

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

La Evaluación Institucional de pequeños a grandes pasos hacia la Mejora

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

María José Irigoyen González - 190130

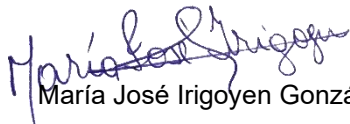
Tutora: Dra. Claudia Cabrera Borges

2024

Declaración de autoría

Yo, María José Irigoyen González, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.


María José Irigoyen González

Montevideo, 8 de mayo de 2024

A Julia, en agradecimiento a los desafíos que a diario me presenta y para que recuerde que, transitando y afrontando nuestros procesos personales, siempre podemos lograrlo.

Agradecimientos

La posibilidad de compatibilizar familia, trabajo y formación ha sido viable gracias al apoyo de muchas personas, dejo plasmado aquí, para cada uno de ellos mi más sincero agradecimiento.

A mi familia, Julia y Adrián por compartir sus tiempos, cediendo muchos momentos para permitirme avanzar, pero estando siempre presentes desde el amor.

A mis amigas y amigos, los de siempre. Algunos siguiendo desde cerca el proceso y otros alentando a la distancia. En especial a Elisa por su incansable perseverancia en la sugerencia de embarcarme en este desafío.

A mis compañeros de cursada Antonio Carvalho, Eliana Díaz y Camila Fajardo con quienes supimos pasar por todos los estados de ánimo, pero siempre pudiendo encontrar en el grupo el apoyo necesario.

A mi tutora Dra. Claudia Cabrera Borges quien me acompañó con enorme generosidad, permitiéndome continuar mi acercamiento al mundo académico. Agradezco su total disponibilidad, entrega y paciencia.

A la coordinadora académica, Dra. Andrea Tejera, por hacer de nuestro tránsito en el Master un proceso cordial, colaborativo y desafiante.

A mis compañeros de trabajo de estos últimos dos años, a los que permanecen y a los que desde otros lugares también me siguen enseñando.

Al equipo de dirección del Centro que se brindó solidariamente para poder realizar la investigación y a los distintos actores que participaron.

Por último, pero no menos importante a mis padres y abuela, porque cada uno de ellos formaron quien soy.

Resumen

Este trabajo se desarrolló durante el año 2023, en una institución educativa privada católica, enfocándose en la evaluación institucional y su relación con la toma de decisiones, además de explorar los beneficios de la inteligencia colectiva.

Se enmarca en el enfoque cualitativo siendo el estudio de caso el método utilizado. Se identificó la demanda institucional relacionada con la organización horaria de secundaria (Educación Básica Integral) en su propuesta de tiempo extendido. Luego de entrevistas a funcionarios y encuesta a docentes, se evidenció la falta de evaluación institucional en esta área. Se detectó la necesidad de obtener aportes de los actores involucrados para una mejor gestión.

Como primer hallazgo se destaca que, si bien la evaluación institucional es una temática abordada en numerosas fuentes, en esta investigación queda en evidencia que su ausencia, hace correr el riesgo de derrochar esfuerzos en resolver situaciones que son consecuencia de la falta de insumos que brinda la propia evaluación. Esto provoca la continuidad de dinámicas institucionales y la toma de decisiones sin tener en cuenta los aportes de todos los actores, desaprovechando el conocimiento que cada uno puede poseer de una temática particular.

Como resultados de la asesoría se pueden establecer dos hitos: un proceso de diagnóstico institucional y un Plan de Mejora, que aborda no solo la problemática detectada, sino también el fomento del aprendizaje organizacional y la inteligencia colectiva.

Palabras clave

Gestión, evaluación institucional, aprendizaje organizacional, inteligencia colectiva.

Índice

Introducción	9
Sección I: Marco teórico	10
1.1 Cultura institucional	10
1.1.1 Clima institucional.....	12
1.2 Comunicación	12
1.3 Liderazgo.....	14
1.4 Conceptualización de Evaluación	16
1.4.1 Evaluación institucional	18
1.5 Calidad educativa	23
1.6 Organizaciones que aprenden	25
1.7 Aprendizaje e inteligencia colectiva.....	26
1.8 Evaluación diagnóstica y rol del asesor externo	33
Sección II - Marco contextual	38
2.1 Sistema educativo uruguayo	38
2.1.1 Transformación curricular integral	40
2.1.2 Tiempo extendido	41
2.2 Características del Centro de estudio	42
2.3 Descripción de la demanda	44
Sección III - Marco aplicativo.....	45
3.1 Investigación educativa	45
3.2 Enfoque cualitativo	46
3.3 Investigación aplicada	48
3.4 Estudio de caso	48
3.4.1 Técnica de recolección de datos.....	49
3.4.2 Entrevista.....	51
3.4.3 Encuesta.....	52
3.4.4 Cuestionario	52
3.5 Validez de datos	53
3.5.1 Triangulación	54
3.6 Análisis de datos.....	54
3.6.1 Matriz FODA.....	55
3.6.2 Modelo iceberg	56
3.6.3 Árbol de problemas	57
3.6.4 Árbol de objetivos	57
Sección IV – Resultados y discusión	59
4.1 Diagnóstico Organizacional.....	59
4.1.1 Primera colecta de datos.....	59
4.1.2 Segunda colecta de datos.....	60
4.2 Sistematización de la información.....	60

4.2.1 Dimensión Organizacional.....	61
4.2 Dimensión Pedagógica.....	67
4.2.1 Calidad educativa	67
4.2.2 Coordinación extrainstitucional	68
4.2.3 Coordinación institucional	69
4.3 Dimensión comunitaria	69
4.4 Análisis que emerge de los analizadores utilizados	70
4.4.1 Datos cuantitativos que complementan el análisis	72
4.5 Delimitación del problema y líneas del Plan de Mejora	75
4.6 Plan de Mejora Organizacional	77
4.6.1 Objetivo General.....	77
4.6.2 Objetivos específicos.....	77
4.6.3 Metas	77
4.6.4 Actividades	78
Sección V – Conclusiones y Reflexiones Finales	81
5.1 Conclusiones	81
5.2 Reflexiones finales	82
Referencias	85
Anexo.....	899
Anexo A	90
Anexo B	1300

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 <i>Funcionarios Docentes y No Docentes</i>	43
Tabla 2 <i>Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos</i>	50
Tabla 3 <i>Modelo Iceberg</i>	70
Tabla 4 <i>Tabla de Datos para Cálculo de Índice Simple</i>	74
Tabla 5 <i>Panilla integradora</i>	79

Figuras

Figura 1 <i>Estructura de la memoria final</i>	9
Figura 2 <i>Conceptos Involucrados</i>	10
Figura 3 <i>Principios del Liderazgo Sostenible</i>	15
Figura 4 <i>Evaluación</i>	16
Figura 5 <i>Características de la Evaluación Institucional</i>	20
Figura 6 <i>Elementos Centrales del Proceso de Evaluación</i>	21
Figura 7 <i>Condiciones Internas Necesarias para Alcanzar la Autoevaluación Institucional</i>	22
Figura 8 <i>Factores que Afectan a los Centros Educativos</i>	24
Figura 9 <i>Ventajas de la Inteligencia Colectiva</i>	27
Figura 10 <i>Características que Contribuyen con la Colaboración Eficaz</i>	28
Figura 11 <i>Prácticas que Favorecen la Gestión del Conocimiento</i>	30

Figura 12 <i>Condiciones Relevantes para el Aprendizaje Organizacional y la Gestión del Conocimiento</i>	31
Figura 13 <i>Condiciones para el Aprendizaje Organizacional y la Gestión del Conocimiento</i>	32
Figura 14 <i>Aspectos Necesarios para Abordar Procesos de Mejora</i>	34
Figura 15 <i>Funciones de la Evaluación Diagnóstica</i>	36
Figura 16 <i>Organigrama ANEP</i>	39
Figura 17 <i>Ciclos y Tramos del Plan EBI</i>	41
Figura 18 <i>Características de la Investigación Cualitativa</i>	47
Figura 19 <i>Fases del Desarrollo del Estudio de Caso</i>	49
Figura 20 <i>Tipos de Entrevista</i>	51
Figura 21 <i>Redacción pregunta luego pre testeo</i>	53
Figura 22 <i>Matriz FODA</i>	55
Figura 23 <i>Niveles de Visibilidad de la Cultura Institucional</i>	56
Figura 24 <i>Modelo de Análisis</i>	60
Figura 25 <i>Dimensiones y categorías emergentes</i>	61
Figura 26 <i>Matriz FODA del Centro Educativo</i>	72
Figura 27 <i>Carga Horaria Semanal de los Docentes en el CE</i>	73
Figura 29 <i>Árbol de objetivos</i>	76
Figura 28 <i>Árbol de problemas</i>	76

Introducción

Esta memoria final registra y fundamenta el trabajo realizado durante el año lectivo 2023 en un centro educativo privado católico ubicado en la ciudad de Montevideo. Dicho Centro brinda una amplia oferta educativa que va desde la Primera Infancia (iniciando con grupos de dos años) hasta Educación Secundaria, Tercer Ciclo: Tramos 5 y 6, además de Bachilleratos.

Enmarcado en el enfoque cualitativo y a través de la aplicación de diferentes técnicas (entrevistas y encuesta) se accedió a evidencia proporcionada por los respectivos informantes. Esto permitió el conocimiento de la organización en profundidad, así como la delimitación del problema, aspecto fundamental para esbozar y presentar los lineamientos del plan de mejora.

Este trabajo tal como se visualiza en la Figura 1 se presenta organizado en cinco secciones: en primer lugar, el Marco teórico, aborda los referentes y conceptos que se relacionan con el tema de la investigación. En segundo lugar, el Marco contextual, define el entorno en el que se encuentra la organización en la que se desarrolló la investigación, tanto a nivel local como nacional. En tercer lugar, se encuentra el Marco Aplicativo, que hace referencia a la propuesta y decisiones metodológicas implementadas tanto en el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) como en el Plan de Mejora Organizacional (PMO). En cuarto lugar, aparece la presentación de Resultados, allí se analizan y discuten los principales hallazgos realizados. Para finalizar las Conclusiones y Reflexiones Finales, en las que se explicitan los aportes que este trabajo podría brindar a la institución, a otros estudios y a la propia investigadora.

Figura 1
Estructura de la memoria final



Sección I: Marco teórico

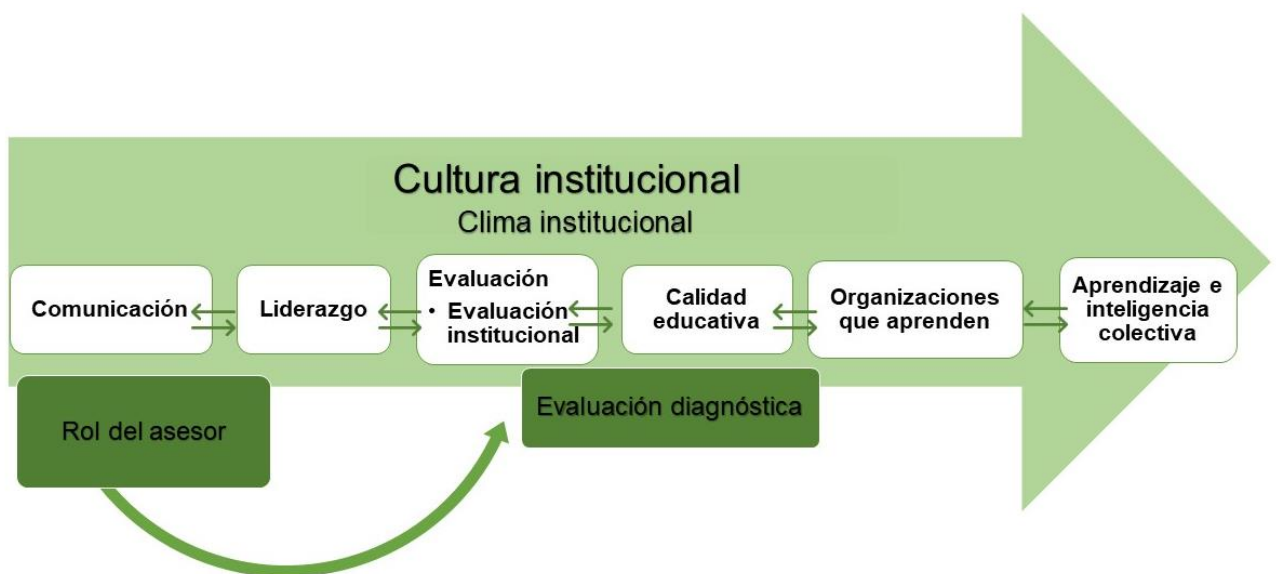
En esta sección se presentan los conceptos que conforman el marco teórico que respalda el trabajo de investigación realizado. El abordaje de los mismos aporta fundamento al estudio de caso desarrollado.

En la primera parte de esta sección, se explorarán los siguientes conceptos vinculados a las instituciones educativas: cultura institucional, liderazgo, evaluación, evaluación institucional, calidad educativa, organizaciones que aprenden y aprendizaje e inteligencia colectiva.

En la segunda parte se hará referencia al rol del asesor, la evaluación diagnóstica y su relación con los planes de mejora.

La Figura 2 explicita los conceptos desarrollados y las relaciones que se perciben entre ellos.

Figura 2
Conceptos Involucrados



1.1 Cultura institucional

En principio, para poder comprender el concepto de cultura institucional, debemos tener presente que, en un tiempo y espacio específicos, en un contexto determinado, se concreta un orden social en que las organizaciones, apoyadas en las normas jurídicas, culturales, los valores y leyes de las instituciones, determinan sus formas de intercambio social particular (Tejera, 2003).

Cada organización va construyendo los rasgos que generan su identidad y sus particularidades propias. A través de las distintas relaciones que establecen los distintos actores (a veces explícitas y otras menos visibles) se van estableciendo los objetivos de la organización (Tejera, 2003).

Se considera a la cultura institucional como el conjunto de normas, creencias, valores, relaciones, representaciones, percepciones, expectativas, objetivos, costumbres y tradiciones, roles, formas de comunicación y acuerdos que se dan en una organización.

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (Frigerio et al.1992, p. 35)

Podría decirse que “representa la parte sumergida de la organización, compuesta por valores y significados compartidos por los miembros de la organización, mientras que el clima referencia más a la parte emergente y visible de la organización” (Gairín, 1999, p. 360).

Es preciso tener en cuenta que la cultura en las instituciones se va desarrollando gradualmente con el paso del tiempo. Se va creando y emergiendo como un proceso histórico en evolución, de ahí que habitualmente se la considere más implícita que tangible, pero, no por ello, se debe desconocer el fuerte impacto que genera en la vida cotidiana de las instituciones (Escalera Castillo & Escalera, 2014).

En atención a lo anterior dicho, es necesario, tener presente que las organizaciones escolares se caracterizan, en algunos casos, por las ambigüedades que se van dando, sobre todo en relación a las metas y propósitos que se plantean (Escalera Castillo & Escalera, 2014). Esto es frecuente dadas la cantidad de interpretaciones, tantas como participantes conforman la organización. En muchos casos lo que es percibido como prioritario para algunos no lo es para otros.

Cada uno de los grupos de participantes que integran las organizaciones conforma las subculturas. “Cuando la cultura de la institución es cohesiva y fuerte, los diferentes elementos y subculturas tienden a integrarse a los valores y propósitos de la organización. Se comparte y asume una misión y visión institucional” (Escalera Castillo & Escalera 2014, p. 34).

Es bastante frecuente que en las instituciones educativas surjan distintas perspectivas y/o intereses entre las distintas subculturas (muchas veces opuestas), que ponen en riesgo los acuerdos realizados o que hace que los mismos no se cumplan.

Por otro lado, en el afán de dar unidad, se sobreentiende que todos los miembros comparten los mismos supuestos (Escalera Castillo & Escalera, 2014). Esto muchas veces lleva a que, buscando resolver rápidamente algunas situaciones, las decisiones se terminan tomando en forma unilateral, en base a un aparente consenso.

Otro aspecto interesante a analizar es la separación que se realiza, en general, en las organizaciones educativas entre las actividades académicas y las administrativas, otorgándoles, muchas veces distintos estatus. Esa separación colabora con la generación de distintas expectativas entre los integrantes de la comunidad educativa.

1.1.1 Clima institucional

El comportamiento y las actitudes de los actores institucionales con las formas de regulación establecidas que determinan su trabajo, no son el producto de una situación objetiva, sino que se construyen con sus percepciones sobre la mencionada situación (Rodríguez, 2004, como se citó en SajeVICIUS, 2015).

El clima institucional es entendido por Murillo y Becerra (2009) como un espacio emocional en el que entran en juego los estados de ánimo, socializándose y contagiándose dentro de la propia institución educativa. Según el grado de satisfacción de las necesidades, se podría determinar la salud de la organización. Se destacan por su impacto en el clima institucional el nivel de organización y orden, la claridad de normas, metas y funciones.

Otros condicionantes del clima institucional podrían ser la comunicación y el liderazgo (conceptos que se abordarán a continuación). Dichos conceptos son fundamentales para que los distintos actores puedan expresar su parecer con respecto a las decisiones tomadas, planteen sus expectativas y realicen sus propuestas sobre los temas que los involucran. El posicionamiento sobre ellos determinará los espacios de encuentro, trabajo en equipo y participación.

El clima institucional como recurso intangible se visibiliza y se define a través del significado que las personas le dan a sus percepciones y experiencias, ya sean individuales o grupales, generándose así la posibilidad de construir significados compartidos.

1.2 Comunicación

Como aspecto fundamental, que atraviesa todas las dimensiones en las organizaciones educativas se puede mencionar a la comunicación. La forma en que se esta se genera tiene relación directa con la forma en que se asumen los distintos roles, siendo un aspecto fundamental en la construcción de la cultura institucional.

Escalera Castillo & Escalera (2014), realizan una metáfora presentando a la comunicación como la columna vertebral en la vida de cualquier organización, dándole mayor énfasis aún, en las instituciones educativas. Ese atributo vital y estructurante, lo asocian con la comunicación como facilitadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero destacando, además, la gran relevancia que desempeña la comunicación, en las actividades de gestión institucional.

A través de distintos mecanismos se dan a conocer en forma interna y externa objetivos, metas, normativa y otras informaciones que se consideran que hacen al funcionamiento de los centros. Se pretende generar así la comunicación formal que busca unificar elementos y criterios institucionales.

