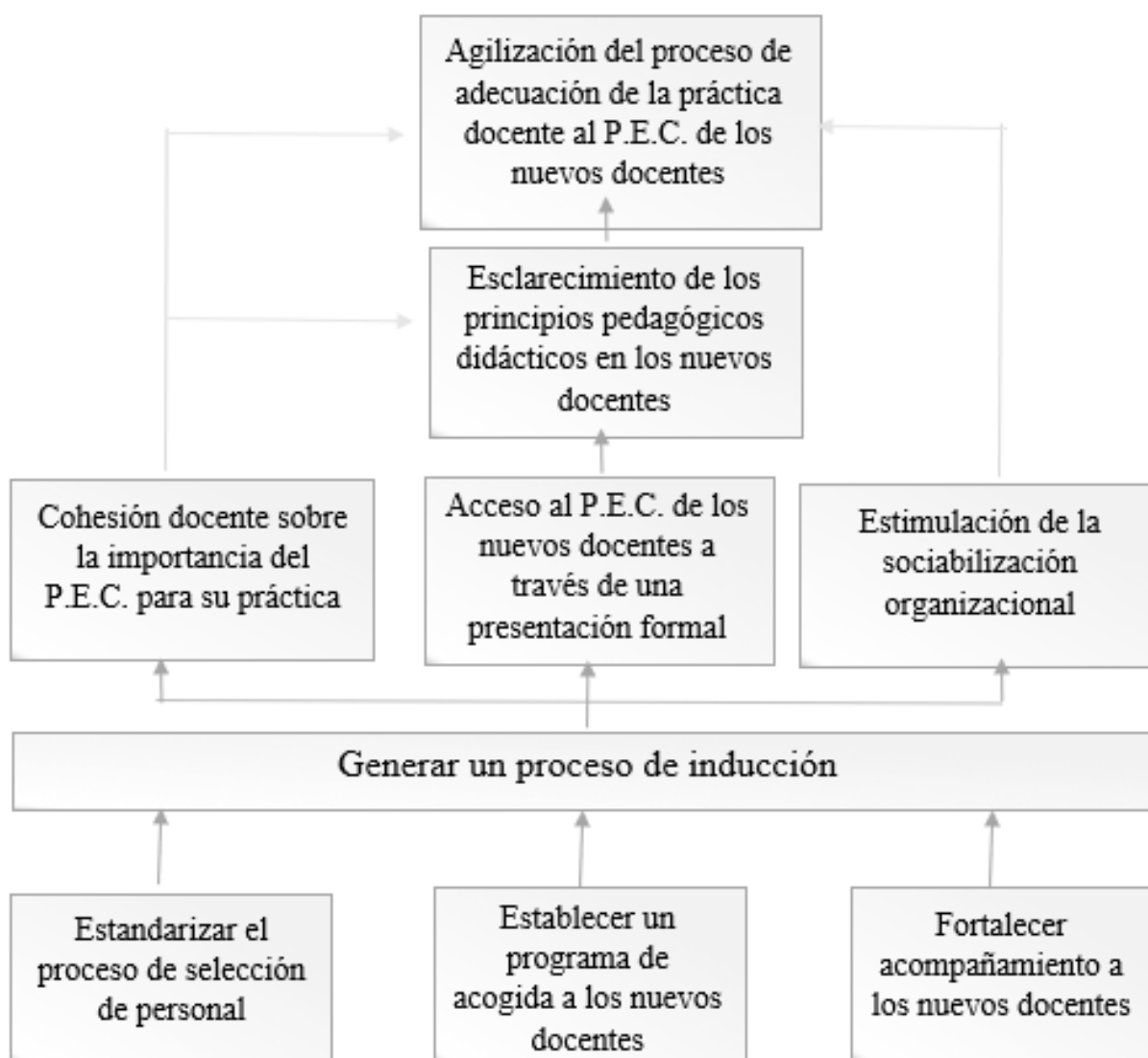
Elaboración propia

Anexo II: Árbol de problemas.



Elaboración propia

Anexo 12: Árbol de objetivos.



Elaboración propia

Anexo 2: Plan de Mejora Organizacional

**UNIVERSIDAD ORT URUGUAY**

**Instituto de Educación  
Master en Gestión Educativa**

**Plan de Mejora Organizacional**

**María Eugenia Quintans**

**Noviembre 2019**

## **SECCIÓN I - ANTECEDENTES**

El presente informe se elabora a partir de un proyecto de investigación organizacional que se realizó en un liceo privado de Montevideo. Se basó en la necesidad expresada por la organización de conocer de qué manera los nuevos docentes se apropian del proyecto educativo de centro, para orientar la toma de decisiones en relación con la selección y acompañamiento de los docentes que ingresen a la organización.

### **1.1. Aproximación diagnóstica**

Siguiendo a Stake (1999), la investigación llevada adelante es un estudio de caso dado que no se pretenden formular verdades universales ni generar datos estadísticos, sino conclusiones exclusivas para la organización.

Con el fin de identificar la demanda de la organización, en la fase exploratoria se aplicaron técnicas de metodología cualitativa. Se realizó una entrevista exploratoria semiestructurada a la directora general del centro educativo, una observación no participante sin estructurar y un análisis documental del documento “Marco de Identidad” de la organización.

La profundización del problema se realizó a partir de una segunda colecta de datos, se aplicó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas a los doce docentes con menos de dos años en la organización, y una entrevista no estructurada en profundidad al director de secundaria.

### **1.2. Identificación de la situación problema**

La principal problemática identificada durante el transcurso de la investigación es la dificultad de los nuevos docentes de apropiarse del proyecto educativo de centro. Se concluyó que la ausencia de un proceso formal de inducción y acompañamiento actúa como factor causal del problema. Asimismo, se constata que, si bien hay pautas para la selección de personal docente, las mismas no se encuentran estandarizadas.

En el informe entregado a la institución a fines de setiembre de 2019, se presentó evidencia de que los docentes con hasta dos años en la organización confunden los valores promovidos en la organización con los principios educativos que guían el accionar pedagógico-didáctico del centro educativo. Asimismo, se evidencia que los docentes entraron en contacto con el proyecto educativo de centro a través de distintos canales.

Siguiendo lo acordado con el equipo impulsor, estos insumos se utilizarán para el diseño del Plan de Mejora, herramienta con la que se abordarán acciones de impacto en la problemática identificada.

### **1.3. Dimensión organizacional comprometida**

De acuerdo con el modelo de análisis elaborado a partir de la información recabada, se entiende que el problema detectado abarca la dimensión pedagógico-didáctica y la organizacional.

Siguiendo a Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1992) la dimensión organizacional refiere a los aspectos estructurales del centro y su funcionamiento, es decir aquellos que tienen que ver con la dirección institucional. En este caso se encuentra comprometida la dimensión organizacional debido a que el proceso de selección e inducción docente es un componente importante de la organización asociado a esta dimensión y a la formación de la cultura del centro.

Por otro lado, la dimensión pedagógico-didáctica, es la que “define la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales” (Frigerio, et al., 1992, p. 27). En el proyecto educativo de centro es donde las organizaciones educativas reflejan su diferenciación. Los docentes tienen que basar su práctica en los principios pedagógico-didácticos emanados de ese proyecto para mantener la coherencia entre lo enunciado por la organización y lo que se hace en las aulas. Dado que a partir del diagnóstico, existe evidencia de que los nuevos docentes confunden los valores de la organización con la concepción de enseñanza y aprendizaje, es que esta dimensión se encuentra comprometida.

### **1.4. Actores institucionales involucrados en la fase de diagnóstico**

El diagnóstico organizacional involucró a distintos actores. En la fase inicial, a la directora general a través de una entrevista exploratoria. En la fase de profundización al director de secundaria a través de una entrevista en profundidad y por medio de una encuesta digital a doce docentes de secundaria con hasta dos años de trabajo en la organización.