Cabe destacar que paralelamente se generan comunicaciones alternativas dadas las distintas relaciones de los actores que integran las organizaciones, se va conformando así, la comunicación informal o no formal que coexiste con los esquemas institucionales (Escalera Castillo & Escalera, 2014).

Debido a esto es fundamental, que los acuerdos realizados a nivel institucional sean oportunamente comunicados. Para Frigerio et al. (1992), la participación de los gestores como negociadores será imprescindible y logrará construir una cultura institucional de concertación donde las discusiones permitirán ir amalgamando posturas que inicialmente estaban opuestas, “la información se constituye en un recurso indispensable para la toma de decisiones y para crear condiciones de posibilidad para establecer consensos” (Frigerio et al., 1992, p. 50).

En este punto se entiende oportuno mencionar que buscando organizar y estructurar los procesos de comunicación, en ocasiones las instituciones educativas han tomado rasgos más burocráticos en donde todas las solicitudes, consultas o comunicaciones se realizan a través de documentos escritos, con formatos no del todo accesibles para los involucrados.

Si bien es cierto que las organizaciones necesitan un orden y estructura, es necesario cuidar que esas prácticas no impliquen la paralización de los procesos de comunicación.

Se entiende que la infraestructura tecnológica podría contribuir en este aspecto, aunque ella por sí misma no mejora ninguna comunicación (Escalera Castillo & Escalera, 2014). Es necesario generar la competencia y convicción en los actores involucrados, para que los participantes utilicen adecuadamente los recursos tecnológicos, teniendo claros el fundamento y el sentido de la comunicación que se pretende mejorar.

Cabe resaltar que cuanto más grande es la institución mayor será la dificultad para mantener una comunicación adecuada. En ocasiones se tiende solamente a informar, tomando la comunicación un carácter unidireccional, dando por supuesto que los mensajes enviados son entendidos, asumiendo que los distintos actores asignarán el mismo significado a las palabras.

Desde la gestión, no es posible asumir ese supuesto, por lo que será imprescindible conocer cómo se está comprendiendo el mensaje por los distintos actores, generando espacios de retroalimentación, estableciendo vínculos transparentes entre las personas, buscando una comunicación comprometida en beneficio del colectivo institucional (Escalera Castillo & Escalera, 2014).

Será esencial buscar las alternativas que promuevan una comunicación extensiva y abierta a todos los integrantes de la organización, buscando afirmar la credibilidad y el compromiso. Esto no implica el envío continuo de mensajes, sino conocer las responsabilidades y potencialidades de cada actor y sector y la priorización de proyectos y/o espacios de atención.

Respecto a este tema, es necesario tener presente los aportes de Ana Neves citados en Castañeda & Gairín (2023) que entiende que los equipos son un espacio privilegiado de puesta en común del conocimiento y la información, destacando la idea de manejar en las redes formales de comunicación, objetivos comunes, vocabulario habitual y un entorno compartido que permita la comunicación y coordinación. Plantea que si bien durante la pandemia, se han mejorado las herramientas de colaboración y comunicación, sorprende que el uso de ellas ha evolucionado poco a lo largo del tiempo. Afirma que es posible mejorar la comunión y el trabajo en equipo mediante las herramientas sociales digitales.

1.3 Liderazgo

Teniendo en cuenta que varios autores abordan este concepto se considera pertinente mencionar, en primera instancia algunas características que Escalera Castillo & Escalera (2014) entienden deben poseer los directivos y que tienen relación con el concepto que se venía trabajando anteriormente.

Como atributos fundamentales se destacan las capacidades de escucha, comunicación, coordinación y fomento del trabajo colaborativo, así como la actitud asertiva.

“El liderazgo se constituye en clave para crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia en la organización escolar” (Bolívar et al., 2013, p. 20).

Se hace énfasis en la necesidad de trabajar en la escucha, teniendo presente que este concepto es más amplio que oír. Además, se resalta la importancia de desarrollar una actitud asertiva, que implica comprender y respetar las ideas y derechos de los demás, aunque muchas veces esto puede requerir prescindir de su propia perspectiva o modificarla, relegando en ocasiones sus propios derechos.

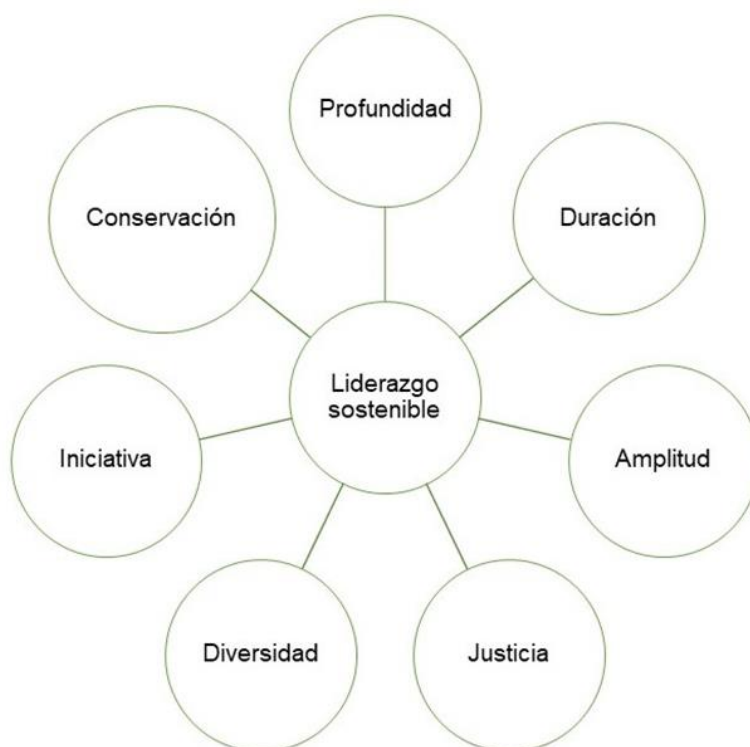
Garvin et al. (2008) identifica al liderazgo como una de la dimensión fundamental en la concreción del aprendizaje organizacional, señalando que la comunicación y la habilidad de compartir la información relevante, es fundamental para que una organización pueda concretar sus metas. Identifica al conocimiento como el activo más grande que tiene una organización pero que corre el riesgo de ser subutilizado si no se lideran adecuadamente a las personas que lo poseen.

Fullan (2020), plantea el liderazgo para el cambio, resaltando que se ejerce influencia tanto a nivel externo como interno. De esta forma es necesario mantenerse al tanto de los muchos cambios que ocurren fuera de la organización y aprovechar estos cambios como oportunidades para hacer avanzar la agenda de aprendizaje en la escuela, así como trabajar en la optimización de los tiempos pedagógicos para proteger el tiempo de los docentes. y estudiantes de demandas y distractores externos.

El mencionado autor resalta que ser agente de cambio, implica construir unidad de propósito entre los miembros del equipo. Los líderes agentes de cambio efectivos mantienen una comunicación bidireccional constante con todos los actores, tomando tiempo necesario para escuchar y aprender sobre sus preocupaciones y aspiraciones. En base a ello deben dar forma y modelar la estrategia mejora.

Se entiende oportuno presentar aquí los aportes de Fink & Hargreaves (2008) que hacen referencia a los principios de la sostenibilidad del liderazgo educativo. La Figura 3 representa los siete principios identificados por ellos.

Figura 3
Principios del Liderazgo Sostenible



Nota. Basado en Fink & Hargreaves (2008).

La profundidad hace referencia al liderazgo que fomenta un aprendizaje profundo y amplio, que trasciende pruebas puntuales y que se preocupa por alcanzar el aprendizaje de los demás junto con ellos.

La duración implica el lograr que el liderazgo perdure en el tiempo, año tras año, rescatando los aspectos valiosos, más allá de los dirigentes individuales que se sucedan.

La amplitud hace referencia a un liderazgo distribuido que sostiene el liderazgo de los demás a la vez que depende de él.

La justicia se obtiene cuando se busca el mejoramiento del entorno tanto como el propio.

El liderazgo sostenible valora la diversidad y busca aprender de ella y con ella, respetando las diferencias y buscando cohesión.

La iniciativa hace referencia a la promoción del desarrollo de recursos materiales y humanos, busca la retroalimentación de las energías de los involucrados, propone manejar plazos realistas para sus propuestas de cambio.

Por último, el principio de conservación se remite a respetar y valorar el pasado, para aprender de él y buscar un futuro mejor.

Los principios antes mencionados llevan a reflexionar sobre la necesidad de distribuir y desarrollar el liderazgo de manera que trascienda a las personas, así los logros que se van concretando se podrán continuar y aumentar, aunque se requiera suceder a algunos actores.

La práctica del equipo directivo se relaciona fuertemente con su capacidad de liderazgo, es decir con lo que puedan hacer para dinamizar los centros educativos y conseguir buenos aprendizajes para todo el alumnado. Por otra parte, el equipo directivo cumple un papel fundamental a la hora de dinamizar los colectivos docentes, lo que se relaciona de forma significativa con la calidad educativa. (OECD, 2013, como se citó en Vaillant, 2019, p. 90)

Será necesario además que se tengan en cuenta las condiciones espacio – temporales para que se pueda promover el trabajo colaborativo, esto implica prever instancias para que la comunidad educativa pueda encontrarse (Vaillant, 2019).

Por otro lado, pero no menos importante, se entiende oportuno resaltar la necesidad de generar y/o mejorar los sistemas de información, así como la difusión, permitiendo compartir buenas prácticas y a la vez documentar las mismas.

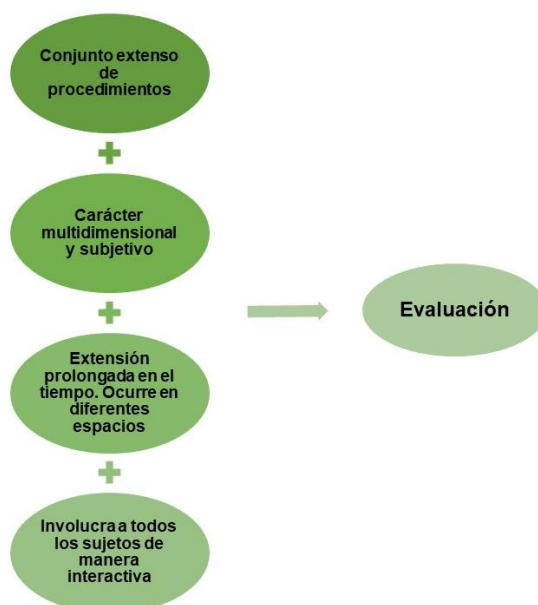
“La existencia de información y evidencia confiable es fundamental para garantizar aprendizajes colaborativos de calidad” (Vaillant, 2019, p. 94).

1.4 Conceptualización de Evaluación

En este apartado se presentan aportes teóricos de varios autores que buscan arribar al concepto de evaluación, identificando sus características, posibilidades y alcance, para posteriormente centrarse en la evaluación institucional.

Anijovich et al. (2010) proponen la reflexión en torno al término evaluación, destacando la amplitud del mismo e identificando algunos aspectos involucrados en él, tal como se representa en la Figura 4.

Figura 4
Evaluación



Nota. Basado en Anijovich et al. (2010).

Evaluar consiste en emitir juicios de valor acerca de algo, objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad, a diferencia de la evaluación que no tiene un fin en sí misma. No sé evalúa por evaluar, se evalúa para tomar decisiones (Camilloni, s.f).

Aunque los instrumentos diseñados y los registros son elementos fundamentales en la metodología de evaluación, es importante tener en cuenta que su configuración puede variar dependiendo de la perspectiva adoptada, ya sea una concepción clasificatoria o una concepción mediadora. La primera concepción tiene como finalidad seleccionar, comparar, clasificar, por su naturaleza selectiva es excluyente.

La concepción mediadora, es un proceso que tiende a observar, acompañar y promover mejoras en el aprendizaje (Anijovich et al. 2010).

Los conceptos de educación, sociedad y sujeto que se manejen, determinarán las decisiones tomadas.

Los principios implícitos en la evaluación mediadora se relacionan con la ética en el entendido que todos pueden aprender, con lo pedagógico en la acción investigadora del docente que busca ofrecer mejores oportunidades y con lo dialéctico en cuanto se busca la promoción de aprendizajes significativos para la vida.

Conlleva, además, la posibilidad de reflexión, debate, contrastación y argumentación que permitirá conocer los procesos transitados permitiendo buscar y accionar mejoras en él. En vista de esto la evaluación debe convertirse en un tema permanente en las organizaciones educativas. El compromiso que la comunidad educativa construya respecto a la evaluación será un factor institucional que repercutirá en la calidad educativa.

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (Casanova, 1998, p. 70)

Como se puede apreciar en la definición anterior, se deja en evidencia el carácter formativo de la evaluación, destacando su desarrollo mediante el transcurso de un proceso.

Interesa remarcar que también se ha realizado una conceptualización más específica, que contempla a cualquiera de las funciones que se pueden desempeñar en el campo educativo. En este sentido, Casanova (1998) define a la evaluación como:

La obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada. (p. 71)

Es oportuno aclarar que esta última conceptualización, podría contemplar alguna instancia sumativa con el único objetivo de contrastar las informaciones obtenidas con los criterios de referencia, pudiendo identificar si se ha superado o aún no se ha alcanzado lo que se pretendía.

Queda en evidencia que el concepto de evaluación con el que se adhiera condiciona el desarrollo de la misma. El planteamiento debe relacionarse con los fines que se pretenden, buscando la incorporación de todos los actores implicados. Esto permitirá el involucramiento en los procesos de mejora y colaborará en la aceptación por parte de los posibles destinatarios, de las decisiones que se reflejen y se tomen en el informe final.

Santos Guerra (2017), afirma que el tipo de evaluación que se proponga dejará en evidencia las concepciones, principios y actitudes de quienes evalúan.

Sanmartí (2008), plantea que la evaluación es una condición necesaria para mejorar la enseñanza ya que suministra información que permitirá mejorar las decisiones futuras a la luz de la teoría que la sustenta. Por esta razón se destaca que si bien en educación se toman decisiones constantemente (en ocasiones inconscientemente o rutinaria), la evaluación es la que permite reflexionar acerca de otras maneras de actuar y posibilita la toma de conciencia de los hechos, el análisis de las posibles causas y la búsqueda de soluciones.

Señala además (Sanmartí, 2008) que la evaluación implica:

- Detectar la adecuación de los objetivos a una determinada realidad y a la evaluación aplicada.
- Emitir juicios sobre los aspectos que conviene mejorar o reforzar.
- Tomar decisiones en lo que respecta a cómo superar las debilidades detectadas (p. 133).

Nuevamente aparece implícito aquí, la necesidad de participación de los distintos actores involucrados, así como la búsqueda de acuerdos si se pretende una mejora constante.

1.4.1 Evaluación institucional

No cabe duda de que la evaluación institucional es necesaria y que guarda una estrecha relación con la calidad (Santos Guerra, 2017).

La evaluación que se inicia por decisión de una comunidad educativa tiene estrecha relación con la profesionalización e implícita o explícitamente está ligada con el interés por la calidad educativa y por buscar estrategias de mejora.

Si bien puede desarrollarse por los propios integrantes de la institución (como una autoevaluación o evaluación interna), el contar con una mirada externa puede evitar el deseo inconsciente de confirmar algunos supuestos y por ejemplo calificar como bueno aquello que se considera bueno previamente (Santos Guerra, 2017).

Con el paso del tiempo, el concepto de evaluación en las instituciones se ha ido extendiendo, ampliando su alcance. No se restringe al conocimiento de los aprendizajes que van construyendo los estudiantes, sino que involucra también a toda la organización en sus distintas dimensiones.

La evaluación de las instituciones educativas tiene un carácter global, ya que comprende los diferentes procesos que realiza la institución. Contribuye a ofrecer una visión de conjunto del desempeño de la organización escolar, a fin de valorar el grado en que los objetivos declarados en los planes institucionales se van alcanzando y las dificultades que se fueron presentando para ello. (Darling – Hammond, 1994, como se citó en Escalera Castillo & Escalera, 2014, p. 86)

Con respecto a la evaluación Schvarstein (2007) plantea dos motivos por los que no se puede prescindir de ella:

- “imposible no evaluar, ya que la emisión de juicios explícitos o implícitos acerca de las conductas y del desempeño de las personas es inevitable, y hasta inexcusable, en un contexto de adjudicación y asunción de roles como es la organización” (p. 30).
- “ser justamente evaluado es una expectativa ligada a una necesidad básica del ser humano, cual es la necesidad de reconocimiento” (p. 31).

Se entiende oportuno hacer hincapié en lo planteado por Escalera Castillo & Escalera (2014), respecto a la estrecha relación que existe entre la evaluación y la planificación institucional; si bien cada una tiene su espacio y metodología, muchas veces los aciertos o limitaciones de la primera tienen su origen en la segunda.

Interesa en este aspecto destacar la función formativa de la evaluación institucional por su impacto en la toma de decisiones y en la proyección de las mejoras que se pretende alcanzar. Si bien no garantiza el éxito de una decisión, permite acceder a información relevante que ayude a comprender el problema que se intenta resolver, posibilitando el reconocimiento de las alternativas de acción (Escalera Castillo & Escalera, 2014).

Es necesario que el centro educativo esté preparado para apreciar y recibir los resultados obtenidos en la evaluación y que no se realice una mera reducción a aquello que se desea ver. No se debe tomar a la evaluación institucional como un medio para legitimar los resultados esperados, sino como un proceso que apoye y contribuya a la toma de decisiones con vista a una mejora integral (Escalera Castillo & Escalera, 2014).

Amerita tener presente que pueden aparecer algún tipo de amenazas. Muchas veces las rutinas institucionales impiden interrogarse, la urgencia de la resolución de emergentes, la falta de experiencia en estos temas o muchas veces el temor por percibir a la evaluación más como una amenaza que como una ayuda. La evaluación interna de una institución es inherente a la actividad misma, no debe quedar relegada para cuando alcance el tiempo.

Si bien se destacarán más adelante, algunas características y aspectos relevantes de la evaluación interna, ya se ha mencionado en este trabajo, que no se desestima la ayuda externa cuando la demanda surge desde el centro.

La Figura 5, presenta las características que debe tener la evaluación institucional según Santos Guerra (2017).

Figura 5
Características de la Evaluación Institucional



Nota. Basado en Santos Guerra (2017).

Si bien existe una evaluación informal que se realiza cotidianamente en el centro ya que muchos actores opinan o emiten sus opiniones respecto a su funcionamiento, esas apreciaciones no se canalizan ni revisten rigurosidad.

Santos Guerra (2017) menciona también, algunas condiciones que debería tener la evaluación institucional: ser sistemática y no ocasional, rigurosa y no arbitraria, canalizada y no dispersa, conocida y no encubierta, colectiva y no individual, compartida y no jerárquica, escrita y no únicamente hablada además de libre y no impuesta.

Por otra parte, Ravela (2020), propone:

Pensar la autoevaluación como parte de las prácticas cotidianas de la vida escolar, en el marco de una cultura compartida de la evaluación, es decir, un modo de hacer las cosas y de ejercer la profesión que se revisa continuamente y en forma colaborativa, a partir de la contrastación con evidencia empírica. (p. 6)

La Figura 6, presenta los elementos centrales del proceso de evaluación.

Figura 6
Elementos Centrales del Proceso de Evaluación



Nota. Basado en Ravela (2020).

Fullan (2020), plantea que quizás uno de los factores que mayormente favorece los procesos de autoevaluación de las instituciones, sea la construcción de culturas sólidas de colaboración entre los adultos que coexisten en sus edificios.

Se debe tener en cuenta que una evaluación siempre parte y tiene una finalidad, además de estar estrechamente ligada a la toma de decisiones. “No busca satisfacer una curiosidad sino resolver una necesidad” (Ravela, 2020, p. 8).

Implica criterios de valoración, un punto de referencia, que puedan justificar a partir de qué aspectos o valores se tomarán las decisiones.

Se requiere información, que posibilite valorar las diferentes opciones (evidencia). En la evaluación la evidencia es todo aquello que se quiere valorar.

Posteriormente se procederá a realizar el análisis, contrastando la evidencia con los puntos de referencia.

Para finalizar, como conclusión del proceso, se toma una decisión para resolver el problema que dio origen al mismo.

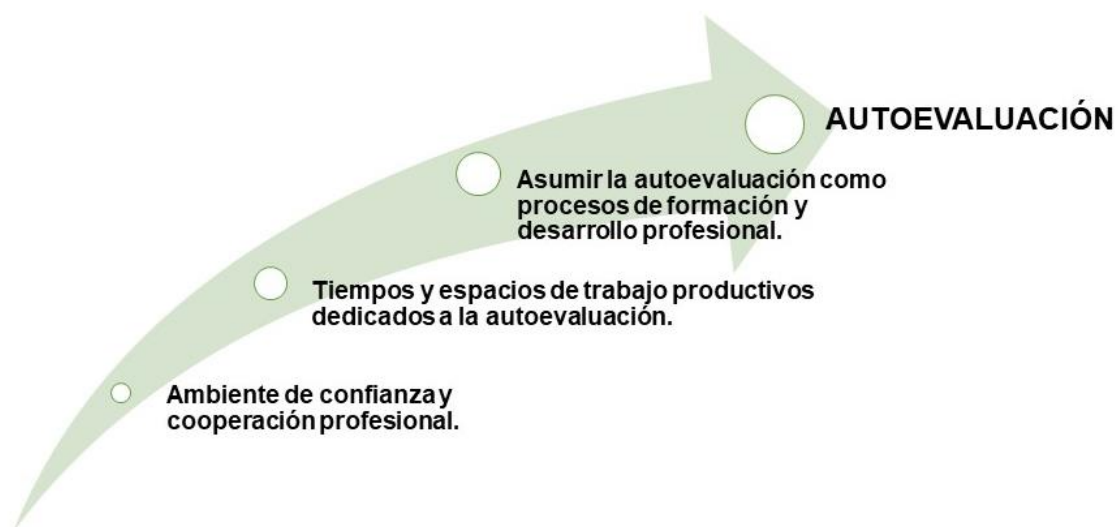
Cuando se trabaja en una evaluación institucional, se deberá trabajar en primera instancia en la explicitación de la misión de la organización, sus objetivos, sus compromisos de gestión y su modelo de calidad (Ravela, 2020).

La autoevaluación, que es puesta en marcha y llevada adelante por los profesionales y equipos de la propia institución educativa tiene carácter formativo, en el sentido de que se propone generar nuevas capacidades institucionales a través de la revisión colectiva de las metas de aprendizaje - ¿adónde vamos? - y la construcción de diversidad de evidencias - ¿dónde estamos? -, con el fin de definir procesos de mejora - ¿cómo avanzamos? -. La autoevaluación implica una suerte de metacognición institucional, el desarrollo de la capacidad de aprendizaje colectivo en la organización. (Ravela, 2020, p. 12)

Respecto a las condiciones internas que debería alcanzar una organización para concretar una autoevaluación Ravela (2020), destaca tres de ellas. En la Figura 7 se pueden apreciar dichas condiciones.

Figura 7

Condiciones Internas Necesarias para Alcanzar la Autoevaluación Institucional



Nota. Basado en Ravela (2020).

Tal como ilustra la Figura 7, una de las condiciones de una cultura de evaluación requiere promover un ambiente de crecimiento profesional, que implique confianza y elimine el temor a equivocarse o mostrar debilidades, buscando un ámbito abierto a la mirada externa y en que se aprende recibiendo aportes de los colegas.

Es importante incorporar prácticas como la atención cuidadosa a la administración del tiempo laboral y la conclusión de las reuniones mediante la obtención de acuerdos, criterios o compromisos. Estos acuerdos deben quedar registrados en una forma de ayudamemoria o documento breve, accesible para todos. De esta manera se podrá “dar continuidad al trabajo, retomar y verificar la implementación de

los acuerdos, hilar los temas trabajados y sostener una frecuencia adecuada de encuentros, que no sea una carga excesiva pero que permita hacer un proceso” (Ravela, 2020, p. 32).

El proceso de autoevaluación no debería ser vivido como una carga de trabajo adicional y poco relevante, sino como un proceso incorporado a la labor profesional que la facilita y la enriquece.

Para crear estas condiciones se requiere liderazgo. Este debería manifestarse en la comunicación de una visión sobre el sentido y rumbo de la autoevaluación, en la capacidad para organizar y gestionar el proceso, así como para articular los distintos equipos, temas y perspectivas. Es importante también la capacidad de negociación y construcción de acuerdos dado que, aun cuando haya sido decidida dentro de la institución, la autoevaluación puede ser percibida como ajena por algunos actores o pueden existir distintas perspectivas acerca de cómo y para qué realizarla.

Por otro lado, también será necesario tener presente tres riesgos principales con relación a la autoevaluación institucional. Será importante evitar que el proceso quede desarticulado de la vida cotidiana de la organización. La autoevaluación debe ser percibida como un componente natural y normal de la vida profesional y colectiva. Debería, además, ser vivida como una instancia que enriquece el trabajo docente. En segundo término, es importante evitar que la autoevaluación pierda el foco en lo pedagógico y en los aprendizajes de los estudiantes. Muchas veces al enfocar las realidades de la organización y la gestión de los tiempos y recursos institucionales se pierde de vista su sentido pedagógico. El fin último es que todos los estudiantes aprendan y sean protagonistas de un proceso formativo relevante. En tercer término, es importante cuidar que el proceso de autoevaluación no resulte demasiado complejo y engorroso. Desde la conducción institucional es importante cuidar que no se genere una sensación de dispersión, discontinuidad o impotencia. No todos los actores pueden dominar la diversidad de espacios y situaciones. Es importante, por tanto, pensar con cuidado en qué aspectos de la vida institucional enfocarse y qué actores pueden involucrarse en cada aspecto (Ravela, 2020, p. 30 - 31).

1.5 Calidad educativa

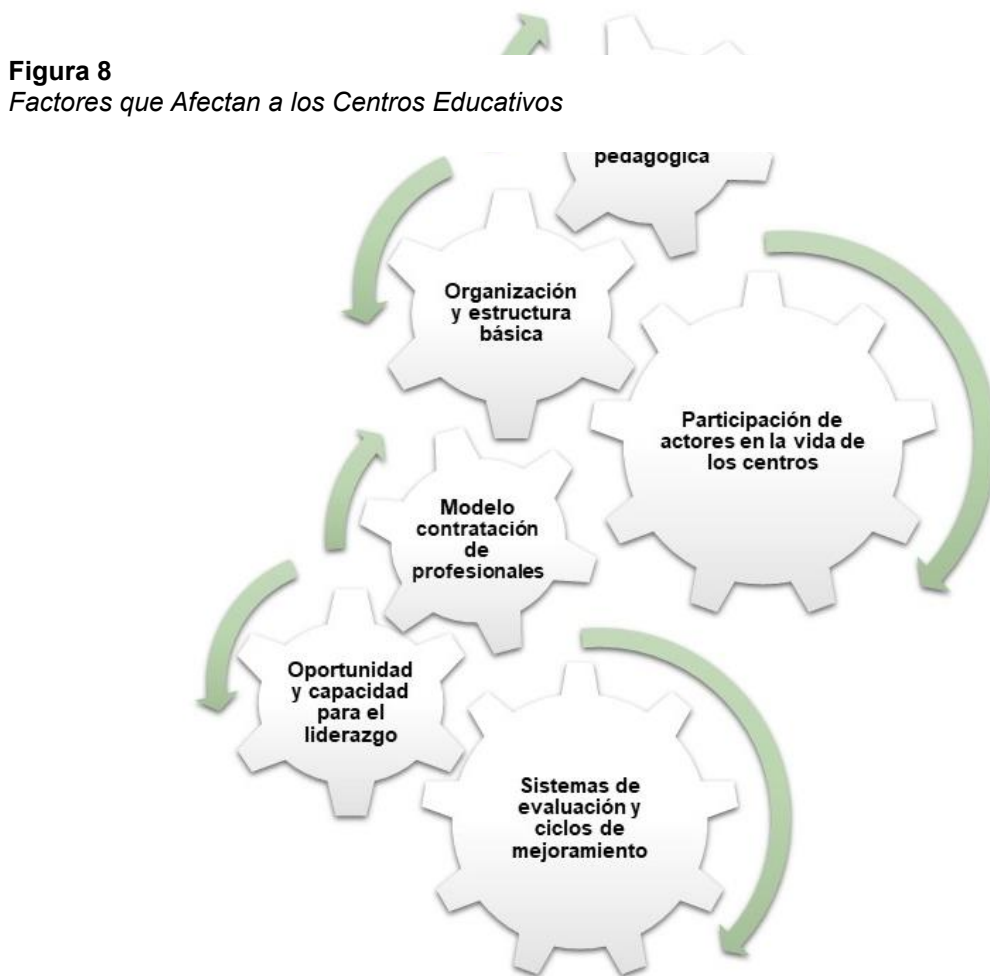
La idea de mejora, tanto en los procesos como en los productos que una organización ofrece tiene relación con la calidad educativa e involucra aspectos relacionados con el buen clima de trabajo y adecuados funcionamientos organizativos. Se relaciona directamente también con la satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios y de las demandas sociales.

La cultura de la calidad se instala cuando se promueven y sostienen dinámicas de mejora continua tanto en los equipos de gestión como en toda la organización. Esto se alcanza, cuando luego de un proyecto de mejora concretado, se realiza la evaluación del mismo, surgiendo allí otras mejoras a alcanzar (Lasida et al., 2008).

Muñoz (2018), en su propuesta para mejorar la normativa, estructura y funcionamiento de los centros educativos en el Uruguay, identifica algunas áreas que están afectando la calidad educativa de los centros y sostiene que se deberían abordar si se busca mejorar la calidad de los aprendizajes.

Si bien hay factores muy amplios que involucran y afectan a los centros, desde el sistema social y las políticas educativas, se pueden identificar en su trabajo algunos de nivel intermedio que “afectan directamente lo que ocurre en los centros escolares” (Muñoz, 2018, p. 17).

Interesa aclarar que en la Figura 8 se representan la totalidad de los factores mencionados por Muñoz (2018) aunque, en este trabajo, se abordarán únicamente los que se entiende directamente



relacionados con la problemática.

Nota. Basado en Muñoz (2018).

Las experiencias internacionales demuestran que no es viable alcanzar una cultura de mejora continua en la medida que no existan sistemas de evaluación integrales (de estudiantes, docentes, directivos y centros) y formativos, que orienten el trabajo permanente de los centros y sus actores.

La evidencia recolectada plantea también con claridad que un salto en materia de calidad de los procesos escolares en Uruguay supone instalar una condición que todas las experiencias

internacionales poseen: la planificación de la mejora educativa, con planes estratégicos y de implementación para el mejoramiento continuo con foco en el aprendizaje de los estudiantes (Muñoz, 2018, p. 59).

También resalta que los sistemas que aseguran la calidad de la educación poseen por lo menos tres componentes entre los que se encuentran la evaluación de los aprendizajes, evaluación de los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación de los centros educativos y sus procesos de gestión, esto implica además la definición de estándares de desempeño de la gestión institucional, la aplicación de procesos de autoevaluación institucional y la formulación de planes de mejoramiento (Muñoz, 2018, p. 77).

Lasida et al. (2015) mencionan que la mejora en la calidad de un centro educativo implica un método sistemático y específico con varias etapas. Hacen referencia a la imagen de un espiral para dar idea de dicho proceso en el que tienen que concretarse las fases de análisis y generación de condiciones previas, las definiciones institucionales y la autoevaluación, para arribar a las mejoras, volviendo a la autoevaluación, continuando así el proceso.

El núcleo crítico del proceso de mejora lo constituye el binomio evaluación-mejora. Ambos elementos están directamente relacionados y son complementarios entre sí. No tiene sentido la evaluación si no es para generar mejoras y no es posible desarrollar mejoras con eficacia si no se evalúa (Lasida et al., 2015, p. 131).

Escalera Castillo & Escalera (2014), en lo que refiere al ambiente escolar pueden considerarse dos dimensiones: el espacio físico y el espacio emocional.

El primero involucra cuestiones de equipamiento, recursos, espacios de trabajo, así como condiciones edilicias y el espacio emocional está integrado por los aspectos relacionales y de comunicación (con alto carácter subjetivo) que repercuten en la percepción de los participantes sobre su trabajo (Escalera Castillo & Escalera, 2014).

Ambas dimensiones son importantes y es necesario que los equipos de gestión estén atentos a ellos, pero se debe tener presente, que el ambiente emocional tiene una gran relevancia porque contribuye directamente a la calidad de vida en el trabajo. En función de cómo se construyan las percepciones individuales, así como las redes de comunicación e interacción, se irá conformando “la experiencia de sentirse a gusto en el trabajo que se realiza” (Escalera Castillo & Escalera 2014, p. 77).

1.6 Organizaciones que aprenden

La influencia del entorno, la forma en que los componentes logran relacionarse en función de los procesos organizativos que van accionando los equipos de gestión, atravesados por la propia historia institucional y sus expectativas en relación a las mejoras van construyendo la “personalidad única y particular a cada institución” (Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015, p. 76).

Es frecuente encontrar instituciones que dado el individualismo con el que se organiza el trabajo, generan un contexto de escasos consensos y gran diferenciación.

Aunque durante mucho tiempo, se ha depositado en la capacidad innovadora de las personas las mejoras de las instituciones, se ha comprobado que con el enfoque individual los cambios no suelen ser efectivos y que a menudo son percibidos por el resto de los actores como una invasión que pone en peligro la estabilidad.

Será necesario entonces buscar de manera participativa y colaborativa, instrumentar mejoras que involucren a la mayor cantidad de actores buscando en ellos el compromiso necesario para poder sostenerlas en el tiempo logrando así poder institucionalizarlas.

“Es la institucionalización la que nos permite hablar de aprendizaje organizacional, si tenemos la cautela de sistematizar lo que aprendemos y la voluntad de aplicarlo a nuevas situaciones y momentos” (Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015, p. 79).

“Asumir la dimensión colectiva del cambio supone entender la necesidad de potenciar estructuras organizativas y actuaciones colectivas que permitan considerar las nuevas demandas y posibiliten la institucionalización de las mejoras” (Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015, p. 78).

La promoción de las capacidades de aprendizaje de cada uno de los actores de las organizaciones implica, por parte de los equipos de gestión, además de valorar el desarrollo profesional, generar una estructura que aumenta el conocimiento general de la organización. Por consiguiente, además de requerirse gestiones de calidad, se necesita generar capacidades de mejora en las propias organizaciones, que permitan que los logros alcanzados puedan ser sostenidos en el tiempo (Bolívar, 2020).

“Las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender; por lo que conviene centrar los esfuerzos en la capacidad interna de la escuela para mejorar” (Bolívar, 2020, p. 10).

“Construir capacidades” requiere generar internamente formas colaborativas de trabajo que puedan inducir al profesorado a investigar sobre su práctica, a partir de procesos de autoevaluación, para mejorar su capacidad profesional docente. Igualmente se necesita de un liderazgo educativo que pueda articular las acciones individuales en un proyecto colectivo de escuela. Como se mencionó antes, una de las líneas actuales más potentes de mejora de la escuela es “construir capacidad a nivel local para el aprendizaje de los estudiantes, enfatizando el liderazgo” (Hopkins, 2017) (Bolívar, 2020, p. 10).

1.7 Aprendizaje e inteligencia colectiva

Gairín en Castañeda et al., (2023), plantea que el conocimiento que las personas tienen y que permite dar respuestas a las cambiantes demandas que nos realiza la realidad, es tan valioso como lo fueron en otros tiempos, las herramientas de trabajo o el propio capital.

En la misma línea Amalio Rey, en Castañeda et al. (2023) destaca la necesidad de sumar los aprendizajes individuales a través de procesos participativos para concretar lo que denomina inteligencia colectiva (IC). Así lo define como aquella “inteligencia que se crea por un conjunto de personas que hacen cosas juntos” (Castañeda et al., 2023 p. 2). Mediante el mejoramiento de las

dinámicas participativas, afirmando las relaciones efectivas y afectivas se podría propiciar la construcción del conocimiento común. Aclara, además, que es necesario que las opiniones o acciones individuales se conviertan en juicios o comportamientos colectivos. El enriquecimiento social de los procesos, priorizando las interacciones positivas contribuye a lograr experiencias formativas de calidad. Para ello las organizaciones deben proponerse trabajar en esa línea, aunque es necesario tener presente que comprometerse en lo colectivo, no implica desconocer o renunciar a lo individual.

“La inteligencia colectiva solo puede mejorarse desde la responsabilidad individual. Para que el espacio colectivo sea compatible con la realización personal hacen falta individuos libres que puedan ejercer sus derechos de forma libre y responsable” (Rey, 2022, p. 88).