### **1.5. Acuerdos establecidos con la organización**

Al finalizar la investigación organizacional, se entregó el informe de avance a la directora general y al director de secundaria. La investigadora y ambos directores mantuvieron una reunión donde se leyó el informe y se intercambiaron impresiones sobre el diagnóstico, enfatizando en la explicación y análisis de las conclusiones abordadas.

Se acuerda con la organización que el Plan de Mejora verse sobre el proceso de inducción docente en el centro educativo (véase Anexo 1) ya que en función de la situación problema presentada, se considera que la estandarización del proceso de selección de personal docente a través de un manual de procedimiento y el diseño un plan de inducción enfatizando en el acompañamiento a los nuevos docentes favorecerá la inmersión de ellos en el proyecto educativo de la institución. Esto beneficiará la incorporación de prácticas educativas alineadas con la concepción de enseñanza y aprendizaje de la organización.

Dada la temática que se estaba analizando se decidió incorporar a la encargada de recursos humanos de la organización en la reunión para que se le presente el resultado de la investigación llevada adelante.

Para el diseño del Plan de Mejora se designó un equipo impulsor integrado por el responsable de recursos humanos, el director de secundaria y la investigadora en su rol de asesora. Los integrantes de la organización se seleccionan por ser actores con influencia clave en la temática que se aborda, siendo además los encargados hasta la fecha de realizar la selección de personal docente.

### 1.6. Fases y extensión del Plan de Mejora

El Plan de Mejora se elabora en tres fases (véase Tabla 1). En la fase del diseño del plan, se entregó a la organización el informe de avance, se confirmaron los integrantes del equipo impulsor y se llevó adelante una primera reunión donde se realizan los acuerdos para el diseño del Plan de Mejora. En la segunda fase, se realizan los ajustes del plan, donde se diseñan los objetivos, las metas, las actividades, se fijan los recursos necesarios para su implementación y se lleva a cabo una reunión con el equipo impulsor donde se realizan ajustes a las actividades y al cronograma de trabajo en función de los tiempos de la organización. En la última fase, se diseñan los dispositivos de seguimiento y se elabora el plan de sustentabilidad. Una vez redactado el Plan de Mejora se le entrega a la organización.

**Tabla 1**

*Fases del Plan de Mejora.*

	Descripción	Fechas 2019
I. Diseño del plan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega del informe de avance a la organización.</li> <li>• Formación del equipo impulsor.</li> <li>• Reunión y acuerdos con el equipo impulsor.</li> </ul>	octubre
II. Ajustes del plan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de objetivos, metas, actividades y de los recursos requeridos.</li> <li>• Reunión y acuerdos con el equipo impulsor.</li> </ul>	octubre noviembre
III. Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición y diseño de los dispositivos de seguimiento.</li> <li>• Elaboración de un esquema de sustentabilidad.</li> <li>• Redacción del plan</li> <li>• Entrega del plan a la institución</li> </ul>	noviembre diciembre

**Elaboración propia.**

## SECCIÓN II – PLAN DE MEJORA

En esta sección se muestran los elementos que integran el Plan de Mejora. Por un lado, se explicitan los objetivos perseguidos, las metas propuestas, las actividades diseñadas, los recursos necesarios, los involucrados y el cronograma del Plan de Mejora, los que se integran sobre el final de la sección en un esquema de trabajo para facilitar su visualización. Por otro lado, se presenta y relata el plan de sustentabilidad y se describen los dispositivos de gestión de riesgos, de comunicación y de gestión financiera.

### 2.1. Objetivos

La información obtenida en la investigación realizada se utiliza como insumo para formular el objetivo general y dos objetivos específicos que se perseguirán con la implementación del Plan de Mejora.

El objetivo general del plan es crear un proceso de inducción y acompañamiento para los nuevos docentes de nivel secundario que favorezca la inclusión de los principios promovidos por la organización en las prácticas de aula con impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Se considera que, para lograr el objetivo propuesto, es significativo que haya un manual de proceso para la selección de nuevos docentes, de modo que la estandarización promueva la selección de docentes que se alineen al perfil emanado del proyecto educativo, favoreciendo la inducción. Por otro lado, se enfatiza que un efectivo acompañamiento beneficia la socialización del nuevo docente y con ella la inmersión en el centro.

En esta instancia, para alcanzar el objetivo general propuesto, se delinean dos objetivos específicos que en su conjunto contribuirán al mismo:

1. Generar un manual de proceso para la selección de personal docente de secundaria acorde al proyecto de centro.
2. Diseñar un protocolo de acompañamiento que favorezca la inmersión de los nuevos docentes de secundaria en el proyecto educativo de centro.

Por otro lado, para complementar el Plan de Mejora, se considera oportuna y sustancial la implementación de una tercera línea de acción vinculada al impacto en los aprendizajes de los estudiantes de la práctica docente alineada al proyecto educativo de centro. Al respecto, se plantean dos nuevos objetivos que requieren perfilar actividades con los docentes y con los estudiantes. A continuación, se explicitan los objetivos específicos a perseguir:

1. Incentivar a los docentes a incorporar los principios educativos emanados del proyecto educativo de centro en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
2. Valorar cómo repercuten las prácticas docentes alineadas el proyecto educativo de centro en los aprendizajes de los estudiantes.

Para la consecución de los objetivos antes detallados, a continuación, se describen actividades sugeridas asociadas a cada uno:

1. Implementación de salas docentes teórico - prácticas por asignatura donde se discuta e intercambien ideas sobre cómo incorporar el proyecto educativo de centro en la práctica docente. Se considera beneficioso como una primera intervención que entre los docentes de asignatura se realicen acuerdos de trabajo para incorporar en la planificación y evaluación. Para llevar adelante la verificación de los acuerdos se puede realizar la observación de la práctica docente antes y después de las salas docentes. Lo dicho se puede complementar con un relevamiento entre los docentes del centro de prácticas alineadas al proyecto de modo de tener un bagaje de ejemplos didácticos para que los todos los docentes puedan adaptar a su asignatura y que contribuyan en la inducción de los nuevos docentes.
2. Se recomienda, por un lado, el análisis de los resultados de la prueba diagnóstica, semestral y final de los estudiantes para poder reparar de qué manera impactó el proceso de inmersión del docente en el proyecto de centro con los resultados obtenidos por los estudiantes. Asimismo, es oportuno hacer una encuesta a los estudiantes para conocer su valoración al respecto de la implementación de los principios educativos del proyecto de centro.

Se destaca que esta línea de acción no es propuesta en el esquema de trabajo, dado que lo prioritario para la organización es que los nuevos docentes realicen la inmersión en el proyecto de centro. En una segunda etapa, se sugiera profundizar con la participación de todos los docentes e incorporar a los estudiantes.

## **2.2. Logros proyectados**

A partir de los objetivos planteados se definen metas e indicadores que permitirán evaluar los logros alcanzados una vez finalizado el Plan de Mejora. Los mismos se describen a continuación y se presentan junto con los objetivos delineados en el esquema de trabajo.

Se plantea como meta asociada al objetivo general, un proceso de inducción para los nuevos docentes en el nivel secundario del centro educativo aprobado y operativo al 1° de diciembre de 2020.

A continuación, se explicitan las metas asociadas a los objetivos específicos:

1. Un manual de proceso para la selección de personal docente está operativo al 31 de agosto 2020.
2. Un protocolo de acompañamiento es diseñado y está operativo al 1° de diciembre de 2020.

### **2.3. Líneas de actividad**

Para alcanzar las metas establecidas se proponen actividades para realizar durante el año lectivo 2020. Para no sobrecargar los tiempos institucionales y en acuerdo con el responsable de recursos humanos las actividades comenzarían luego de la semana de turismo ya que el primer trimestre en el colegio se llevan adelante actividades que sobrecargan las tareas de las personas clave del Plan de Mejora (véase Anexo 1).