Se ha constatado que en la medida que un grupo maneja un objetivo en común, los integrantes se comienzan a complementar efectivamente, instalándose una cultura del cuidado del otro, condición primordial para que la inteligencia colectiva se despliegue.

Algunas de las ventajas que se podrían mencionar respecto a la IC tienen que ver con la posibilidad de analizar las situaciones desde múltiples miradas, esto redundará en una mayor exploración de posibles soluciones por contar con más puntos de vista.

La observación y exploración compartidas podrían ofrecer visiones que excedan a la recortada mirada de los expertos, ampliando así la cobertura de las opciones.

En la Figura 9 se presentan algunas ventajas de adoptar enfoques de IC.

Figura 9
Ventajas de la Inteligencia Colectiva



Nota. Basado en Castañeda et al. (2023).

Otra idea a destacar es la que involucra al aprendizaje dual, diferenciando el aprendizaje hacia adentro (construido por las personas que trabajan dentro de la misma organización) en relación con el aprendizaje hacia afuera, promovido por espacios de co-creación en donde el colectivo que aporta conocimiento se encuentra fuera de la organización.

Fullan (2020), aporta la expresión eficacia colectiva para referirse a la creencia compartida entre las personas de una organización de su capacidad colectiva para concretar buenos resultados.

En la Figura 10 se destacan algunas de las características que contribuyen plenamente con la concreción de una colaboración eficaz.

Figura 10
Características que Contribuyen con la Colaboración Eficaz



Nota. Basado en Castañeda et al. (2023).

Parece oportuno reconocer también, que los procesos colectivos producen algún desgaste relacionado con los intercambios necesarios al tratar de ponerse de acuerdo, será conveniente optimizar la organización de los procesos para minimizar los impactos del desgaste que pueda ser evitable. No es la idea de hacer más en menos tiempo, sino hacer lo que hay que hacer cuidando que el desgaste sea el estrictamente necesario (Rey, 2022).

Para poder consolidar los procesos colectivos es necesario “no solo un liderazgo que potencie esa cultura, sino también personas bien preparadas para facilitar esas dinámicas” (Castañeda et al., 2023 p. 3). De ahí que la capacitación específica debería ser prioridad en las agendas de las instituciones.

Con frecuencia ocurre que cuesta identificar y combinar el conocimiento colectivo, ya que este se encuentra difuso entre las personas. Sumado a eso, generalmente, es difícil acceder a él por falta de registro del mismo.

Según Rey (2022) todos los grupos poseen un grado de inteligencia colectiva, pero en la medida que los procesos colectivos estén bien diseñados, los resultados obtenidos serán distintos a los conseguidos individualmente y seguramente superiores.

Este autor, diferencia algunos procesos que se pueden dar a nivel grupal diferenciando entre inteligencia conectiva e inteligencia colectiva. Mientras la primera extiende la inteligencia individual a través de las conexiones creadas y establecidas por cada persona, la inteligencia colectiva amplía la inteligencia social, buscando grupalmente las soluciones a problemas que afectan a todos los individuos.

Conviene en este momento destacar la relevancia que tiene la memoria en el aprendizaje. “Aprender implica fijar cosas en la memoria y esta puede ser colectiva” (Castañeda et al., 2023, p. 5). De esta manera se generaría lo que el profesor Harvard Daniel Wegner nombra como “memoria transactiva”, que se produce cuando las personas utilizan “memorias externas” para recordar determinadas informaciones (Castañeda et al., 2023).

En vista de esto, se debe poner especial atención en documentar en forma adecuada las reflexiones y los aprendizajes grupales. Esto es lo que permite generar efectos acumulativos del trabajo realizado, también habilita a la reutilización y/o consulta de lo que se hizo antes para evitar el inicio desde cero (Castañeda et al., 2023). No se puede desconocer el valor que tienen estos insumos en el caso de los relevos generacionales que se producen en las organizaciones. Muchas veces, estos ocurren sin que se realice un proceso previo adecuado, que permita, construir en base al talento maduro y al talento joven un conocimiento intergeneracional.

En relación con este tema Rey (2022), destaca la necesidad de ofrecer y diseñar en forma clara y sencilla la información que se les proporciona a los participantes de un grupo, ya que ese acceso mejorará la posibilidad de tomar decisiones y de funcionar colectivamente.

Por otro lado, identifica algunas características que presentan los grupos cuando van desarrollando la IC:

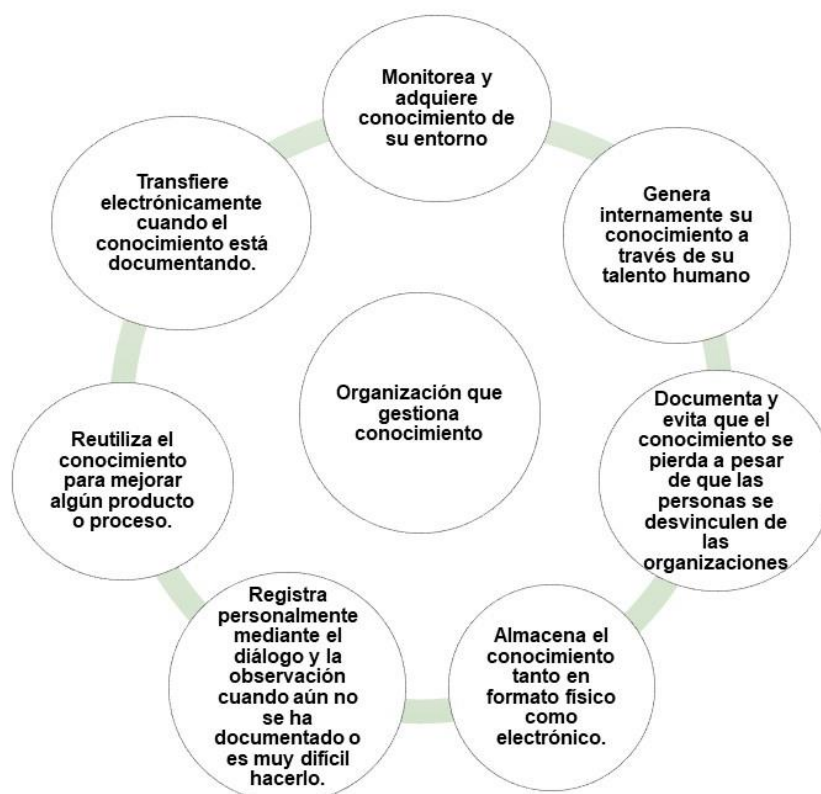
- Seleccionan de metas y objetivos que satisfacen los intereses y mejoran el bienestar a medio y largo plazo.
- Despliegan procesos enriquecidos socialmente que promueven interacciones entre sus miembros colaborando con el aprendizaje colectivo.
- Implementan procesos eficientes que minimizan el desgaste evitable para sus miembros.
- Gestionan para concretar los objetivos previstos.

- Se sensibilizan ante el impacto en los demás de sus decisiones, evitando prejuicios innecesarios (p. 103).

En este punto, se hace énfasis en la necesidad de la autoevaluación que recoja la información sobre el desarrollo de las características antes mencionadas. Estos insumos, serán un valioso aporte para identificar el grado de construcción de la inteligencia colectiva

En este sentido se identifican algunas prácticas que debe realizar una organización que pretende gestionar conocimiento, las mismas se representan en la Figura 11.

Figura 11
Prácticas que Favorecen la Gestión del Conocimiento



Nota. Basado en Castañeda et al. (2023)

Siguiendo esa línea Neves en Castañeda et al. (2023), plantea la necesidad de trabajar la narrativa, es decir generar el hábito y el espacio para que se dé a conocer qué trabajo realizará cada uno, de manera de poder comentar oportunidades de mejora con los compañeros, intercambiar errores y aciertos y se debata sobre el trabajo concluido. Plantea como opción trabajar la narrativa, las tarjetas digitales.

Si la memoria de las personas falla, el equipo se disuelve o sus miembros dejan la organización las tarjetas servirán de registro de lo que se ha hecho, cómo se ha hizo y por qué se hizo de esa manera. (Castañeda et al., 2023, p. 12)

El registro y la evaluación conllevan el riesgo de la sobre formalización que es uno de los problemas y de las críticas más usuales a las metodologías de calidad. Es común que se susciten dudas respecto al exceso de algunos requisitos y procedimientos y suele escucharse que “burocratizan” el trabajo.

La solución está en que cada centro defina el grado de formalización y registro que le resulta necesario para aprender y para mejorar su práctica. Todo ello, en definitiva, son instrumentos que no deben constituirse en objetivos en sí mismos. (Lasida et al., 2008, p. 72)

Cada organización deberá definir entonces cómo se posiciona frente al aprendizaje organizacional.

Se define al “aprendizaje organizacional como el proceso mediante el cual las organizaciones, a través de sus trabajadores, adquieren y crean conocimiento, con el propósito de convertirlo en conocimiento institucional, el cual les permite adaptarse a las condiciones cambiantes de su entorno transformar el entorno dependiendo de su nivel de desarrollo” (Castañeda, 2020, en Castañeda et al., 2023, p. 7).

Es importante destacar que si los aprendizajes individuales, no se colectivizan en el trabajo como entidad y no logran institucionalizarse no se transformarán en aprendizaje organizacional.

Castañeda en Castañeda et al. (2023) menciona algunas líneas de investigación que han evidenciado la existencia de condiciones que tienen relevancia en el aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento. Dichas condiciones se representan en las Figuras 12 y 13.

Figura 12

Condiciones Relevantes para el Aprendizaje Organizacional y la Gestión del Conocimiento

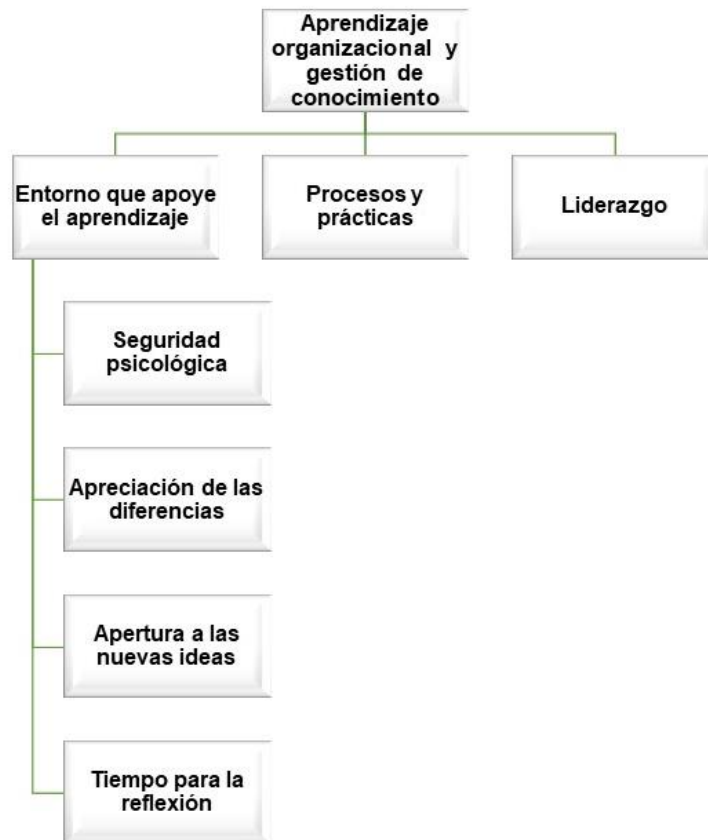


Nota. Basado en Castañeda et al. (2023).

Al inicio de este trabajo ya se ha abordado el concepto de cultura, mencionando la determinante de algunos aspectos no visibles a simple vista.

Figura 13

Condiciones para el Aprendizaje Organizacional y la Gestión del Conocimiento



Nota. Basado en Castañeda et al. (2023).

Muestras de una cultura organizacional podrían ser trabajadores que se sienten capacitados, compartiendo conocimiento de manera honesta y espontánea apreciando e invirtiendo tiempo en la reflexión y el aprendizaje, ya que valoran la construcción de nuevo conocimiento y su integración con la experiencia.

Se entiende que la capacitación es fundamental ya que es lo que permite que se puedan mejorar los aportes en relación con el alcance de los objetivos. Estos deberían estar claramente establecidos para que los aportes no estén ceñidos exclusivamente al rol que cada uno desempeña.

Respecto al soporte organizacional, en estos momentos es imposible desconocer lo valioso de las tecnologías de información y comunicación.

A pesar de lo anteriormente expresado, Neves en Castañeda et al. (2023) plantea que el uso de las herramientas no ha evolucionado tanto como es posible a pesar del impulso que este proceso tuvo durante la pandemia del Covid-19.

Por otro lado, amplía su reflexión proponiendo la idea de repensar el tiempo que gastan los equipos muchas veces, en asistir a convocatorias de participación a numerosos encuentros, en ocasiones simultáneos. Presenta la ideas que las reuniones deberían realizarse cuando los resultados no se pueden obtener de una manera más eficaz, apostando a sustituirlas por nuevas rutinas o actividades asincrónicas para la creación y reflexión conjunta.

Una vez más aquí, nos encontramos ante una variable que podrá favorecer, enlentecer o anular estos procesos y es el comportamiento de los equipos de directores. El uso que los directores realicen de las herramientas mostrarán qué tipo de conducta se espera. Les permitirá además conocer, reconocer y valorar el manejo de información e intercambios honestos, transparentes y los esfuerzos por ayudar.

En suma, la inteligencia colectiva se podrá desarrollar en aquellas organizaciones que hayan construido una cultura organizacional que promueva la capacitación de los trabajadores, la honestidad en el intercambio de conocimientos y la valoración del aprendizaje continuo. Todo esto deberá estar acompañado de objetivos claros que impliquen trabajo en colectivo trascendiendo los roles individuales. Las tecnologías de información y comunicación podrán ser un gran aporte como soporte organizacional, a la vez que permitirán optimizar el tiempo invertido en reuniones. Las posturas tomadas por los equipos directivos, serán determinantes en la construcción de la inteligencia colectiva.

Se han desarrollado hasta aquí aspectos teóricos que se entrelazan dentro de las organizaciones educativas y que presentan relación directa con el tema de esta investigación.

Conceptos como evaluación, evaluación institucional, aprendizaje e inteligencia colectiva, así como organizaciones que aprenden fueron orientadores de los lineamientos de mejora propuestos desde el rol de asesora que en próximas secciones de este trabajo se abordarán.

1.8 Evaluación diagnóstica y rol del asesor externo

El ser parte de sociedad en cambio permanente, conlleva la necesidad de construir organizaciones adaptables que desplieguen procesos y formas de actuar que se revisen constantemente.

Gairín & Rodríguez-Gómez (2011) revisan algunas situaciones que se pueden dar en las organizaciones educativas con el afán de ajustarse a las demandas sociales. Así definen como cambio a las modificaciones que ocurren en una realidad concreta, teniendo en cuenta que logran respuestas diferentes a las existentes.

Especifican que se concreta una mejora cuando el cambio promovido incorpora respuestas más aceptables a las existentes en relación a los valores, parámetros o prioridades que se hayan establecido.

Si bien se podrían dar cambios no planificados, como podría resultar en la atención de cualquier emergente, en educación es importante que los cambios sean planificados. En primer lugar, porque no

se puede preparar el abordaje específico de algo que no se conoce y en segundo lugar porque para concretar los objetivos institucionales formulados es necesario planificar los procesos de cambio.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado es necesario reconocer que las mejoras educativas, requieren de las iniciativas de los centros y el apoyo del sistema educativo.

Identifican también a las innovaciones como cambios institucionalizados gestados y desarrollados en los centros educativos, que han transitado un debate colectivo y se han asumido como un compromiso institucional. Se destaca aquí la vinculación entre innovación y los procesos de cambio contextualizados.

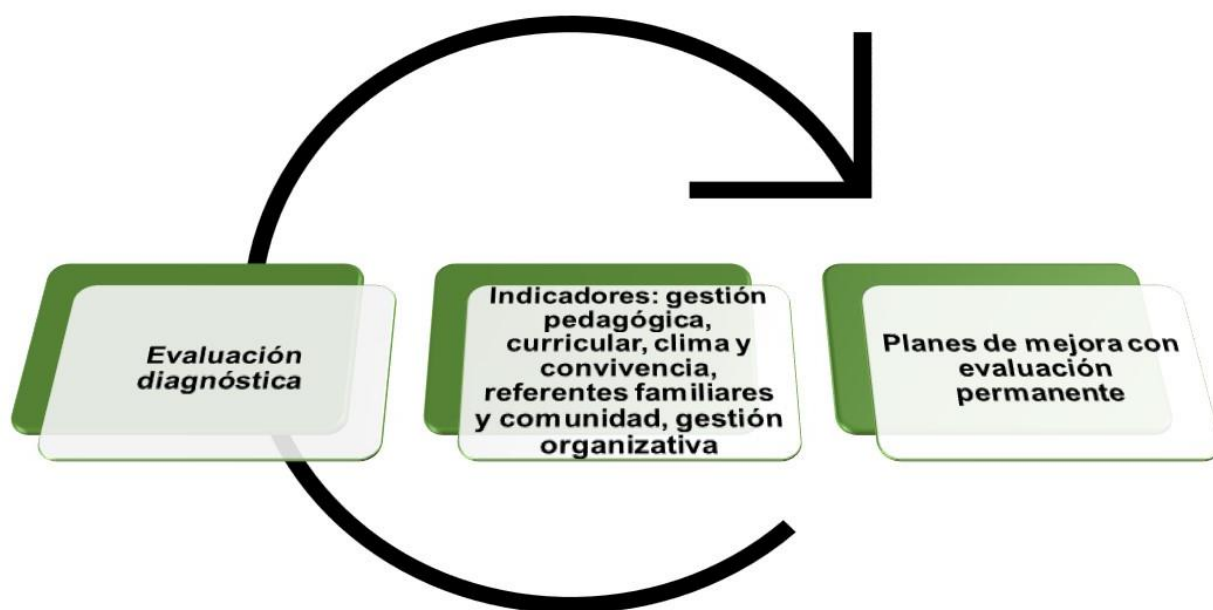
El centro educativo se identifica así con un contexto privilegiado para potenciar procesos de mejora, cuyos propósitos se relacionan tanto con la producción del cambio como en el desarrollo de la capacidad institucional para generar procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional. (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011, p. 35)

Por su parte, ANEP (2011), en su Proyecto de Fortalecimiento de las Instituciones, propone criterios y estrategias para colaborar en los procesos de mejora de las instituciones educativas. En la Figura 14, se presentan los aspectos con los que las organizaciones deben contar para concretar dichos procesos.