Asimismo, se acuerda la extensión en el tiempo de las actividades y la realización de pocas reuniones mensuales para que sean viables de realizar. El acuerdo supone también, que la puesta en práctica del protocolo de selección y acompañamiento docente estará operativo y en uso en el año 2021.

Las actividades propuestas para la consecución del primer objetivo pretenden, por un lado, el acuerdo en la organización sobre los requisitos, la descripción del cargo, los encargados y las actuaciones en el proceso de selección de personal docente. Al respecto, se considera que en la organización hay lineamientos establecidos, por lo tanto, las actividades implicarían la formalización y organización de lo que existe a partir de la redacción de un manual de proceso. Por otro lado, se procura incorporar la voz de los docentes sobre el rol y perfil docente a través de una encuesta. En este punto se considera la realización de esta a los docentes con más antigüedad de cada asignatura, para complementar con su visión los requisitos específicos de cada asignatura para el proceso de selección docente.

Se enfatiza que para elaborar el perfil del cargo la organización posee una descripción del rol docente sugerida como recurso necesario para esta actividad. De esta forma, la organización está en condiciones de redactar un manual de proceso para estandarizar las actuaciones a lo cual se considera oportuno sumar la información obtenida de los docentes. Finalmente, se sugiere la elaboración de una planilla de verificación del proceso de selección docente, para asegurar y corroborar que se han cumplido las fases y actuaciones propuestas en cada selección docente en secundaria.

A continuación, se describen las actividades diseñadas para llevar adelante el primer objetivo:

- 1.1. Reunión para establecer y acordar los requisitos para el ingreso de nuevos docentes las características personales y profesionales, realizar la descripción de cargo y designar a los encargados de llevar adelante la selección.
- 1.2. Reunión para determinar y definir las actuaciones de los encargados durante la selección de personal docente.
- 1.3. Relevamiento a los docentes con más antigüedad por asignatura para recabar información sobre las características del perfil docente que visualizan ineludible desde cada asignatura para trabajar alineados al proyecto de centro.
- 1.4. Redacción del manual de proceso para la selección de personal docente de secundaria.

### 1.5. Elaboración de una planilla de verificación para la aplicación del manual de proceso.

La otra batería de actividades persigue la implementación de un protocolo de acompañamiento para los docentes que se incorporan a la organización. Al respecto conviene reparar en que “el tiempo dedicado a la acogida de los profesionales de nueva incorporación (...) es una inversión que redundará en el bienestar personal (del recién llegado, del directivo y de los compañeros) y contribuye al buen funcionamiento organizacional” (Teixidó, 2009, p. 58), por lo tanto, favorece la inmersión del docente en el proyecto educativo de centro. Al decir de Teixidó (2009), para que la acogida de los nuevos profesores sea correctamente realizada, se requiere de tiempo, el que es escaso en los centros educativos. Por este motivo, se considera importante que el proceso de acompañamiento sea llevado adelante por distintos actores de la organización lo cual además estimula el contacto interpersonal necesario para la socialización.

Se subraya la importancia de la elección de los encargados de las actuaciones de acompañamiento. El rol de los acompañantes en las distintas fases es un punto crucial para que el proceso no sea un trámite administrativo. Se debe tener presente que el proceso de acompañamiento supone la transmisión de cultura de la organización, por lo tanto, quienes lo lleven adelante tienen que ser actores comprometidos con los lineamientos educativos de la organización y que trabajen acorde a los mismos.

Por otro lado, se destaca la importancia de la presentación del protocolo de acompañamiento a la comunidad educativa. Por un lado, para sensibilizarlos en cuanto a la importancia que supone el recibimiento y acompañamiento del recién llegado y por otro el de poner en conocimiento formal las actuaciones que se realizarán.

A continuación, se explicitan las actividades propuestas para llevar adelante el segundo objetivo, el diseño del protocolo de acompañamiento a los nuevos docentes:

- 2.1. Reunión para definir las fases y características del acompañamiento y elegir los encargados de realizar cada una.
- 2.2. Taller de capacitación y sensibilización para los acompañantes sobre el rol que desempeñarán y la importancia de la inducción docente, realizado por el responsable de recursos humanos de la organización.
- 2.3. Diseño de actividades de acompañamiento para cada etapa de actuación realizado por cada acompañante seleccionado para la tarea.
- 2.4. Redacción del protocolo de acompañamiento a los nuevos docentes de secundaria.
- 2.5. Diseño de un instrumento de evaluación de resultados del protocolo de acompañamiento.
- 2.6. La organización presenta y fundamenta el protocolo de acompañamiento a la comunidad educativa.

## 2.4. Personas implicadas en el Plan de Mejora

En la siguiente tabla se identifican las personas involucradas en cada una de las actividades propuestas para la consecución del Plan de Mejora y se señala la responsabilidad que asumen los implicados en dichas actividades (véase Tabla 2).

**Tabla 2**

*Implicados en el Plan de Mejora.*

Actividad	Implicados	Responsabilidad
1.1.	Director de secundaria Responsable de RRHH Directora general Coordinador de inglés	Responsable Apoyo Acuerdo Consultor sobre requisitos específicos de inglés
1.2.	Director de secundaria Responsable de RRHH Encargados designados en la actividad 1.1.	Responsable Apoyo Apoyo
1.3.	Responsable de RRHH Director de secundaria	Responsable Apoyo
1.4.	Responsable de RRHH Director de secundaria	Responsable Apoyo
1.5.	Responsable de RRHH Director de secundaria	Responsable Apoyo
2.1.	Director de secundaria Responsable de RRHH Directora general	Responsable Apoyo Acuerdo
2.2.	Responsable de RRHH Director de secundaria Encargados definidos en la actividad 2.1.	Responsable Apoyo Apoyo
2.3.	Encargados definidos en la actividad 2.1. Responsable de RRHH	Responsables Apoyo
2.4.	Responsable de RRHH Director de secundaria	Responsable Apoyo
2.5.	Responsable de RRHH Director de secundaria	Responsable Apoyo
2.6.	Director de secundaria Responsable de RRHH	Responsable Apoyo

**Elaboración propia**

## 2.5. Recursos

Los recursos necesarios para llevar adelante el Plan de Mejora se presentan en la siguiente tabla (véase Tabla 3). Las actividades se diseñan para que haya la menor erogación de gastos en su implementación. Los recursos financieros necesarios corresponden a las posibles horas extras que demanden las actividades.

**Tabla 3***Recursos requeridos.*

Recursos	Detalle
Humanos	Director de secundaria Directora general Responsable de RRHH Coordinador de inglés Docentes seleccionados para integrar los procesos
Infraestructura	Sala de reuniones Medios audiovisuales Internet
Materiales	Computadoras Bibliografía sobre inducción docente
Temporales	Horas para reuniones
Fungibles	Hojas de papel Lapiceras
Financieros	Presupuesto para las horas extras de involucrados que no tengan dedicación total en la organización.

Elaboración propia

## 2.6. Cronograma

El plan se diseña para ser llevado adelante entre abril y diciembre de 2020 según lo acordado con el equipo impulsor (véase Anexo 1). Las fechas previstas para cada actividad y el plan de seguimiento se presentan en el siguiente diagrama de Gantt (véase Tabla 4).