Se valora lo beneficioso de contar con un diagnóstico realista con evidencia que trascienda las instituciones y/o percepciones subjetivas, en tal sentido se destaca que “la combinación de la evaluación externa con la autoevaluación proporciona una riqueza considerable” (ANEP, 2011, p. 11).

Figura 14

Aspectos Necesarios para Abordar Procesos de Mejora



El diagnóstico institucional implica una instancia de reflexión colectiva que permite generar estrategias buscando el mejoramiento y compromiso de todos los actores de una organización, con la finalidad de concretar los objetivos y metas formuladas.

A la luz de las evidencias obtenidas, atendiendo a los indicadores, se podrán identificar problemas institucionales y reconocer aspectos deficitarios, tomando conciencia de los mismos, para elaborar planes y propuestas de mejora, además de definir los propósitos compartidos. Estas tareas complejas implicarán tiempos de debate y escucha.

El procurar concretar estrategias de trabajo coordinadas implica una enorme fortaleza institucional que permitirá al centro enfrentar con gran potencial los procesos de mejora.

Los procesos de autoevaluación institucional son mecanismos que permiten una valoración colectiva del funcionamiento y metas de cada centro, el mapeo de sus fortalezas y áreas de mejora. Contribuyen a construir una mirada institucional y compartida sobre el momento en el que el centro se encuentra. (ANEP, 2022b, p. 11)

La participación de la comunidad educativa se entiende fundamental para que se pueda desarrollar adecuadamente el proceso de autoevaluación, siendo necesario poder abarcar la variedad de dimensiones en las que se organiza el centro, para poder tener una mirada institucional. Es así que se debería considerar la gestión pedagógica y curricular, el clima institucional y convivencia, los referentes familiares y la comunidad, así como la gestión organizativa. La socialización que surja de los datos obtenidos del proceso de autoevaluación será fundamental para sostener el mismo (ANEP, 2022b).

En todo este proceso se considera al centro como la unidad básica del cambio, siendo los actores que lo integran los agentes primordiales del proceso, por lo tanto, se podría decir que la evaluación es un proceso de valoración crítica del quehacer educativo, realizado en y desde la propia institución. Por dicho motivo, es denominada también autoevaluación (ANEP, 2011).

Cabe señalar que son indiscutibles las bondades de que sea el propio centro quien asuma la autoevaluación y la entienda como esencial para la toma de decisiones. También es innegable que los evaluadores internos conocen mejor el contexto organizacional en el que se realiza la evaluación. Toda planificación de evaluación supone arduo trabajo de reflexión y adaptación que responderá a las particularidades del centro y al momento de su evolución en el que se encuentra (Santos Guerra, 1995).

Por otro lado, pero no necesariamente en oposición, la evaluación externa puede servir de estímulo para mejorar la calidad de la evaluación interna, posibilitando contrastar resultados obtenidos mediante variados procesos. Puede ofrecer indicadores “más objetivos” cuyo procesamiento supera a las posibilidades del centro, brindando una mirada externa y rigurosa sobre procesos, sin tener el obstáculo de la familiaridad (ANEP, 2011).

Nieto (2001), sostiene que el asesoramiento en educación se configura como un proceso colaborativo, donde los profesionales interactúan con el propósito de abordar y resolver problemas en las organizaciones. Este proceso tiene como meta primordial potenciar el crecimiento y desarrollo profesional de los miembros de la institución, generando así un impacto positivo en la calidad educativa.

Para que se pueda concretar dicho proceso las partes deben estar dispuestas a negociar, ceder, asumir responsabilidades y expresar sus propias dudas y/o temores. Esto será posible en la medida que el asesor maneje tanto un buen discurso como demuestre gran capacidad de escucha (Monereo & Pozo, 2005).

Además de las competencias mencionadas anteriormente, será necesario que el asesor logre leer correctamente las variables intervinientes y las representaciones implícitas en los contextos educativos.

En este punto parece oportuno enmarcar estas propuestas de mejora, tal como plantean (Hargreaves & Fink 2006), no solo para mejorar los resultados de las escuelas, para elevar la productividad económica, sino para preparar a los estudiantes de manera que puedan afrontar los desafíos de una nueva sociedad del conocimiento, creativa, democrática e inclusiva.

Antes de finalizar este apartado, a través de la Figura 15, se registran algunas de las funciones más

Figura 15
Funciones de la Evaluación Diagnóstica

destacadas de la evaluación diagnóstica.



Nota. Basado en Hargreaves & Fink (2006).

A modo de síntesis, corresponde resaltar la necesidad del trabajo colaborativo del asesor/a con los actores de la organización, esto le permite comprender tanto la cultura institucional como identificar problemáticas a resolver. El rol del asesor trasciende la mera planificación de planes de mejora, ya que se deben establecer las condiciones que promuevan la participación de los distintos actores y el involucramiento en las mejoras propuestas, así como en las estrategias para sostener las mismas. De

esta manera se propicia que sea la propia organización, la que inicie su proceso de aprendizaje en torno a las transformaciones que desea y las formas en las que aspira a concretarlas.

Sección II - Marco contextual

En esta sección, atendiendo a la necesidad de situar y comprender al objeto de estudio, se presentará el contexto a nivel nacional y local en el que se encuentra.

En primer lugar, se hará referencia al marco administrativo de la educación en el Uruguay, para posteriormente hacer referencia a la gestión de los centros de educación privada.

Como cierre de la sección se presentará y caracterizará el Centro Educativo manteniendo el principio de confidencialidad y se explicita la situación que se abordó durante la investigación.

2.1 Sistema educativo uruguayo

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), tiene como cometido planificar, gestionar y administrar el Sistema Educativo Público en los niveles de Educación Inicial, Primaria, Media, Técnico–tecnológica (Media y Terciaria) además de la Formación en Educación en todo el territorio uruguayo.

Es un ente autónomo que fue creado por la Ley n.º 15739 del 28 de marzo de 1985.

Opera de acuerdo con los Artículos 202 y posteriores de la Constitución de la República y a la Ley General de Educación. Su responsabilidad abarca la gestión de la educación estatal y la supervisión de la educación privada en todos los niveles mencionados anteriormente.

Si bien existe el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), es la ANEP la responsable plena del desarrollo e implementación de la política a nivel educativo en Uruguay.

Tiene su sede en Montevideo y está dirigida por el Consejo Directivo Central (CODICEN) compuesto por tres miembros nombrados por el presidente (con el consentimiento del Senado) y dos miembros elegidos por los docentes (Santiago et al., 2016; Uruguay, 2019).

De acuerdo a lo establecido en la Ley General de Educación n.º 18437, con sus modificaciones dadas por la Ley de Urgente Consideración n.º 19889, el CODICEN define las orientaciones generales para todos los niveles y modalidades educativas que se encuentren en su órbita, esto comprende la supervisión de los centros educativos privados habilitados de educación inicial, primaria, media y técnico profesional. Designa a los directores generales y subdirectores de los subsistemas educativos, así como a los integrantes no electos del CFE. También es responsable de elaborar el presupuesto educativo y aprobar tanto los currículos como los estatutos del personal docente y no docente. Además, decide acerca de la creación de nuevos centros educativos (así como su ubicación) y tiene autoridad sobre el calendario escolar.

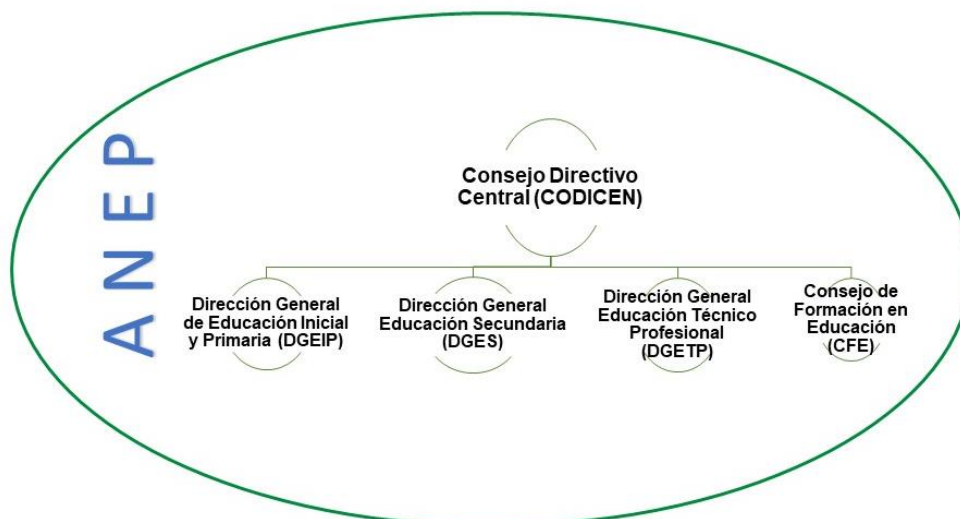
Desempeña un rol decisivo en el desarrollo e implementación de las políticas educativas.

Coordina el trabajo de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) (antes Consejos) y del Consejo de Formación en Educación (CFE) siendo jerárquicamente superior a ellos. Los directores generales y el presidente del CFE tienen participación regular en las

sesiones del CODICEN, con voz sin voto, salvo en el tratamiento de las propuestas de destitución relativas a su personal docente y no docente y el tratamiento de recursos jerárquicos.

En la Figura 16 puede visualizarse la organización de la ANEP.

Figura 16
Organigrama ANEP



Nota. ANEP (2024).

En la actualidad, según los principios de la educación se establece la obligatoriedad desde la educación inicial hasta la finalización de la educación media.

Además, se presentan como fines el acceso a una educación de calidad, la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones (Uruguay, 2019).

En la Constitución de la República y en la Ley General de Educación, se establece de manera clara el principio de obligatoriedad de la educación, resaltando la responsabilidad directa del Estado en garantizar su cumplimiento. Aunque es competencia del Estado, a través de sus diversos organismos, regular el acceso a la educación, se reconoce la posibilidad de que organizaciones privadas también participen ofreciendo sus propias alternativas educativas. Queda garantizada la libertad de enseñanza.

La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos. Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee (Uruguay, 1967).

En consecuencia, se observa la coexistencia de instituciones educativas tanto públicas como privadas, todas ellas sujetas a la supervisión de la ANEP. Cumpliendo uno de sus propósitos, la ANEP, ha

elaborado la Ordenanza 14, que especifica el protocolo para la habilitación de centros educativos privados.

Finalizando la contextualización, es pertinente señalar que el 31 de agosto de 2020 se presentó ante el Poder Legislativo el plan de desarrollo educativo para el periodo 2020-2024 (ANEP, 2020). En dicho documento se detallan los logros alcanzados hasta la fecha, al mismo tiempo que se exponen los desafíos pendientes en el ámbito educativo para el país.

A partir de ese momento la ANEP ha impulsado un proceso de transformación curricular integral.

Para considerar el vínculo entre la educación y los cambios sociales se llevará adelante un proceso integral de transformación curricular que comprenda a toda la educación obligatoria del país. La pertinencia de la transformación se sustenta en formar personas que puedan operar en el mundo y para sentirse bien operando en ese mundo: conociéndolo, interpretándolo, transformándolo en una relación fértil y creativa entre sí y con el entorno.

El sentido de la integralidad de la propuesta se refiere a dos aspectos, el primero ubicar a la transformación curricular en el marco de cambio de mayor envergadura, entre ellos, la modificación de la formación docente inicial, los cambios en la gestión institucional, el diseño de recursos educativos. Por otro lado, proponer la integralidad dentro de la transformación curricular.

Dentro de la propuesta integral, se diseñarán Planes y Programas coherentes con el Marco para los niveles y ámbitos que se definan. Este nivel de concreción curricular se estructura a partir de aquellos aprendizajes (saberes, formas de hacer, actitudes, formas de pensar) que permitan que el estudiante pueda desarrollar las competencias previstas. (ANEP, 2022c, p. 19)

2.1.1 Transformación curricular integral

La transformación curricular integral se enmarca en el Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024, atendiendo al lineamiento estratégico 3 que aborda la adecuación de la propuesta curricular en todos los niveles educativos. En relación a esto el objetivo específico 3.6 establece: “implementar, monitorear y evaluar el proceso de diseño y cambio curricular” (ANEP, 2020, T1 p. 138).

Teniendo en cuenta la hoja de ruta pautada por la ANEP, el sistema educativo se basa en los siguientes documentos para implementar la transformación curricular integral:

- Nuevo Marco Curricular Nacional estructurado en torno a diez competencias generales organizadas en dos dominios (pensamiento y comunicación; y relacionamiento y acción), marcando la centralidad en el estudiante que es concebido como un ser integral.
- Progresiones del aprendizaje, pautas que describen el desarrollo de la competencia que deben concretar los alumnos en cada momento de su trayectoria escolar.
- Plan de Educación Básica Integrada, define la estructura de los distintos niveles educativos desde una perspectiva integrada dividida en tres ciclos educativos (ANEP, 2022a).

La Figura 17, representa los nuevos ciclos, tramos y grados de los diferentes ciclos educativos.

Figura 17
Ciclos y Tramos del Plan EBI



Nota. ANEP (2022a, p. 8)

En el año 2023, la transformación curricular integral se implementa en el 100% de los centros de la DGEIP donde se desarrolla el primer ciclo de la Educación Básica Integral (EBI) y en 400 centros educativos dependientes de la DGES y la DGETP donde se desarrolla el tercer ciclo de la EBI. (ANEP, 2023, p. 7)

2.1.2 Tiempo extendido

El tiempo extendido es una modalidad implementada por numerosas organizaciones educativas públicas y privadas del país que implica, ampliar la jornada educativa incorporando distintas actividades pedagógico – recreativas.

En la actualidad puede enmarcarse en el plan de desarrollo educativo 2020 – 2024, de la ANEP, que dentro de sus lineamientos estratégicos generales busca poner la centralidad en el estudiante y se propone en el punto 1: “Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad” (ANEP, 2020, p. 5).

Se encuentra también en relación directa con uno de los objetivos estratégicos de la ANEP, tal como se menciona a continuación:

“1.13. Mejorar la cobertura oportuna en edades de doce – catorce años y aumentar la tasa de promoción en educación media básica (EMB)” (ANEP, 2020, p. 9), proponiendo varias estrategias entre la que se encuentra la “ampliación del tiempo pedagógico a partir de la transformación de centros educativos de la ANEP o en el marco de convenios que se suscriban con otras entidades públicas del área social u organizaciones sociales (OSC)” (ANEP, 2020, p. 9).

Si bien en el CE en el que se desarrolló el trabajo se ha iniciado la experiencia en el año 2015, desde el año 2017 el Consejo de Educación Secundaria (CES), en la actualidad Dirección General de Educación Secundaria (DGES), atendiendo a las orientaciones de la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, ha destacado como muy positiva la extensión del tiempo pedagógico, tomando como insumos algunas experiencias de América Latina, poniendo de manifiesto su influencia en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (Tales referencias aparecen mencionadas en el documento orientador del tiempo pedagógico aprobado por Acta No. 49 Resolución No.81 de fecha 14 de setiembre de 2017).

Una vez establecida la contextualización a nivel nacional, así como la dependencia administrativa y jerárquica del CE, se procede a mencionar sus características específicas.

2.2 Características del Centro de estudio

El Centro en el que se llevó adelante el proyecto de investigación que permitió construir un diagnóstico institucional orientador de los lineamientos del plan de mejora presentado, brinda una amplia oferta educativa que va desde la Primera Infancia (iniciando con grupos de dos años) hasta Educación Secundaria, Tercer Ciclo: Tramos 5 y 6, además de Bachilleratos.

Como forma de mantener la confidencialidad del Centro Educativo y apuntando a dar agilidad al texto, a partir de este momento se nombrará como CE.

Ubicado en la zona metropolitana de Montevideo, cuenta con una amplia infraestructura, ocupando la totalidad de una manzana. Tiene patios y salones espaciosos, además de grandes galerías. Dispone también de salones comedores, teatro, 6 laboratorios (dos de física, dos de química y dos de ciencias biológicas) así como gimnasios. Está distribuido en varios pisos (desde subsuelo hasta segundo piso).

Cuenta con una gran trayectoria en la zona y en la actividad educativa, remontándose sus orígenes a más de 100 años. Ha transitado a través de esos años por varias modalidades, ajustándose su oferta a los requerimientos de los distintos momentos históricos.

Posee un sector de intendencia que gestiona personal de mantenimiento y servicio de limpieza.

En la actualidad el CE convoca a unos 1000 alumnos distribuidos en las distintas ramas de la Educación Básica Integrada (EBI) y Bachilleratos. Se organiza a través de distintos sectores tanto en la gestión, como en la distribución física, existiendo Dirección de Nivel inicial y Primaria (Primer y segundo ciclo: Tramos 1, 2, 3 y 4) así como Dirección de Secundaria (Tercer Ciclo: Tramos 5, 6 y Bachilleratos).

Es necesario especificar en este momento, que la investigación se realizó en el Sector de secundaria, específicamente en el Tercer Ciclo de la EBI Por dicho motivo se ampliarán datos específicamente de este sector, que se encuentra distribuido fundamentalmente en el primer piso del edificio.

Del total de inscriptos antes mencionado, 536 alumnos pertenecen al Sector de Secundaria.

La Tabla 1 permite conocer la conformación del total de 107 funcionarios que integran el personal docente y no docente con el que cuenta el CE (docencia directa, indirecta, gestión y gabinete psicopedagógico).

Tabla 1
Funcionarios Docentes y No Docentes

Cargo	Cantidad
Director	1
Subdirector	1
Secretarios	2
Adscriptos	10
Docentes de aula	84
Docentes auxiliares (propuesta ludificación)	3
Coordinadores	3
Psicólogos	2
Psicopedagogo	1
Total	107

El plantel docente articula su trabajo en atención a los lineamientos de 3 coordinadores en las áreas de inglés, competencias digitales e informática, así como en educación física y deportes.

Atendiendo a la oferta curricular establecida por la DGES el Centro ofrece una propuesta de Tiempo Extendido, por lo que el horario de permanencia de los alumnos de EBI se extiende desde las 7:50 hasta las 15:20, contando además con actividades de apoyo, pastorales y talleres hasta las 16:50. Luego de 16:50 y días sábados se ofrecen actividades deportivas.