**Tabla 4***Cronograma de realización de actividades.*

Año 2020	Mes	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Objetivo específico 1: generar un manual de proceso para la selección de personal docente de secundaria acorde al proyecto de centro.										
Actividad 1.1.										
Actividad 1.2.										
Actividad 1.3.										
Actividad 1.4.										
Actividad 1.5.										
Monitoreo										
Objetivo específico 2: diseñar un protocolo de acompañamiento que favorezca la socialización organizacional de los nuevos docentes de secundaria										
Actividad 2.1.										
Actividad 2.2.										
Actividad 2.3.										
Actividad 2.4.										
Actividad 2.5.										
Actividad 2.6.										
Monitoreo										

Elaboración propia

## 2.7. Planilla integradora

Los elementos que integran el plan de mejora y que fueron detallados a lo largo de la sección dos del presente trabajo, se muestran en la siguiente tabla lo que permite una visión fluida del plan (véase Tabla 5). Se recuerda que la tercera línea de acción planteada en el apartado 2.1. del presente trabajo no se incorporan a esta planilla por no estar incluidas en este plan de mejora. Dejando planteada la línea de acción como una sugerencia destacada para la organización.

**Tabla 5**  
*Esquema de trabajo*

<b>Objetivo general</b>		<b>Meta general</b>	
Crear un proceso de inducción y acompañamiento para los nuevos docentes de nivel secundario, que favorezca la inclusión de los principios promovidos por la organización en las prácticas de aula con impacto en los aprendizajes de los estudiantes.		Un proceso de inducción para los docentes del nivel secundario del centro educativo aprobado y operativo al 1 <sup>er</sup> de diciembre de 2020.	
<b>Objetivo específico 1</b>	Generar un manual de proceso para la selección de personal docente de secundaria acorde al proyecto de centro.		
<b>Meta específica 1</b>	Un manual de proceso para la selección de personal docente está operativo al 31 de agosto de 2020.		
<b>Actividad 1.1.</b>			
Reunión para establecer y acordar:  a. los requisitos para el ingreso  b. características personales y profesionales de estos  c. descripción de cargo  d. designar a los encargados la selección	Fecha: abril 2020		
	Recursos:		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al menos 3 horas de trabajo</li> <li>• Perfil docente incluido en el proyecto pedagógico de secundaria</li> <li>• Computadora</li> <li>• Sala de reunión</li> </ul>		
	Involucrados:	Responsabilidad:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Director de secundaria</li> <li>• Responsable de RRHH</li> <li>• Directora general</li> <li>• Coordinador de inglés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable</li> <li>• Apoyo</li> <li>• Acuerdo</li> <li>• Consultor sobre requisitos específicos de inglés</li> </ul>		
<b>Actividad 1.2.</b>			
Reunión para determinar y definir: e. las actuaciones de los encargados durante la selección de personal docente.	Fecha: mayo 2020		
	Recursos:		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al menos 2 horas de trabajo.</li> <li>• Documento emanado en la actividad 1.1.</li> <li>• Computadora</li> <li>• Sala de reunión</li> </ul>		
	Involucrados:	Responsabilidad:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Director de secundaria</li> <li>• Responsable de RRHH</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable</li> <li>• Apoyo</li> <li>• Apoyo</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encargados de la selección docente definidos en la actividad 1.1.</li> </ul>	
<b>Actividad 1.3.</b>		
Relevamiento a los docentes con más antigüedad por asignatura para recabar información sobre las características del perfil docente que visualizan ineludible desde cada asignatura para trabajar alineados al proyecto de centro.	Fecha: mayo – junio 2020	
	Recursos:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al menos tres horas de trabajo</li> <li>Computadora</li> </ul>	
	Involucrados:	Responsabilidad:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Encargado de RRHH</li> <li>Director de secundaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsable</li> <li>Apoyo</li> </ul>	
<b>Actividad 1.4.</b>		
Redacción del manual de proceso para la selección de personal docente de secundaria.	Fecha: junio – julio 2020	
	Recursos:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al menos 3 horas de trabajo</li> <li>Documentos emanados de las actividades 1.1., 1.2. y 1.3.</li> <li>Computadora</li> </ul>	
	Involucrados:	Responsabilidad:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsable de RRHH</li> <li>Director de secundaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsable</li> <li>Apoyo</li> </ul>	
<b>Actividad 1.5.</b>		
Elaboración de una planilla de verificación para la aplicación del manual de proceso.	Fecha: agosto 2020	
	Recursos:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al menos 2 horas de trabajo</li> <li>Manual de proceso elaborado en la actividad 1.3.</li> <li>Computadora</li> </ul>	
	Involucrados:	Responsabilidad:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsable de RRHH</li> <li>Director de secundaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsable</li> <li>Apoyo</li> </ul>	
<b>Objetivo específico 2</b>	Diseñar un protocolo de acompañamiento que favorezca la inmersión de los nuevos docentes de secundaria en el proyecto educativo de centro.	
<b>Meta específica 2</b>	Un protocolo de acompañamiento es diseñado y está operativo al 30 de setiembre de 2020.	
<b>Actividad 2.1.</b>		
Reunión para definir:  a.- fases y características del acompañamiento  b. elegir los encargados de llevar adelante cada fase	Fecha: agosto 2020	
	Recursos:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al menos 3 horas de trabajo</li> <li>Bibliografía de inducción laboral y acompañamiento docente</li> <li>Material de papelería</li> <li>Computadora</li> <li>Sala de reunión</li> </ul>	
	Involucrados:	Responsabilidad:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Director de secundaria</li> <li>Responsable de RRHH</li> <li>Directora general</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsable</li> <li>Apoyo</li> <li>Acuerdo</li> </ul>	
<b>Actividad 2.2.</b>		
Taller de capacitación y sensibilización para los acompañantes sobre el rol que	Fecha: setiembre 2020	
	Recursos:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al menos 2 horas de trabajo</li> <li>Sala de reunión</li> </ul>	

desempeñarán y la importancia de la inducción, realizado por RRHH de la organización.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medios audiovisuales</li> <li>• Computadora</li> <li>• Materiales de papelería</li> </ul>	
	Involucrados:	Responsabilidad:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable de RRHH</li> <li>• Director de secundaria</li> <li>• Encargados del acompañamiento docente definidos en la actividad 2.1.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable</li> <li>• Apoyo</li> <li>• Apoyo</li> </ul>
<b>Actividad 2.3.</b>		
Diseño de actividades de acompañamiento para cada etapa de actuación.	Fecha: setiembre 2020	
	Recursos:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al menos 10 horas de trabajo</li> <li>• Documento elaborado en la actividad 2.1.</li> <li>• Computadora</li> </ul>	
	Involucrados:	Responsabilidad:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable de RRHH</li> <li>• Encargados del acompañamiento docente definidos en la actividad 2.1.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable</li> <li>• Apoyo</li> </ul>	
<b>Actividad 2.4.</b>		
Redacción del protocolo de acompañamiento a los nuevos docentes de secundaria.	Fecha: octubre 2020	
	Recursos:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al menos 10 horas de trabajo</li> <li>• Documentos elaborados en las actividades 2.1. y 2.3.</li> <li>• Computadora</li> </ul>	
	Involucrados:	Responsabilidad:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable de RRHH</li> <li>• Director de secundaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable</li> <li>• Apoyo</li> </ul>	
<b>Actividad 2.5.</b>		
Diseño de un instrumento de evaluación de resultados del protocolo de acompañamiento	Fecha: noviembre 2020	
	Recursos:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al menos 3 horas de trabajo</li> <li>• Documentos emanados en las actividades 2.1., 2.3. y 2.4.</li> <li>• Computadora</li> </ul>	
	Involucrados:	Responsabilidad:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable de RRHH</li> <li>• Director de secundaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable</li> <li>• Apoyo</li> </ul>	
<b>Actividad 2.6.</b>		
La organización presenta y fundamenta el protocolo de acompañamiento a la comunidad educativa.	Fecha: diciembre 2020	
	Recursos:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al menos 1 hora de trabajo</li> <li>• Documentos emanados en las actividades 2.4. y 2.5.</li> <li>• Sala de reunión</li> <li>• Medios audiovisuales</li> <li>• Computadora</li> </ul>	
	Involucrados:	Responsabilidad:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Director de secundaria</li> <li>• Responsable de RRHH</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable</li> <li>• Apoyo</li> </ul>	

Elaboración propia

A continuación, se presenta el plan de sustentabilidad en el que se esbozan los instrumentos para realizar el monitoreo del Plan de Mejora, se describen los

indicadores de logro y se estipula el momento de aplicación de cada instrumento (véase Tabla 6). A través de este se aprecia el avance del plan, se asegura el buen camino para alcanzar los resultados y contribuye a decidir sobre los ajustes necesarios.

**Tabla 6**  
*Plan de sustentabilidad*

	N° de instrumento (véase Anexo 4)	Instrumentos de monitoreo	Indicadores	Momento de aplicación
OE1	1	Planilla de verificación para controlar la realización de las actividades previstas para la elaboración del proceso de selección docente en secundaria .	Cantidad de actividades realizadas según el cronograma para la elaboración del proceso de selección docente de secundaria realizadas al 31 de agosto 2020.	Durante el proceso abril - agosto 2020
	2	Actas de reuniones realizadas para fijar los temas y registrar los acuerdos para la elaboración del proceso de selección de personal docente en secundaria	Cantidad de acuerdos por reunión para la elaboración del proceso de selección docente en secundaria realizados al 31 de agosto 2020.	Durante el proceso abril - agosto 2020
	3	Planilla para relevamiento a los docentes de cada asignatura con los requisitos para la selección de personal docente específico de la asignatura	Cantidad de requisitos por asignatura para la elaboración del proceso de selección docente de secundaria al 15 de junio 2020.	15 de junio 2020
OE2	4	Planilla de verificación para controlar la realización de las actividades previstas para la elaboración del plan de acompañamiento a docentes en secundaria	Cantidad de actividades realizadas según el cronograma para la elaboración del proceso de acompañamiento docente de secundaria al 15 de diciembre.	Durante el proceso agosto – diciembre 2020
	5	Ficha para descripción de actividades diseñadas por los acompañantes	Cantidad de fichas realizadas por los acompañantes al 30 de setiembre 2020.	Durante la actividad 2.3. setiembre 2020
	6	Encuesta a encargados del acompañamiento a docentes de secundaria	Cantidad de acompañantes que expresan satisfacción al finalizar cada acompañamiento.	Al finalizar cada fase de acompañamiento
	7	Encuesta a nuevos docentes de secundaria	Cantidad de docentes que expresan satisfacción con el acompañamiento a los tres y seis meses del ingreso	A los tres y seis meses del ingreso
	8	Actas de reuniones realizadas para fijar y establecer los acuerdos para el plan de acompañamiento docente en secundaria	Cantidad de acuerdos alcanzados para el plan de acompañamiento al 31 de agosto 2020.	agosto 2020

Elaboración propia

En el protocolo de aplicación del plan de sustentabilidad se incorpora la información requerida para realizar el monitoreo (véase Anexo 2). Asimismo, se incluyen los instrumentos del plan de sustentabilidad que se diseñaron (véase Anexo 3) para monitorear el Plan de Mejora.

Finalmente se incorporan tres dispositivos que contribuyen a la gestión del Plan de Mejora (véase Anexo 4):

1. En el dispositivo de gestión de riesgos, se describe la visualización de los riesgos que pueden entorpecer el Plan de Mejora y se plantean alternativas para cada riesgo percibido. Asimismo, se valora el impacto y la probabilidad que suponen y se destaca que en ningún caso el impacto y la probabilidad confluyen en el nivel alto, por lo que se considera la viabilidad del Plan de Mejora.
2. Se incorpora un dispositivo de gestión de comunicación, donde se estipula el propósito de la comunicación, lo que se va a comunicar, a quién se le va a comunicar, y el momento en cual hacerlo. La comunicación es un punto crucial para llevar adelante el Plan de Mejora ya que permite alinear a los involucrados con el logro de los objetivos propuestos y brindarles la información necesaria para que participen eficientemente en él. La adhesión de los involucrados y una comprensión compartida sobre la utilidad del proceso son esenciales.
3. Los gastos de inversión y operación se incorporan en el dispositivo de gestión financiera. Los primeros son los que perduran en el tiempo, mientras que los segundos corresponden a los gastos que una vez implementado el Plan de Mejora caducan. En ambos casos, el gasto corresponde principalmente a horas extras para los involucrados que no tengan cargos con dedicación total en la organización.

## **Anexos (PMO)**

Acta de reunión 1

Fecha: 11/10/2019

---

Participantes: Directora General, Director de Secundaria e Investigadora

1. Objetivos del encuentro:

Presentar el proyecto de investigación y las conclusiones a la organización. Establecer los lineamientos de acción a seguir para el acompañamiento docente y plan de inducción.

2. Principales temáticas trabajadas:

Proyecto educativo – inducción – perfil docente y la importancia de su correlación.

Perfil docente de la organización a partir del proyecto educativo de secundaria.

3. Acuerdos establecidos:

La realización un proceso de inducción y de acompañamiento para los nuevos docentes, en función del proyecto educativo.

El establecimiento de pautas de actuación para el proceso de selección de nuevos docentes.

Se plantea que en el caso de crearse la figura de un docente tutor o referente sea un docente con antigüedad en la organización.

4. Proyecciones previstas para el próximo encuentro:

Trabajar y revisar el perfil docente y el proceso de selección de personal docente, así como los roles de los distintos actores en el proceso con la encargada de RRHH

5. Fecha de próxima reunión:

17/10/2019 con RRHH

Participantes

\_\_\_\_\_

Directora General

(firma suprimida)

\_\_\_\_\_

Director de Secundaria

(firma suprimida)

\_\_\_\_\_

Investigadora

(firma suprimida)

Nota: Al finalizar la reunión se incorpora la encargada de RRHH con la que se establece una fecha de reunión para revisar las actividades propuestas y las fechas de las mismas.

Participantes: RRHH - Investigadora

1. Objetivos del encuentro:

Intercambiar opiniones sobre las actividades propuestas y recibir sugerencias de implementación y tiempos.

2. Principales temáticas trabajadas:

Inducción – acompañamiento y selección docente

3. Acuerdos establecidos:

Mejorar los tiempos planteados para las actividades y tratar de incorporar pautas para la actividad 1.3. Se acuerda comenzar las actividades en abril por la sobrecarga laboral del febrero y marzo para RRHH.

Considera que el plan es abordable por la organización.

Solicita una copia del libro de Teixidó.

4. Proyecciones previstas para el próximo encuentro:

Se realizará la entrega del Plan de Mejora y se le acercará material de Teixidó.

Participantes

---

RRHH

**(firma suprimida)**

---

Investigadora

**(firma suprimida)**

Anexo 2: Protocolo de aplicación de los instrumentos de monitoreo.