Se entiende oportuno especificar en este apartado que este CE, coordina con otra organización su propuesta académica en el área de inglés. Recibe ayuda técnica, asesoramiento y apoyo por parte de una institución dedicada a la enseñanza del inglés y que es centro oficial de exámenes internacionales de instituciones como Cambridge Assessment International. La mencionada institución establece los estándares que permiten la acreditación de los cursos y la entrega de certificados correspondientes. También ofrece visitas a los docentes del área, salas académicas, elaboración de currículum diferencial y capacitación. Ambas organizaciones, acuerdan las metas relacionadas a su área.

2.3 Descripción de la demanda

Luego del análisis de las entrevistas exploratorias (EE) realizadas a los dos integrantes del equipo director, se pudo conocer más en detalle algunos aspectos del CE y su modalidad de gestión a la vez que identificar la demanda o aspecto pendiente de abordar y/o mejorar.

Los dos directivos perciben como problemática, la organización horaria de secundaria, específicamente en EBI. Interesa resaltar que el CE, se ajusta a la propuesta de tiempo extendido habilitada por DGES.

En una de las EE, la directora del centro manifestó su preocupación por la organización actual del tiempo extendido, propuesta que desde que surgió ha tenido algunos cambios, pero no tienen registro de las percepciones y necesidades actuales de las familias. Si bien, se menciona que en el año 2015 se realizó una consulta a los docentes acerca de la experiencia de tiempo extendido, no se ha sistematizado la misma, ni se ha indagado en otros actores institucionales.

Esta preocupación aparece también en lo expresado por el subdirector quien destaca que la ampliación del tiempo pedagógico surge como una demanda de las familias, pero que su concreción genera algunas dificultades en la gestión tanto de los horarios como de los recursos humanos y/o edilicios

Parece oportuno aclarar que, tomando en cuenta, los distintos niveles de análisis realizados que permitieron la aproximación diagnóstica, se decidió enfocar el problema en atención a las evidencias encontradas, pero distanciándose un poco de la demanda del CE.

Luego de profundizar la comprensión se entiende que el foco del problema está en la ausencia de evaluación institucional de la propuesta de extensión horaria en secundaria, que permita obtener insumos para una mejor gestión de la misma. Este abordaje posibilita atender el problema de la conformación de los horarios que ambos directivos enunciaron como una de sus preocupaciones, pero no se limita únicamente a ese aspecto.

Sección III - Marco aplicativo

En esta sección, se detalla el enfoque y la metodología elegidos para llevar a cabo las diversas etapas tanto del Diagnóstico institucional, incluido el Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo A - PIO) como del Plan de Mejora Organizacional (Anexo B - PMO). Además, se presentan de manera específica las técnicas y los instrumentos diseñados para la recopilación de datos, así como los analizadores empleados en cada una de las fases del proyecto.

3.1 Investigación educativa

La comprensión que una persona concreta de la realidad estará directamente vinculada a la forma en que esta realidad es abordada. La investigación social es una forma de conocimiento que involucra el manejo de evidencias, la aplicación de procedimientos y la elaboración a partir de teorías (Batthyány & Cabrera, 2011).

La investigación educativa se enfoca en analizar la realidad educativa. La concepción que el investigador tenga sobre la epistemología determinará cómo éste percibe la realidad y la manera en la que resuelva interactuar con ella.

Debido a esto la presente investigación se realizó manteniendo una comunicación fluida con el equipo director del CE, asistiendo presencialmente al mismo en reiteradas oportunidades buscando comprender y registrar todos los aspectos involucrados en el trabajo, pero respetando la particularidad del centro.

Se puede identificar tres grandes paradigmas referentes de la investigación educativa:

- ✓ El paradigma de indagación materialista, asociado con un proceso lineal propio de la corriente positivista, vinculado a lo cuantitativo. Busca la verdad y entiende que llega a ella, ciñéndose al método científico (Valles, 1999).
- ✓ El paradigma constructivista, apoyado en el enfoque cualitativo. Es flexible. Pone énfasis en comprender los hechos, construyendo teoría a partir de la reflexión desde la práctica (Pérez Serrano, 1994). Busca interpretar lo que ocurre en una situación sin fragmentar variables ni establecer controles. El conocimiento se genera mediante la actividad humana, reconociendo su inherente falta de neutralidad.
- ✓ El paradigma de indagación crítica o ecológica está orientado al compromiso político y se propone transformar la realidad. En base al conocimiento histórico y la reflexión de los dos paradigmas anteriormente mencionados busca “desenmascarar la ideología” (Valles, 1999, p. 56). Su preocupación por comprender los hechos está estrechamente relacionada con su compromiso por mejorar la acción, para transformar la realidad social.

Mientras algunos autores presentan los paradigmas como entidades opuestas, otros, como Vasilachis (2006), sostiene que a pesar de sus orígenes históricos diversos y su vinculación con enfoques diferentes, coexisten estos paradigmas en el ámbito de las ciencias sociales y afirma que, los diversos

métodos asociados a distintos paradigmas permiten captar la complejidad de la realidad y profundizar en su análisis.

Teniendo en cuenta los distintos niveles de decisión (paradigma y método) podría ocurrir que una investigación cualitativa incluyera aspectos cuantitativos y viceversa.

A partir de este momento, es fundamental subrayar que el trabajo realizado se enmarca en un enfoque cualitativo, no obstante, se optó por diseñar y emplear un instrumento cuantitativo complementario (cuestionario a través de formulario Google).

3.2 Enfoque cualitativo

La perspectiva cualitativa propone la comprensión e interpretación como procesos mentales necesarios para ordenar lo que se percibe a través de los sentidos (Valles, 1999).

Promueve la conversión de la experiencia en fuente de conocimiento para aproximarse a la comprensión de la realidad. Se considera un proceso flexible e inductivo que pretende la construcción de conocimiento iniciando con interrogantes vagamente formuladas (Pérez Serrano, 1994).

Es así que las primeras preguntas que surgieron a través de las entrevistas exploratorias se fueron afinando a medida que se avanzaba en el conocimiento del centro, su realidad y entorno, pudiendo finalmente llegar a la demanda que orientó esta investigación.

“El proceso cualitativo inicia con la idea de investigación” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 358).

Una vez definida la idea, es fundamental conocer a fondo el tema en cuestión. Así, conociendo tema será posible plantear el problema de estudio.

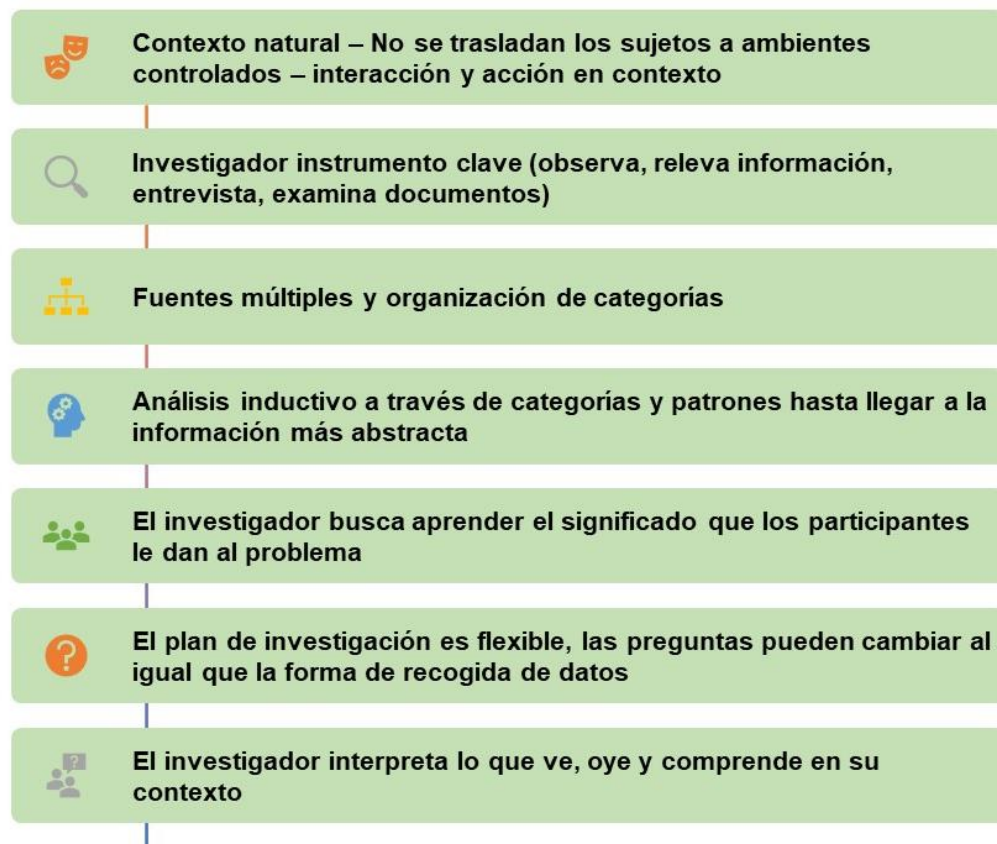
La recolección y análisis de los datos ofician como insumos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. A veces es necesario regresar a etapas previas. (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 7)

En procura de atender lo antes mencionado, el presente trabajo se llevó adelante respetando un proceso no lineal y flexible que respetara el contexto y a cada uno de los participantes de la organización en la que se desarrolló.

A través de un enfoque de investigación con las características antes mencionadas, se consideran los resultados obtenidos mediante diversas técnicas de recolección de datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, así como la interacción o la introspección con grupos o comunidades. La integración de algunos de estos elementos con los aportes teóricos, permitieron a la investigadora reconstruir la realidad según la percepción de los actores dentro del sistema social previamente definido.

Batthyány & Cabrera (2011) identifican algunas características de la investigación cualitativa que se representan en la Figura 18.

Figura 18
Características de la Investigación Cualitativa



Nota. Basado en Batthyány & Cabrera (2011).

Al hacer foco en el trabajo realizado, es relevante destacar que, según Tejera & Questa-Torterolo (2022), la investigación educativa se puede dividir en dos categorías: la investigación básica y la aplicada. La primera tiene como objetivo principal el desarrollo o ajuste de teorías a través de un proceso conceptual, respaldado por numerosos estudios de investigación a lo largo del tiempo. No busca una utilidad inmediata y su aplicación en el ámbito educativo puede manifestarse a lo largo del tiempo.

Por otro lado, la investigación aplicada busca generar nuevos conocimientos y contribuir a la teoría, enfocándose en la recopilación y generación de datos que permitan una comprensión más profunda de los problemas, con el fin último de buscar soluciones. Por dicho motivo, se entiende que es la más adecuada para abordar problemáticas relacionadas a la gestión de las organizaciones educativas. Este trabajo se desarrolla en torno a preguntas generadas dentro del contexto del CE, con la intención de llegar, a través de la investigación, a una propuesta de mejora.

3.3 Investigación aplicada

La investigación aplicada en el ámbito educativo se apoya en el conocimiento y la acción en relación con las demandas cotidianas, allí la teoría y la práctica se fusionan haciendo difícil establecer una distinción clara entre teoría y aplicación pura (Tejera, 2003).

Es por ello, que en esta investigación se estableció el encuadre lógico y atendiendo a la metodología de la investigación aplicada, en un primer momento, a través de las EE, se realizó un análisis del contexto específico, pudiendo identificar en base al análisis de los datos obtenidos, la situación problemática que requería una mejora. Desde ese momento, surge la necesidad de elaborar un marco teórico relacionado con el tema, para que, a la luz del mismo, se diseñaran las posibles líneas de acción que permitieran la resolución de la problemática.

Tal como plantean Johnson y Christensen (2016), citados en Tejera & Questa-Torterolo (2022) la investigación aplicada en el ámbito educativo puede tener diversos propósitos que, aunque puedan solaparse es factible identificar cuál de ellos prevalece en un contexto determinado. Los mencionados propósitos son: explorar, describir, comprender, explicar, predecir e influenciar o mejorar.

En el caso de este trabajo en particular, prevalece el propósito de mejorar, pretendiendo aplicar la investigación para lograr ciertos resultados. Tal como plantean Tejera & Questa-Torterolo (2022), la investigación aplicada y sus distintos encuadres metodológicos siempre están pensados con fines prácticos, de intervención y de evaluación.

3.4 Estudio de caso

En el Diagnóstico institucional el método utilizado fue el estudio de caso. El mismo se enmarca en la metodología cualitativa y es concebido como un método empírico que investiga en profundidad un fenómeno ("caso") contemporáneo, dentro de su contexto, otorgándole a este, gran relevancia (Yacuzzi, 2005).

Al examinar el estudio de caso aplicado a instituciones educativas, se aprecia que este método facilita la exploración de situaciones específicas en contextos institucionales particulares. Esto posibilita la identificación de factores causales y la búsqueda de alternativas de solución basadas en las percepciones de los involucrados.

Frigerio (1992) destaca la importancia de construir un saber sobre lo que se hace en las instituciones educativas, no un saber construido externamente, sino a partir de sus propios involucrados.

Un estudio de caso es una exploración de un sistema definido (relacionado con el caso), en un tiempo determinado. Se concreta a través de una recolección profunda y detallada de datos, en base a varias fuentes (Creswell & Creswell, 2018).

Por otro lado, Yin (2018), define al estudio de caso como método empírico que investiga en profundidad un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real. Advierte que es posible que al inicio los límites

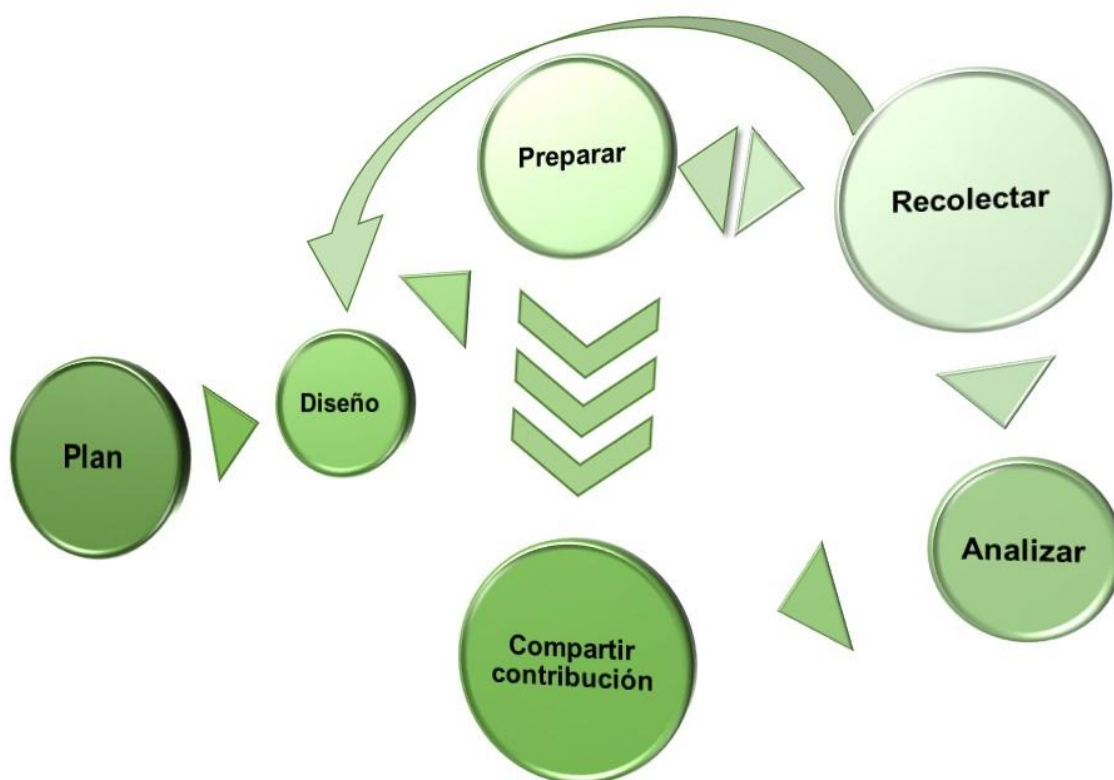
entre el contexto y el fenómeno no sean claramente visibles. Identifica como apropiadas para el estudio de caso las preguntas de “cómo” y “por qué”.

“El estudio de caso supone una lógica propia del diseño, con la correspondiente selección de técnicas de recopilación de datos. Y esa lógica debe guiar el análisis que luego se realiza de los mismos” (Tejera & Questa – Torterolo, 2022, p. 21).

Vázquez (2007) destaca la oportunidad que brinda el estudio de caso de conocer a través de las percepciones de los actores involucrados, las dinámicas y de las organizaciones educativas en el contexto en el que ocurren, así como los procesos que realizan, permitiendo identificar posibles causas o alternativas para la mejora.

La Figura 19, representa las fases del desarrollo del estudio de caso identificadas por Yin (2018).

Figura 19
Fases del Desarrollo del Estudio de Caso



Nota. Basado en Yin (2018).

3.4.1 Técnica de recolección de datos

Una vez definido el marco metodológico en el que se enmarca esta investigación, se entiende oportuno presentar y describir las técnicas seleccionadas para la recolección de datos.

El investigador debe tener presente que cada técnica produce un tipo de información diferente. Para investigar un mismo fenómeno, pueden emplearse distintas técnicas. En vista de esto, se puede decir que la fase de recogida de datos está fuertemente marcada por las decisiones del investigador y está en relación directa con el resto de las fases de la investigación (Fàbregues et al., 2016).

Mediante la recopilación de datos, el estudio cualitativo tiene como objetivo la obtención de información relevante, ya sea acerca de individuos, organismos, comunidades, situaciones o procesos. Se presta especial atención a las diversas formas de expresión, con el propósito de capturar de manera completa la complejidad de los fenómenos estudiados.

“Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 397).

Al analizar y comprender los datos se pretende, generar conocimiento y poder dar respuestas a las preguntas de investigación.

Hernández Sampieri et al. (2014) afirman que el investigador es el gran instrumento de recolección de datos en el proceso cualitativo. Es él quien a través de métodos o técnicas lleva adelante la recolección de datos, realiza observaciones, entrevistas y revisión de documentos entre otras actividades, pero su mayor reto consiste en introducirse en el ambiente y hacerse parte del mismo sin dejar de captar lo que las unidades o casos expresan.

En la Tabla 2, aparece el registro de las técnicas de recolección de datos que se usaron en esta investigación.