Dispositivo	Instrumento 1	Instrumento 2	Instrumento 3	Instrumento 4	Instrumento 5	Instrumento 6	Instrumento 7	Instrumento 8
Presentación	Planilla de verificación para controlar la realización de las actividades previstas para la elaboración del proceso de selección docente en secundaria	Actas de reuniones realizadas para la elaboración del proceso de selección de personal docente en secundaria	Encuesta presencial al docente con más antigüedad en la organización de cada asignatura	Planilla de verificación para controlar la realización de las actividades previstas para la elaboración del plan de acompañamiento a docentes en secundaria	Ficha para descripción y diseño de actividades para el acompañamiento a docentes	Encuesta a encargados del acompañamiento	Encuesta a nuevos docentes	Actas de reuniones realizadas para la elaboración del plan de acompañamiento a docentes en secundaria
Objetivos	Controlar la realización de las actividades previstas para la elaboración del proceso de selección de docente en secundaria (Actividades 1.1., 1.2., 1.3., y 1.4.)	Fijar los temas clave para discutir en las reuniones y registrar los acuerdos realizados para la elaboración del proceso de selección docente en secundaria (Actividad 1.1. y 1.2.)	Incorporar la visión de los docentes de asignatura sobre el perfil docente y el rol desde la asignatura específica. características (Actividad 1.3.)	Controlar la realización de las actividades previstas para la elaboración del plan de acompañamiento a docentes de secundaria	Establecer los criterios básicos para el diseño de las actividades propuestas para cada fase del acompañamiento y controlar el diseño de la actividad	Conocer el grado de satisfacción de los acompañantes con el acompañamiento docente brindado para realizar adecuaciones al plan	Conocer el grado de satisfacción de los docentes que ingresan con el plan de acompañamiento para realizar adecuaciones al plan	Fijar los temas claves para discutir en la reunión y registrar los acuerdos
Responsable de la aplicación	Responsable de RRHH	Responsable de RRHH	Responsable de RRHH	Responsable de RRHH	Director de secundaria	Responsable de RRHH	Responsable de RRHH	Responsable de RRHH

Fecha de la aplicación	Durante el proceso de elaboración del proceso de selección docente  abril – agosto 2020	Durante el proceso de elaboración del proceso de selección docente  abril – agosto 2020	Durante las entrevistas mayo - junio 2020	Durante el proceso de elaboración del plan de acompañamiento  agosto-diciembre 2020	setiembre 2020	Luego de cada acompañamiento	A los tres y seis meses de trabajo	agosto 2020
Procedimiento de la aplicación	La planilla en formato papel se completa en la fecha límite establecida para cada actividad	La planilla en formato <i>word</i> se llevará a cada reunión como guía de los temas a tratar y se completaran los acuerdos en la misma. El archivo será compartido <i>google drive</i> (o correo electrónico) a los participantes	Una vez realizadas todas las encuestas se incorporará la información procesada en la planilla	La planilla en formato papel se completa en la fecha límite establecida para cada actividad	Se compartirá la planilla por <i>google drive</i> (o enviada por correo electrónico) cada acompañante para que la complete y la devuelva por el mismo medio	Se le enviará la encuesta al acompañante a través de una encuesta electrónica al momento de terminar su fase de acompañamiento	Se le enviará la encuesta a través de una encuesta electrónica	La planilla en formato <i>word</i> se llevará a cada reunión como guía de los temas a tratar y se completaran los acuerdos en la misma. El archivo será compartido <i>google drive</i> (o correo electrónico) a los participantes.
Análisis (meta y resultados)	Al 31 de agosto 2020 se hayan realizado todas las actividades previstas y sea operativo el manual de	Al 31 de mayo 2020 se encuentren completos el 100% de los ítems señalados en las actas de reunión.	Al 15 de junio 2020 se hayan realizado todas las encuestas previstas y se encuentre completa la	Al 15 de diciembre 2020 se hayan completado el 100% de las actividades previstas y se encuentre	Al 30 de setiembre 2020 el 100% de los acompañantes hayan completado el 100% de los ítems	Al finalizar cada fase de acompañamiento el 100% de los acompañantes completen la encuesta	A los tres y seis meses de trabajo el 100% de los docentes que ingresen realicen la encuesta	Al 31 de agosto 2020 se hayan completado el 100% de los ítems señalados en las actas de reunión.

	proceso para la selección de personal docente de secundaria		planilla de cada docente.	operativo el plan de acompañamiento docente	detallados en la planilla			
--	---	--	---------------------------	---	---------------------------	--	--	--

Anexo 3: Instrumentos de monitoreo.

<b>Instrumento de monitoreo 1: planilla de verificación para el control de la elaboración del proceso de selección de personal.</b>			
	Realizado	Fecha de realización	Fecha de control
Actividad 1.1.	Si                  No		
Actividad 1.2.	Si                  No		
Actividad 1.3.	Si                  No		
Actividad 1.4.	Si                  No		
Actividad 1.5.	Si                  No		

<b>Instrumento de monitoreo 2: actas de reuniones para el registro de los acuerdos de las actividades 1.1.y 1.2. para la elaboración del proceso de selección docente.</b>				
	Acuerdos	Integrantes de la reunión	Fecha de realización	Fecha de control
Actividad 1.1.	Requisitos de ingreso para docentes:			
	Características personales:			
	Características profesionales:			

	Descripción del perfil del cargo en función del perfil docente de la organización:			
	Encargados seleccionados:			
Actividad 1.2.	Actuaciones por seguir:			
	Encargados de cada actuación:			

Instrumento de monitoreo 3: planilla de control de encuesta a docentes	
Fecha:	
Docente:	
Asignatura:	
Antigüedad:	
Perfil docente para la asignatura	
Rol del docente de la asignatura en la organización	
Sugerencias:	

<b>Instrumento de monitoreo 4: planilla de verificación para el control de la realización de las actividades para la elaboración de proceso de acompañamiento.</b>				
	Realizado		Fecha de realización	Fecha de control
Actividad 2.1.	Si	No		
Actividad 2.2.	Si	No		
Actividad 2.3.	Si	No		
Actividad 2.4.	Si	No		
Actividad 2.5.	Si	No		
Actividad 2.6.	Si	No		

<b>Instrumento de monitoreo 5: ficha de actividades del acompañante.</b>	
Fecha de realización de la ficha de actividades:	Nombre del acompañante que realiza la ficha de actividades:
Fase del acompañamiento:	
Objetivo	
¿Cómo lograr el objetivo?	

Descripción de la actividad para el acompañamiento	
Explicación de cómo llevar adelante el acompañamiento	
Recursos necesarios para el acompañamiento en esta etapa	
Observaciones:	

<b>Instrumento de monitoreo 6 : encuesta a encargados del acompañamiento</b>	
¿En qué grado considera que el proceso de acompañamiento favoreció la inmersión del nuevo docente en el proyecto de centro?	<p>Escala de valoración</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Poco relevante   Muy relevante</p>
¿Cómo valora el acompañamiento que brinda la organización a los nuevos docentes?	<p>Escala de valoración</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Poca utilidad   Mucha utilidad</p>
¿Cómo considera que fue la receptividad del docente frente a las propuestas?	<p>Escala de valoración</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Nula                      Muy buena</p>
¿Cómo se sintió en su rol de acompañante?	<p>Escala de valoración</p> <p>1   2   3   4   5</p>

	Indiferente                      Involucrado
¿Cómo considera que fue la inmersión del docente en el proyecto de centro?	Escala de valoración 1    2    3    4    5  Nula                                      Muy buena
¿Ha tenido obstáculos durante el proceso de acompañamiento? En caso afirmativo explícelos.	Si    No ¿Cuáles?
¿Considera necesario que la organización proporcione nuevos facilitadores para realizar la tarea de acompañamiento?	Si    No ¿Cuáles?

<b>Instrumento de monitoreo 7: encuesta sobre acompañamiento a nuevos docentes.</b>	
¿Cómo valora el acompañamiento recibido en el trimestre de trabajo?	Escala de valoración 1    2    3    4    5  Poca utilidad    Mucha utilidad
¿Cómo se siente trabajando en la organización?	Escala de valoración 1    2    3    4    5  Incómodo                      Muy a gusto
¿Cómo considera que fue el acompañamiento del encargado de realizarlo?	Escala de valoración 1    2    3    4    5  Discordante                      Concordante
¿De qué forma considera que el acompañamiento recibido colaboró con el conocimiento del proyecto educativo de centro?	Escala de valoración 1    2    3    4    5  Poco                                      Mucho
¿Considera que la información recibida durante el proceso de acompañamiento fue de utilidad para planificar sus clases en función del proyecto educativo de centro?	Escala de valoración 1    2    3    4    5  Poca utilidad    Mucha utilidad
¿Tuvo que modificar su práctica docente para adaptarla al proyecto educativo de esta institución?	Escala de valoración 1    2    3    4    5

	Poco	Mucho
Teniendo en cuenta el proyecto educativo de centro ¿cómo considera su actual práctica docente?	Escala de valoración	
	1	2 3 4 5
	Discordante	Concordante
¿Considera que actualmente conoce el proyecto educativo de centro?	Escala de valoración	
	1	2 3 4 5
	Básico	Profundo
Indique al menos tres conceptos que identifiquen al proyecto educativo de centro		
¿Qué sugerencias puede realizar para mejorar el acompañamiento recibido?		

<b>Instrumento de monitoreo 8: acta de reunión para establecer los acuerdos para el proceso de acompañamiento</b>				
	Acuerdos	Integrantes de la reunión:	Fecha de reunión:	Fecha de control_
Actividad 2.1.	Etapas del acompañamiento acordadas:			
	Descripción de los objetivos que se persiguen en cada etapa:			
	Encargados seleccionados para cada etapa:			
Observaciones:				

Elaboración propia

Anexo 4: Dispositivos de gestión.

Dispositivo de gestión de riesgo			
Tipo de riesgo	Alternativa	Impacto	Probabilidad
No se destinan los espacios físicos para las reuniones.	Se utiliza el escritorio de la directora general.	Bajo	Media
Los docentes con más antigüedad por asignatura no pueden realizar la encuesta	Se le pide al docente que se sigue en antigüedad en la asignatura que realice la encuesta	Medio	Medio
Los tiempos asignados para las reuniones son insuficientes debido a interrupciones por emergentes o ausencias.	Se deberán fijar otras reuniones para culminar las actividades propuestas y ajustar los tiempos.	Medio	Media
Los encargados clave seleccionados para el acompañamiento no quieren realizarlo.	Se seleccionarán nuevos encargados y se le brindará orientación.	Medio	Media
No se asignan los recursos financieros para el pago de horas extras para los encargados del acompañamiento (en caso de que sean docentes o adscriptos), los otros actores tienen mayor disponibilidad horaria	Se seleccionarán para el acompañamiento personas que tengan en la organización mayor carga horaria y se los orientará	Medio	Alta
Los actores clave para la ejecución del proyecto no permanecen en la organización	Desde las autoridades de la organización se buscará orientar al personal nuevo para que el plan continúe según lo previsto	Bajo	Media

Elaboración propia

Dispositivo de gestión de comunicación.				
Propósito de la comunicación	¿Qué se va a comunicar?	¿Cómo se va a comunicar?	Destinatarios	Momento
Informar a las personas seleccionadas de participar en el proceso de selección y acompañamiento de nuevo personal docente de secundaria (si fueran distintas a las que participaron en la reunión Actividad 1.1 y 2.1)	El rol que se espera que desempeñen las personas seleccionadas	Reunión personal	Encargados designados para la selección de personal y acompañamiento docente de secundaria	Luego de las actividades 1.1 y 2.1.
Socializar los acuerdos alcanzados que serán incluidos en el manual de proceso de selección de personal docente de	Los acuerdos alcanzados en cada reunión (Actividades 1.1, 1.2. y 2.1)	Envío de las actas de reunión mediante correo electrónico	Directora general de Director secundaria	Luego de cada reunión (Actividades 1.1, 1.2 y 2.1)

secundaria y del proceso de inducción			Responsable de RRHH Coordinador inglés Encargados designados	
Presentar a los actores involucrados los productos emanados: Manual de selección personal docente  Planilla de verificación de proceso de selección de personal	Cómo funciona la planilla de verificación para el uso del manual de selección de personal)	En una reunión de presentación	Directora general Director de secundaria Responsable de RRHH Coordinador inglés Encargados designados	Luego de terminadas las actividades 1.3 y 1.4
Presentar a los actores involucrados y al cuerpo docente estable el protocolo de acompañamiento y el instrumento de evaluación de resultados que aplicará	Los objetivos que se persiguen en el proceso de acompañamiento y sus características	En una reunión de coordinación	Directora general Director de secundaria Responsable de RRHH Coordinador inglés Encargados designados Docentes de secundaria	Luego de terminadas las actividades

Elaboración propia

Dispositivo de gestión financiera	
Gastos de inversión	
Horas extras para acompañamiento a nuevos docentes (dependerá de las horas asignadas y los encargados designados para la tarea por la organización)	\$ 1400 (hora semanal mensual) x horas asignadas
<b>Total</b> (dependerá de la cantidad de encargados y horas asignadas por la organización)	\$ 1400
Gastos de operación	
Materiales de oficina	\$ 500
Horas extras para participar en las reuniones (en caso de seleccionar a docentes como encargados del acompañamiento ya que no tienen dedicación total en la organización)	\$ 1400 (hora semanal mensual) x horas asignadas
<b>Total</b> (dependerá de la cantidad de encargados seleccionados y de la cantidad de horas asignadas por el centro educativo)	\$ 1900

Elaboración propia

Anexo 3: Matriz FODA.

MATRIZ FODA	
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• cuerpo docente relativamente estable</li> <li>• poca rotación docente</li> <li>• dirección general y dirección de secundaria mantienen coherencia con respecto a los principios educativos</li> <li>• solido proyecto educativo de centro</li> <li>• matrícula estudiantil estable</li> <li>• figura del director reconocido académicamente</li> <li>• disponibilidad desde la dirección general y de secundaria al cambio</li> <li>• formación del cuerpo directivo</li> <li>• reciente incorporación de una encargada de recursos humanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• características socio educativas de las familias de la zona</li> <li>• posibilidad de implementar modificaciones curriculares a través del proyecto de centro</li> <li>• reconocimiento educativo al centro educativo en la zona</li> <li>• captación de nuevos docentes por referencias</li> </ul>
DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reducida capacidad edilicia</li> <li>• reducido margen de inversión para recursos edilicios</li> <li>• reducción de la matrícula estudiantil en segundo ciclo con respecto a primer ciclo</li> <li>• fortaleza del sindicato de profesores que supone para la organización la continua negociación</li> <li>• centralidad de la figura del director para el acompañamiento docentes y la selección de docentes</li> <li>• ausencia de procesos establecidos para la selección docente</li> <li>• dificultad para que los nuevos docentes trabajen en función del proyecto de centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• existencia en la zona de centros educativos de similares características</li> <li>• reducción de la matrícula por cambios económicos en el país</li> </ul>
Elaboración propia	

Anexo 4: Tabla de análisis de la entrevista exploratoria (EE).