Tabla 2
Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos

Técnica	Instrumento	Actores y documentos a los que se aplicarán	Cantidad de aplicaciones.
Entrevista (EPSI_S1)	Pauta de entrevista	Secretaria docente	Una aplicación
Entrevista (EPSI_S2)	Pauta de entrevista	Secretario administrativo	Una aplicación
Entrevista (EPSI_AD1)	Pauta de entrevista	Adscriptos con mayor experiencia en tiempo extendido	Una aplicación
Entrevista (EPSI_AD2)	Pauta de entrevista	Adscriptos 2 con mayor experiencia en tiempo extendido	Una aplicación.
Entrevista (EPSI_CI)	Pauta de entrevista	Coordinador informático	Una aplicación
Entrevista (EPSI_CIN)	Pauta de entrevista	Coordinadora de inglés	Una aplicación
Entrevista (EPSI_CD)	Pauta de entrevista	Coordinador deporte	Una aplicación
Encuesta (C_FD)	Cuestionario	Docentes del Sector secundaria (EBI, ciclo 3: tramos 5 y 6. Tiempo extendido).	Una aplicación por docente. (Envío por mail a través de correo institucional a 39 docentes obteniéndose 33 respuestas)

Como se observa en la Tabla 2 y como ya se había explicado anteriormente, se diseñó y utilizó una técnica y un instrumento cuantitativo como forma de poder contrastar y triangular información, esta decisión permitió además el involucramiento de mayor cantidad de participantes.

3.4.2 Entrevista

La entrevista se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado.

Si bien en la Figura 20, se representan los tipos de entrevistas (Hernández Sampieri et al., 2014), en este trabajo se aplicaron solamente entrevistas semiestructuradas. Esta decisión fue tomada buscando la aproximación mayor al objeto de estudio. A pesar de ello, se elaboraron preguntas guías para cada entrevista, buscando atender a las distintas dimensiones del problema que se había analizado. Esto permitió abordar todos los aspectos que se pretendía, además de poder ir encontrando unidades de análisis. Aunque teniendo presente la guía, las entrevistas fueron manejadas con total flexibilidad, ampliando o ajustando las preguntas cuando fue necesario.

Figura 20
Tipos de Entrevista



Nota. Aparece resaltada en tono verde la entrevista semiestructurada por ser la utilizada en esta investigación.

Por último, interesa resaltar que, si bien dadas las nuevas tecnologías es posible llevar adelante entrevistas mediante videollamadas, en este caso fueron todas presenciales y grabadas teniendo en cuenta los respectivos consentimientos de los participantes.

3.4.3 Encuesta

Si bien la investigación por encuesta proviene del contexto del enfoque cuantitativo de investigación, es posible incluirla en estudios cualitativos para recopilar información. Es apropiada cuando se quiere obtener conocimiento de colectivos, clases de sujetos, instituciones o fenómenos (Yuni & Urbano, 2014).

En este caso específico, se optó por su inclusión con el objetivo de enriquecer los datos, fomentar la triangulación y agilizar tanto la recopilación de información como la participación de un mayor número de personas.

La encuesta hace referencia al procedimiento mediante el cual los sujetos brindan directamente información al investigador.

El uso de la encuesta permite obtener gran cantidad de información sobre un grupo de sujetos, a diferencia de la entrevista que se usa para indagar un número relativamente escaso, pero con un rango más limitado de cuestiones que son exploradas con profundidad. El carácter escrito de la información y la estandarización del procedimiento garantizan la validez de la estadística como técnica de análisis de la información. (Yuni & Urbano, 2014, p. 64)

El instrumento privilegiado de la encuesta es el cuestionario (Yuni & Urbano, 2014).

3.4.4 Cuestionario

La finalidad del cuestionario es obtener información sistemática y ordenada, respecto de lo que las personas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, aprueban o desaprueban respecto al tema de investigación. (Yuni & Urbano, 2014, p. 66)

Se pueden clasificar, según quien les dé cumplimiento los cuestionarios:

- ❖ Directos o autoadministrados. Son aquellos en los que los participantes contestan por escrito las preguntas contenidas en el cuestionario. La intervención del investigador es presentar el cuestionario, entregarlo y finalmente recuperar las respuestas (las modalidades pueden ser por correo formato papel o internet).
- ❖ Administración indirecta. Consiste en la aplicación por parte de una persona especializada que formula las preguntas y registra. La interacción se limita al planteo del interrogatorio pautado por el investigador.

Otra forma de clasificación es según sea el modo en que se administre:

- Encuesta por correo. Los cuestionarios autoadministrados se envían por correo y en la actualidad por sistemas electrónicos. Aquí la claridad con la que se elaboren las preguntas es

fundamental. Tiene como desventaja respuestas ilegibles, mal comprendidas o no contestadas y bajo nivel de devolución al investigador.

- Encuestas personales. El encuestador administra personalmente el cuestionario. Dado que el encuestador se desplaza para encuestar, incrementa el costo y aumenta las posibilidades que no se localicen los sujetos.

En el caso de este estudio en particular se optó por un cuestionario autoadministrado que llegó a los encuestados por vía electrónica, mediante el correo institucional. Se utilizó un formulario Google para realizar la consulta, destacando la opción que brinda esta herramienta para coleccionar las respuestas a través de una hoja de cálculo.

3.5 Validez de datos

La validez de un estudio es la cualidad que lo hace creíble y da testimonio del rigor con el que se realizó. “La validez implica relevancia del estudio con respecto a sus objetivos, así como coherencia lógica entre sus componentes” (Yacuzzi, 2005, p. 17).

Se cree oportuno mencionar que antes del envío se realizó, tal como sugieren Yuni & Urbano (2014) prueba piloto o pre testeo como procedimiento para validación del cuestionario.

El pre testeo del cuestionario se realizó con personas con características similares a la población a encuestar. Allí se realizaron modificaciones que involucraron ajustes en la redacción de las preguntas, atendiendo a mejorar la interrogación y evitar la reiteración. A continuación, un ejemplo partiendo de la primera formulación:

¿Cómo valoraría el clima institucional? Marque la opción que más se ajuste a su valoración siendo 1: Muy malo y 5; Muy bueno. (Desplegándose luego los valores desde el 1 al 5 como múltiple opción).

Atendiendo a los insumos del pre testeo, se modificó la redacción, se eliminó la reiteración de la escala y se presentó otra opción de selección, cambiando la múltiple opción por la escala lineal. Se modificaron también los valores de la escala acotando las opciones, generando en el encuestado, la necesidad de tomar una postura ante la consulta, evitando así los puntos intermedios o ambigüedades.

Finalmente, la pregunta quedó tal como se presenta en la Figura 21

Figura 21

Redacción pregunta luego pre testeo

4 - ¿Cómo valoraría el clima laboral en este Centro teniendo en cuenta la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

	1	2	3	4	
Muy malo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy bueno

Entre otros ajustes, fue necesario rever las opciones que se ofrecían para todas las respuestas cerradas y ajustar la extensión del mismo. Este pre testeo fue de ayuda también para medir el tiempo de completado y así poder anunciarle a los encuestados la duración aproximada que les implicaría responder todas las preguntas.

Yacuzzi (2005) por su parte entiende que la validez de los datos comienza con una buena delimitación del objeto de estudio y la aplicación de un método adecuado. Además, destaca la necesidad de hablar con la gente de la organización estudiada, operacionalizar variables, triangular respuestas de distintos entrevistados y buscar modelos causales.

No se puede desconocer que el caso no permite generalizar conclusiones a toda una población, pero para evitar este problema se puede considerar al caso como una etapa preliminar de un estudio que luego buscará resultados generales a través de medios estadísticos, o bien introducir dentro del caso datos cuantitativos que permitan “endurecer” los hallazgos cualitativos (Yacuzzi, 2005, p. 8).

3.5.1 Triangulación

La utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección de datos es denominada triangulación por Hernández Sampieri et al. (2014).

“La triangulación, la expansión o ampliación, la profundización y el incremento de evidencia mediante la utilización de diferentes enfoques metodológicos nos proporcionan mayor seguridad y certeza sobre las conclusiones” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 537).

En este caso, el instrumento diseñado asociado al enfoque cuantitativo (cuestionario aplicado mediante formulario Google), permitió realizar cálculo de índice simple que profundizó el análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas.

3.6 Análisis de datos

A continuación, se abordará otro aspecto del diseño de investigación que es fundamental para generar el conocimiento que contribuya a la mejora: el análisis de datos.

En esta sección se presentarán los analizadores Matriz FODA y modelo del Iceberg utilizados para abordar los datos obtenidos. A partir de los análisis realizados se espera encontrar respuesta a la pregunta de investigación.

Otros analizadores a los que se recurrió fueron el árbol de problemas y el árbol de objetivos. El primero permitió organizar la información y facilitó la construcción del diagnóstico institucional y el segundo favoreció la visualización de los aspectos a atender por el Plan de Mejora para abordar la problemática detectada.

3.6.1 Matriz FODA

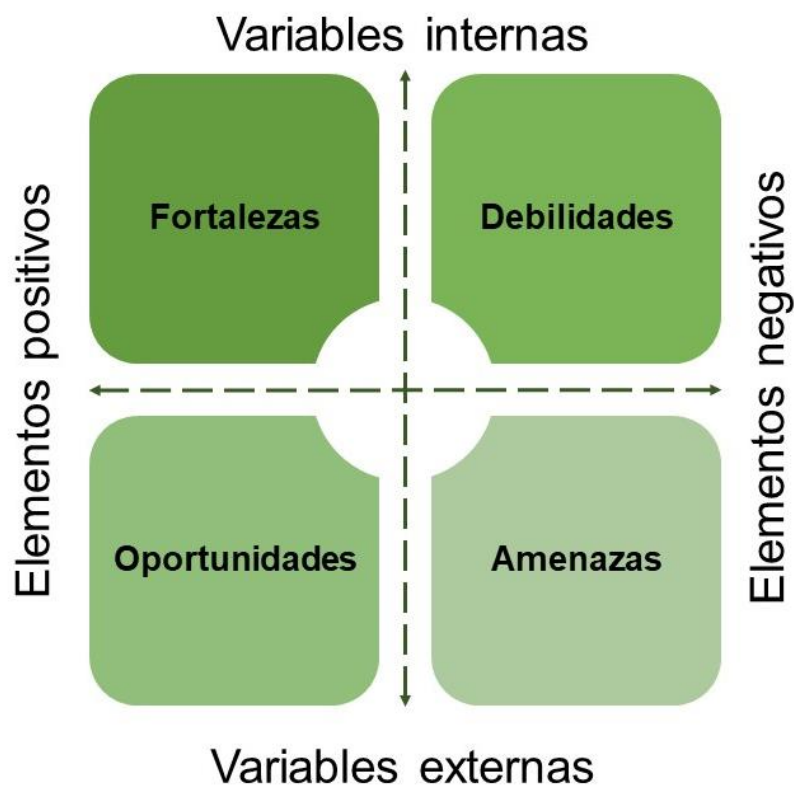
Este analizador, requiere elaborar un listado de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que tengan relación prioritaria con el problema identificado (Tejera & Questa – Torterolo, 2022). Permite realizar una mirada integral del centro.

El identificar la debilidad permite enfocarse en los aspectos que son necesarios modificar. Estos insumos serán de gran utilidad al momento de planificar y sugerir la propuesta de mejora.

La identificación de los componentes se realiza a partir de las opiniones de diversos actores, habilita un análisis contextual, evitando la exclusividad de la mirada egocéntrica (Tejera & Questa – Torterolo, 2022).

Tal como se aprecia en la Figura 22, la construcción es simple, con cuadrantes organizados desde lo interno (fortalezas – debilidades) y lo externo (oportunidades – amenazas).

Figura 22
Matriz FODA



Nota. Tejera & Questa – Torterolo, (2022 p. 47).

En el caso particular de esta investigación, las entrevistas fueron fuente de relevante información para la elaboración de la matriz FODA.

3.6.2 Modelo iceberg

Es una herramienta que resulta muy adecuada para comprender y representar las lógicas de funcionamiento de la cultura organizacional. Tal como ya se ha mencionado antes en este trabajo, es necesario tener presente que dentro de la cultura institucional existen patrones de comportamiento muy bien marcados y visibles y otros que permanecen más ocultos.

Los elementos que componen la cultura organizacional pueden analizarse a partir de criterios de “visibilidad”, asociados a la figura del iceberg, donde una pequeña parte se puede ver sobre la superficie del agua, pero existe una fracción más grande, que permanece oculta. (Tejera & Questa – Torterolo, 2022, p. 41)

Chiavenato (2009), sostiene que “la cultura organizacional presenta varios estratos con diferentes grados de profundidad y arraigo” (p. 125). Para acceder al conocimiento de la cultura de una organización es necesario analizar todos los niveles.

Considerando lo mencionado previamente, se pueden identificar los diversos niveles de visibilidad. La Figura 23, pretende representar dichos niveles.

Tejera & Questa – Torterolo (2022), sugieren reflexionar en torno a las siguientes tres preguntas para poder identificar dichos niveles:

- 1 - ¿Qué elementos de la cultura de la organización son visibles?
- 2 - ¿Qué aspectos son invisibles?
- 3 - ¿Qué impactos tienen estos elementos en la situación del caso?

Figura 23
Niveles de Visibilidad de la Cultura Institucional



3.6.3 Árbol de problemas

La herramienta árbol de problemas, busca comprender en profundidad la situación a mejorar, iniciando un diagnóstico institucional y construyendo una “visión panorámica sobre las causas identificables y los efectos observables de una situación problemática, en el contexto en el que tiene lugar” (Tejera & Questa – Torterolo. 2022, p. 48).

Consiste en identificar las relaciones de jerarquía entre problemas, causas y efectos que se identifican. Se ubican en las ramas los efectos provocados y en las raíces las causas y orígenes enunciados en forma negativa.

Con esta lógica, al construir el árbol de problemas, se puede conocer la realidad institucional y comprender, en profundidad, la situación a mejorar. Esta forma de analizar los problemas facilita que, en etapas subsiguientes, se logre encontrar líneas acordes, que habiliten la propuesta de una solución a la situación problemática de la institución en análisis. En este sentido, es importante lograr un buen diseño de los componentes del árbol, dado que constituye la base y la justificación del diagnóstico, e influye en el diseño de las líneas de intervención (Tejera & Questa – Torterolo. 2022, p. 48).

3.6.4 Árbol de objetivos

Relacionada estrechamente al árbol de problemas, esta herramienta se podría decir que es complementaria a él.

Una vez identificado el problema y organizada la información se estará en condiciones de iniciar el diseño de un plan de mejora.

En primera instancia la concreción del árbol de objetivos se podrá iniciar transformando las causas del problema en enunciados positivos u objetivos. Es necesario tener presente que las causas generales, ubicadas en la parte inferior del árbol serán difíciles de transformar en objetivos alcanzables por lo que requerirán de una revisión (Tejera & Questa – Torterolo, 2022).

El objetivo general se corresponderá con la posición del problema ubicándose en el tronco. Los efectos o consecuencias de las ramas del árbol de problemas se corresponderán con las metas o los impactos.

Las causas del problema (ubicadas en las raíces) se relacionarán con los objetivos específicos (OE) del plan. Será necesario, luego, desagregar los OE en actividades concretas para alcanzarlos.

Al momento de construir el árbol de objetivos es necesario recordar la relación entre medios y fines, así como la jerarquía de los objetivos, teniendo en cuenta cómo y cuándo se irán concretando.

En el caso de esta investigación, habiendo realizado el análisis en profundidad y la contextualización que permitió identificar como problema la ausencia de evaluación institucional de la propuesta de extensión horaria de secundaria, se elaboró un Plan de Mejora que contempló el diseño e implementación de dicha evaluación, incorporando a los actores involucrados. Se presentaron también mecanismos para sostener y sistematizar dicha evaluación. Se explicitó la necesidad de incrementar el

trabajo colaborativo y el registro de las decisiones tomadas como insumos fundamentales para ir construyendo una memoria institucional y comenzar a transitar el camino de una organización que aprende.

Sección IV – Resultados y discusión

En esta sección se exponen las evidencias obtenidas durante el desarrollo del diagnóstico institucional (Informe PIO Anexo A), junto con las propuestas de mejora diseñadas y desarrolladas en el Plan de Mejora Organizacional en atención a la problemática identificada (Anexo B PMO). Se presentan, además, posibles proyecciones en consonancia con los aportes conceptuales manejados en el capítulo Marco Teórico.

Teniendo en cuenta, el posicionamiento desde el rol del asesor se tomaron decisiones tanto metodológicas como teóricas que aportaron los resultados que serán desarrollados a continuación.

4.1 Diagnóstico Organizacional

En las primeras fases del diagnóstico institucional se logra establecer la demanda. La asesora a través de los acercamientos a la organización busca comprender en detalle los factores intervinientes, así como acceder tanto a lo explícito como implícito en ese contexto.

4.1.1 Primera colecta de datos

Las entrevistas exploratorias fueron realizadas, luego de haber establecido algunos primeros acercamientos telefónicos con la institución. Las mismas se consideran sumamente valiosas como primera colecta de datos en las que participaron ambos integrantes del equipo director del CE. Posteriormente la elaboración del modelo de análisis que puede visualizarse en la Figura 24, permitió sistematizar y organizar la información recabada.

De las EE se desprende como preocupación una problemática enmarcada en la dimensión organizacional, pero con estrecha relación con las dimensiones pedagógica y comunitaria tal como se aprecia en las siguientes citas:

“El evaluar el tiempo extendido para ver qué vuelta le podemos encontrar es un cuello de botella que se está formando y que es algo permanente en la gestión” (EE1SD, p. 9).