Aporte textual con código de referencia	Dimensión	Temática	Actores
"...institución esencialmente laica..." (EE 1:1)	DP	laicidad	
"respeto a la diversidad de opiniones...de concepciones religiosas y filosóficas..." (EE 1:1)	DP	diversidad	
"...escuela comprensiva..." (EE 1:1)	DP	escuela comprensiva	
"...es capaz de incluir dentro de sus posibilidades..." (EE 1:1)	DP	inclusión	
"...limitaciones edilicias..." (EE 1:1)	DA	infraestructura	
"...disponibles...es el rasgo que nos diferencia" (EE 1:1)	DP	disponibilidad	
"...una fortaleza...darles la oportunidad a los alumnos..." (EE 1:2)	DP	oportunidad	estudiantes
"...equipo fuerte..." (EE 1:2)	DO	equipo de trabajo	docentes
"...escuela cerca de la innovación..." (EE 1:2)	DP	innovación	docentes directores
"...innovación en el sentido...de que los directores...están actualizados permanente...se apoyan en lo que es investigación en relación a la didáctica." (EE 1:2)	DP	actualización permanente	directores
"...directores necesitan hacer transformaciones...en los docentes" (EE 1:2)	DP	Rol de dirección	directores
"...docente también tiene que ser un facilitador..." (EE 1:2)	DP	rol docente	docentes
"...fortaleza no solo el seguimiento de esos alumnos que están integrados sino de los alumnos que tienen potencialidades...la diversidad de la heterogeneidad..." (EE 1:2)	DP	aprendizaje	estudiantes
"...debilidad... naturalmente existen cuando vos incorporas gente nueva..." (EE 1:2)	DP	Rol docente	docentes
"...tenés que acompañar...para que el equipo trabaje con la filosofía o con el marco pedagógico didáctico..." (EE 1:2)	DP	rol director	director
"...debilidad...problema edilicio...falta de espacio..." (EE 1:2)	DO	infraestructura	
"...colegio vive de lo que los padres pagan...y de los que no pueden los padres..." (EE 1:2)	DA	recursos económicos	familias
"...una característica...tomamos alumnos de... las escuelas públicas de la zona...y luego cuando terminan el primer ciclo...buscan una institución educativa pública" (EE 1:2)	DP DA	matrícula	estudiantes
"...problemas más serios...como llevar adelante sin roces, sin contaminar...el funcionamiento de dos proyectos (primaria – secundaria)" (EE 1:3)	DA	coexistencia edilicia	
"...80% de lo que ingresa va para salarios y el 20% para reinvertir..." (EE 1:3)	DA	matricula	
"...matrícula bastante estable...900 alumnos, se ha mantenido en el tiempo..." (EE 1:3)	DA	matrícula	estudiantes
"...no es una institución que haga grandes publicidades...conocimiento a través de recomendaciones..." (EE 1:3)	DA	publicidad	
"...fortaleza...implicar a las personas en los proyectos..." (EE 1:4)	DP DO	rol docente	dirección docentes
"...proyecto de mejora específico...formación docente...proyecto de lengua...proyecto de ciencias...filosofía para niños...la robótica..." (EE 1:4)	DP DO	formación docente	dirección docentes

<i>“los proyectos o planes de mejora) ...se van evaluando en relación a pruebas, ...a productos ...” (EE1:4)</i>	DP	evaluación	dirección
<i>“...las evaluaciones son a...mitad de secundaria...” (EE 1:4)</i>	DP	evaluación	
<i>“...queremos hacer una evaluación de...logros de salidas...” (EE 1:4)</i>	DP	evaluación	dirección
<i>“...proyecto de lengua...empezamos en inicial...terminamos en bachillerato...” (EE 1:5)</i>	DP	proyectos	dirección docentes
<i>“...proyecto de inglés...análogo al bilingüismo...” (EE 1:5)</i>	DP	proyectos	
<i>“...tres directores, un subdirector y mandos medios para los distintos departamentos...modelo piramidal...dirección única con subdirección en inicial y primaria...para lograr coordinación...es un modelo que lo cambiamos hace un tiempo...” (EE 1:6)</i>	DO	organigrama	directores coordinadores
<i>“...los mismos docentes (de inicial) interactúan con todos los docentes de primaria y el conocimiento del alumnos es...más fiel”. (EE 1:6)</i>	DP	coordinación	Docentes inicial - primaria
<i>“...primaria – secundaria...coordinación muy cercana...tratamos de usar como hilos de conexión los proyectos...” (EE 1:4)</i>	DP	coordinación	Docentes primaria - secundaria
<i>“...los problemas son ver como la formación docente y la respuesta de los docentes a la propuesta del proyecto educativo sean lo más coherente posibles...” (EE 1:6)</i>	DP	rol docente	docentes
<i>“...detrás del error siempre hay una posibilidad de aprendizaje...” (EE 1:7)</i>	DP	aprendizaje	estudiantes
<i>“...se están vaciando los salones y están preparándose para entrar primaria entonces ahí el problema de la higiene de las cosas” (EE 1:7)</i>	DA	coexistencia	
<i>“...la circulación de personas es uno de los temas...el uso de los salones...los dos salones multiusos...” (EE1:7)</i>	DA	coexistencia	docentes estudiantes
<i>“...es un tema la coexistencia...calendarizamos todo...tener cuidado que no se superpongan...es agobiante...” (EE1:7 – EE 1:8)</i>	DA	coexistencia	docentes coordinadores directores
<i>“después tenes que acompañar los tiempos de acompañamiento para que el equipo trabaje con la filosofía o con el marco pedagógico didáctico que querés lleva su tiempo, porque la comprensión también de los docentes es diferente. Ese uno de los problemas que no uno puede detectar (EE 2)</i>			

Elaboración propia

Anexo 5: Reducción de datos de entrevista exploratoria (EE).

Aporte textual con código de referencia	Dimensión	Temática	Actores	Observaciones
<p>“...directores necesitan hacer transformaciones...en los docentes... docente también tiene que ser un facilitador” (EE 1:2)</p> <p>“...debilidad... naturalmente existen cuando vos incorporas gente nueva...” (EE 1:2)</p> <p>“...los problemas son ver como la formación docente y la respuesta de los docentes a las propuestas del proyecto educativo sean lo más coherente posibles...” (EE 1:6)</p> <p>“...una característica...tomamos alumnos de... las escuelas públicas de la zona...y luego cuando terminan el primer ciclo...buscan una institución educativa pública” (EE 1:2)</p> <p>“...problemas más serios...como llevar adelante sin roces, sin contaminar...el funcionamiento de dos proyectos (primaria – secundaria)” (EE 1:3)</p> <p>“...se están vaciando los salones y están preparándose para entrar primaria entonces ahí el problema de la higiene de las cosas” (EE 1:7)</p> <p>“...la circulación de personas es uno de los temas...el uso de los salones...los dos salones multiusos...” (EE 1:7)</p> <p>“...es un tema la coexistencia...calendarizamos todo...tener cuidado que no</p>	DP DA	rol de dirección rol docente	directores docentes	Desde la dirección hay un apoyo y seguimiento a los docentes para que formen parte del proyecto educativo institucional y que su práctica sea coherente con la misma. Cuando se incorporan docentes nuevos el proceso de acompañamiento está centrado en el director de nivel.
	DP DO	rol docente	docentes	
	DP DA	rol docente	docentes	
	DP DA	Disminución matrícula (ciclo básico – bachillerato)	estudiantes	El colegio recibe estudiantes de la escuela pública que ingresan en el ciclo básico y luego hay estudiantes que se van y realizan el segundo ciclo en la educación pública. La dirección manifiesta que está vinculado a lo económico, donde los padres hacen esfuerzo ciclo básico.
	DA DO DP	coexistencia institucional coordinación	docentes de primaria y secundaria coordinadores dirección	Dada la falta de espacio edilicio se comparten los salones entre primaria y secundaria.
	DA	coexistencia edilicia	estudiantes primaria - secundaria	Secundaria en la mañana y primaria en la tarde. Por otro lado, hay pocos espacios multiusos los cuales se
	DA	coexistencia edilicia	docentes estudiantes	comparten y se encuentran calendarizados de ante mano las actividades a pesar de eso tienen que continuamente estar negociando
	DA	coexistencia edilicia	docentes coordinadores directores	

<p><i>se superpongan...es agobiante...” (EE1:7 – EE 1:8)</i></p> <p><i>“...queremos hacer una evaluación de...logros de salidas...” (EE 1:4)</i></p>	<p>DP DA</p>	<p>evaluación</p>	<p>docentes  dirección</p>	<p>internamente el uso de los espacios.</p> <p>Si bien manifiestan haber realizado evaluaciones de proyectos dice tener pendientes la realización de una evaluación de logros de salida de los estudiantes.</p>
--	------------------	-------------------	------------------------------------	---

Elaboración propia