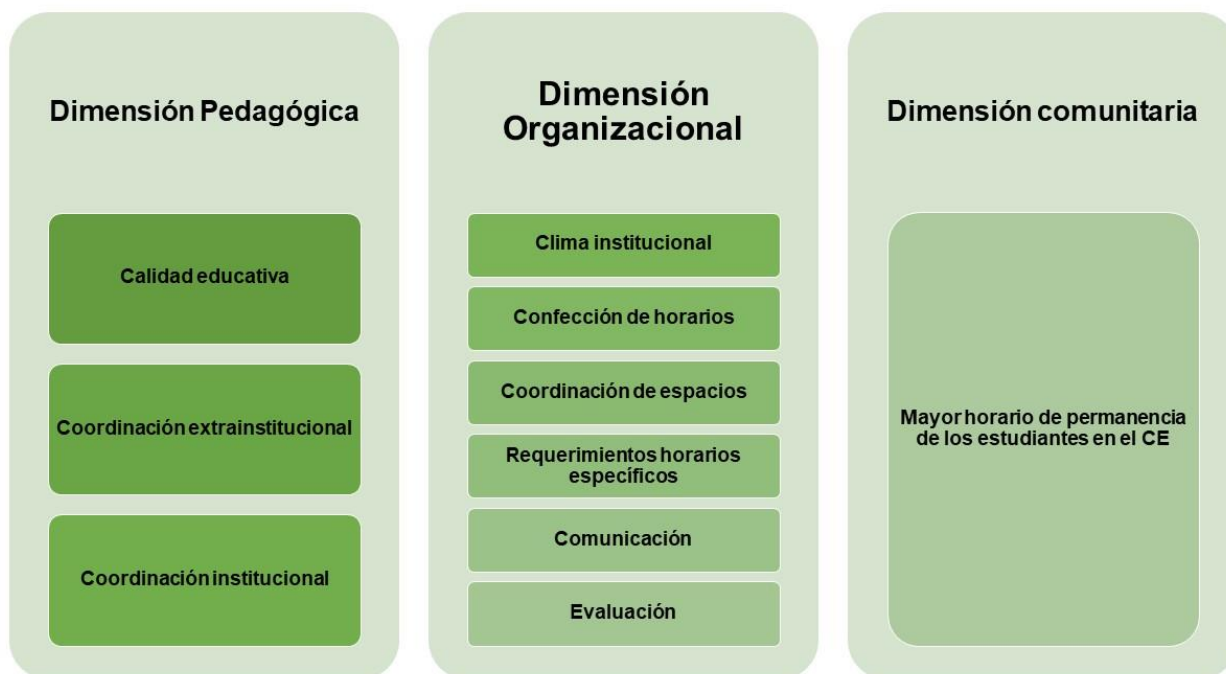
“Algunos profes decían que estaba bueno, otros no, pero no hemos incursionado con la familia” (EE1D, p. 11).

En ambas entrevistas se presenta la gestión horaria del tiempo extendido como una preocupación del equipo de dirección.

Una vez que se identificaron con mayor claridad el problema y las dimensiones involucradas, se trabajó en los acuerdos institucionales necesarios para aplicar nuevos instrumentos. Los mismos fueron diseñados, con la finalidad de obtener datos mediante el contacto con otros actores institucionales que oficiarían como nuevos informantes. De esta manera se inició la segunda colecta de datos.

se han identificado categorías específicas asociadas a cada dimensión institucional, tal como se representa en la Figura 25.

Figura 25
Dimensiones y categorías emergentes



4.2.1 Dimensión Organizacional

En lo que respecta a la Dimensión Organizacional (DO) se lograron identificar las siguientes variables:

- Clima institucional.
- Confección de horarios.
- Coordinación de espacios.
- Requerimientos horarios específicos.
- Comunicación.
- Evaluación.

4.2.1.1 Clima institucional.

En las entrevistas se hace referencia a un clima institucional agradable sostenido por la concreción de buenos vínculos.

“La secretaria tiene una manera de trabajar con los docentes muy humana (...) se tiene en cuenta y se prioriza el vínculo” (EPSI_S2, p. 3).

Desde la coordinación de informática, se valora el relacionamiento que se ha construido con el Sector de Secundaria. “Hemos ido flexibilizando (...) en Secundaria que ya te digo ... golpeo la puerta, y dicen espérame 5 minutos, y resuelve ese día. No tenemos que esperar, entonces sí tengo como mucha más llegada” (EPSI_CI, p. 7).

“La secretaria tiene una comunicación fluida con nosotros” (EPSI_AD1, p. 3).

“Dentro de las posibilidades, se te escucha. Hay veces que ¡ta!, no se puede” (EPSI_AD2, p. 3).

Hoy tenemos un buen relacionamiento de las partes (...) a veces a uno se le puede pasar algo por alto, lo que sea, pero el trato es cordial, es amigable, uno puede charlar las cosas de buena manera. No siempre ha sido así (EPSI_AD1, p. 7).

Haciendo referencia a lo planteado por Gairín (1999), en lo que respecta al clima institucional como la parte más emergente de la cultura institucional, se aprecia un relacionamiento que promueve la comunicación, factor fundamental para que, con su práctica sostenida en el tiempo y compartida por el resto de los actores, caracterice también a la cultura institucional del CE.

Esta variable, tiene estricta relación con la comunicación y el liderazgo que se abordarán a lo largo de estos resultados.

4.2.1.2 Confección de horarios

Si bien en la demanda, aparece el tema horarios como un aspecto que atañe a toda la organización, a través de las entrevistas aparecen indicios de que la resolución de cuestiones relacionadas a la gestión horaria recae en la secretaría.

Los distintos actores coinciden en la complejidad de la tarea de la gestión de horarios, aunque cada uno de ellos enfatiza en distintas variables que le dan una mirada distinta al tema.

La secretaria explicita lo agobiante de la tarea y entiende que los más beneficiados con los horarios son los docentes de inglés.

Son privilegiados los docentes de inglés, porque agarro un horario vacío. Lo puedo cambiar todos los años (...) Entonces, ellos son los más privilegiados, porque teniendo en cuenta los chicos y los espacios y lo que ellos me piden, yo lo muevo, pero tengo todo, todos los días y todo el horario, salvo el almuerzo (EPSI_S1, p. 4).

“Cuando hago horarios reservo la posibilidad de priorizar cosas para tener en cuenta que docentes le voy a dar prioridad, como por ejemplo si tiene niños chicos, si tienen más de trabajo, si no viven en Montevideo” (EPSI_S1, p. 1).

“Yo les pido dos o 3 meses antes de que empecemos a armar los horarios donde ellos me dicen que días pueden venir cuáles no y ¿por qué no? Para saber qué puedo priorizar” (EPSI_S1, p. 1).

“A mí me desgasta mucho porque vos sabés que ese es el trabajo, el salario de la gente por todo un año, ¿no? Y que al decir no pude, pueden quedarse sin trabajo” (EPSI_S1, p. 1).

Desde los adscriptos la tarea también es percibida como desgastante para la secretaria.

En realidad, cuando confecciona los horarios, lo que hace secretaría es, lo que puede, con la disponibilidad que le dan los docentes, a veces no puede, porque los horarios que tienen para ofrecer no pueden, porque chocan por otro lugar [...] tenemos una comunicación fluida, pero, no, no participamos en la confección (EPSI_AD1, p. 3).

Y veo que una vez que los horarios están armados pasa todo bien. Pero sí, he visto fricciones por el tema horario, y he visto a la secretaria (...) tengo que mover esto y no puedo (...) no puedo mover por este este bloque y en realidad esta persona que tiene que tener le tengo que cuidar las horas y es trabajo de la gente (...) Entonces a la que veo más sufriendo con este tema es por ahí, la secretaria, que pobre hace malabares (EPSI_AD2, p. 3).

Por su parte desde la coordinación de informática, respecto a la temática y a su posicionamiento, se percibe una postura distinta al resto de los actores de mediación entre las partes.

“Entonces se generan ahí cruces. Cruces, que ahí sí, tengo que intervenir y negociar para un lado y otro. Suavizarlo. Porque las personas son bastante intensas” (EPSI_CI, p. 4).

Además de lo antes expuesto, aparece reiteradamente en las entrevistas, otra dificultad que está relacionada con la coordinación del uso de espacios comunes con otros sectores de la organización.

Respecto a este tema se entiende oportuno un abordaje desde la inteligencia colectiva (IC), presentada por Amalio Rey en Castañeda et al. (2023) donde explicita la necesidad de sumar los aprendizajes individuales a través de procesos participativos, permitiendo analizar situaciones desde múltiples miradas, permitiéndose así, la exploración de posibles soluciones en los que se consideran más puntos de vista.

4.2.1.3 Coordinación de espacios

Este aspecto se destaca como problemática e involucra a varios actores institucionales y sectores de la organización, algunos de los cuales no se encuentran comprendidos en el sector en que se llevó adelante la investigación.

“Lo más difícil acá es coordinar con primaria los espacios, sobre todo para educación física” (EPSI_S1, p. 5).

“Al ser extendido, tenemos que compartir como muchos espacios y eso en la coordinación, implica (...) espacios que no contabas y que son necesarios, que tenés que manejarte y ser como mediador entre los sectores” (EPSI_S2, p. 2).

“Dentro de las limitaciones edilicias que tenemos porque a veces sí se nos complica (...) la dinámica que tenemos, como por ejemplo con inglés. Que los grupos se reparten, se genera un grupo extra y necesitamos un salón extra” (EPSI_AD1, p. 3).

Por otro lado, desde la coordinación de Educación física y deporte hay algunas discrepancias respecto a los espacios asignados.

Está el gimnasio libre 3 días al mediodía. Libre, el gimnasio, solo apagado, y, sin embargo, estamos dando clase en los patios (EPSI_CD, p. 4).

Además de la coordinación de espacios, desde el sector de adscriptos se atribuyen algunas dificultades de organización a la existencia de bloques estáticos de horarios y al multiempleo docente que dificultan la coordinación con resto.

4.2.1.4 Requerimientos horarios específicos

En este punto se pueden encontrar tanto las situaciones laborales de los docentes que mantienen más de un lugar de trabajo, sumado a disposiciones horarias fijas que ya están establecidas previamente y que determinan la organización de las jornadas.

“De los docentes depende la disponibilidad horaria que tiene para confeccionar el horario en donde tengas que respetar ciertas pautas, como bloques inamovibles que tenemos en inglés. Inglés los chiquilines tienen todos a la misma hora, por generación” (EPSI_AD1, p. 2).

“Que educación física quede en horario también (...) que no interfiera en otras actividades, sea que no sea inmediatamente después de comer” (EPSI_AD1, p. 3).

Otra cosa que para mí perjudica mucho y que no sé cómo solucionarla es el tema de la educación física en el medio de la mañana, porque, por ejemplo, día de frío, te quedan todos los chiquilines transpirados (...) día de calor (...) te queda un olor que no podés vivir ahí y, sin embargo, de repente tiene educación física, después matemáticas ¡pah! ¡No! Es bravo, capaz estaría bueno fuera al final de la jornada, pero también sería algo utópico (EPSI_AD2, p. 4).

Si bien, en varias entrevistas se hace referencia al vínculo muy estrecho de la secretaría con los docentes, se percibe algún distanciamiento con los coordinadores de deporte e inglés al recibir la propuesta horaria elaborada por secretaría.

De acuerdo a lo que se puede interpretar de los discursos de los docentes la distribución horaria no es del todo satisfactoria para el área de inglés.

He manejado algunas propuestas y algunas se han considerado y se ha mediado entre un punto y el otro y llegar a un acuerdo intermedio y lo vamos viendo, y bueno y evaluamos, y si no cambiamos. Sí, no en todos los aspectos (EPSI_CIN, p. 4).

“Hacer la propuesta (...) Hacerlo puedo. Después eso pasa por caminos que a veces yo ya pierdo” (EPSI_CIN, p. 4).

“Tiene 2 horas después del almuerzo, casi a última (...) a última, si la dinámica de la clase fuera diferente” (EPSI_CIN, p. 5).

Son muchísimos los docentes que tienen que meter adentro de la malla horaria y entiendo que hay muchos requerimientos de asignaturas, si eso debiera ponderarse, priorizarse, ver cuáles son las cargas horarias, cómo dividirlos, cómo hacerlo, bueno, eso sí. Es un tema que en realidad no me compete. O sea, yo no puedo, lo que sí he planteado a veces es que en inglés queda última (EPSI_CIN, p. 3).

Por su parte, desde el área de educación física y deporte se evidencia cierta incomodidad con la organización horaria y se hace notar que, hasta el surgimiento de la propuesta de tiempo extendido, la organización de los horarios del área estaba a cargo de la propia coordinación.

“Pero desde que se hizo este tiempo extendido, la asignatura quedó dentro de las asignaturas y los horarios los hace la secretaria” (EPSI_CD, p. 3).

El comedor tiene prioridad. Y a partir de ahí (...) no hay visión ni pedagógica ni académica. Está el almuerzo y está, después se acomoda. Por eso hay docentes que tienen, que tenemos puentes. Docentes que vienen a las 11 y después vienen a las 14 (EPSI_CD, p. 3).

“Los chicos de los 40 minutos que tienen para comer comen en 10 y después piden una pelota para ir a jugar al fútbol. El 90% de los días” (EPSI_CD, p. 3).

“Sin embargo, después veo que, para modificar el horario de algún docente, veo que hay cambios. ¿Entonces? (...) ¿Me parece que no tendría, que meterme en ver eso no? Sí lo veo” (EPSI_CD, p. 5).

“Recibís una propuesta armada y con pocas chances de cambio, mejor dicho, mínima. Mínima a menos que yo vea que hay una incongruencia muy grande” (EPSI_CD, p. 3).

4.2.1.5 Comunicación

La comunicación, como soporte de la coordinación institucional se ve como un aspecto a mejorar por varios actores.

“Pero por diferentes motivos, a veces nos cuesta estar en la misma página. Primaria y secundaria en el uso de los espacios que compartimos, en calendarizar ciertos eventos que generan algunos inconvenientes en cuanto al relacionamiento” (EPSI_AD1, p. 6).

Lo que había notado, que el colegio era como varios colegios juntos. Era un colegio que llamábamos inicial, el otro colegio se llamaba primaria, otro secundario, otro bachillerato. En la forma de evaluar, de cómo llegaba la información a los padres (...) No había un criterio único para comunicar esa información (EPSI_CI, p. 5).

“¿Qué podía mejorar? Capaz que la comunicación entre los sectores ¿no? Trabajar más como un solo colegio que no sean los espacios de primaria y los espacios secundaria, sino que es algo que venimos trabajando y que hemos avanzado, pero ...” (EPSI_S2, p. 4).

“Sí, se hace, pero no... cuando vos coordinas y sos inflexible (...) Es como si no coordinaras” (EPSI_CD, p. 5).

“La comunicación institucional fluye y está bastante aceitado y no sé qué (...) pero te caen 15 correos (...) ¡ta! es como difícil” (EPSI_IN, p. 7).

Atendiendo a los aportes de Frigerio et al. (1992), parece oportuno destacar la necesidad del posicionamiento de los gestores como negociadores, buscando por la vía de los consensos compatibilizar posturas tal vez opuestas. Surge así la alternativa de buscar las vías de comunicación oportunas de los acuerdos que se realizan a nivel institucional, para que todos los actores de la organización puedan acceder.

Interesa en este punto destacar lo planteado por Ana Neves citada en Castañeda & Gairín (2023), respecto a privilegiar los equipos como espacios de puesta en común de conocimientos, así como el manejo de redes formales de comunicaciones, objetivos comunes, vocabulario y entornos compartidos que permitan mejorar la comunicación y coordinación institucional. Propone para ello continuar y aumentar el uso de herramientas digitales que se han comenzado a explorar en la pandemia del COVID-19, pero que aún no se han desarrollado lo suficiente.

Parece inevitable en este punto también, considerar los aportes sobre liderazgo mencionados por Garvin (2008), destacando el desarrollo de la habilidad de comunicar y compartir la información relevante, favoreciendo así el aprendizaje organizacional.

4.2.1.6 Evaluación

A lo largo de las distintas entrevistas se deja entrever que la propuesta ha tenido algunas modificaciones desde su inicio, pero no se ha realizado evaluación de las mismas. Tampoco se tiene registros de las decisiones que han sido tomadas hasta llegar a la conformación actual de la propuesta de Tiempo Extendido.

La ausencia de registro de la toma de decisiones y/o evaluaciones anteriores deja al CE sin una memoria de gestión, lo que dificulta el proceso de aprendizaje organizacional.

“Creo que, si hubiera, capaz que un pienso (...) capaz que lleva trabajo (...) que hay que modificar algo” (EPSI_CD, p. 5).

“No hay una evaluación hecha de eso, porque de hecho fue anterior a mí, ese cambio, que dice que hubo.” (EPSI_CIN, p. 5).

No es solo contemplar a los profesores lo que necesitan, sino que además este (...) los alumnos estén en condiciones que sean favorables para su aprendizaje, que cuando están tantas horas (...) a veces este puede ser agotador, entonces yo intento que las materias que son más pesadas de la currícula, porque uno, ve los fallos y los resultados (...) (EPSI_S1, p. 3).

En este punto interesa acercarse a la concepción mediadora de la evaluación planteada por Anijovich (2010) como un proceso de observar y acompañar buscando las mejoras en el aprendizaje.

El contar con una evaluación de la experiencia que involucre a los distintos actores podría aportar valiosos insumos tanto para la toma de decisiones y mejoras futuras como también para el análisis de la situación actual.

Lo anteriormente dicho implicará, establecer un proceso de obtención de datos y un acceso a la información continua y significativa de manera de conocer la situación previo a la toma de decisiones (Casanova, 1998).

En esta misma línea se entiende fundamental y relacionado con estos resultados, lo planteado por Ravela (2020) respecto a pensar la autoevaluación como parte de las prácticas cotidianas de las instituciones, en el marco de una cultura compartida, contrastando la evidencia empírica obtenida con las decisiones tomadas.

Por su parte Fullan (2020), afirma que la construcción de culturas sólidas de colaboración favorece la concreción de la autoevaluación en las instituciones.

4.2 Dimensión Pedagógica

En lo que respecta a la Dimensión Pedagógica (DP) en varias entrevistas aparece la intención de apuntar al mejoramiento de los resultados.

4.2.1 Calidad educativa

Desde la coordinación de inglés se valoran como favorables los cambios en el equipo director y los resultados académicos concretados.

“Hubo como un gran cambio cuando fue esto y bueno... esto un poquito de todo este...apuntando siempre a mejorar” (EPSI_CIN, p. 6).

“La línea de trabajo sigue siendo la misma y los niveles a los que se acceden han mejorado notoriamente. Diría, a pesar del tiempo extendido” (EPSI_CIN, p. 5).

“Más que este colegio apunta a la calidad educativa” (EPSI_CD, p. 5).

“Una de las carencias yo les digo que a veces hacemos muchas cosas y no se muestran, se debería mostrar mucho más, porque en realidad hay pila, hay cosas otros colegios no hacen y acá se fomentan muchísimo” (EPSI_CI, p. 6).

La idea de mejora se relaciona directamente con la calidad educativa y la misma se puede concretar y sostener en la medida que exista un buen clima de trabajo. Es necesario además que se contemple las expectativas de los usuarios y las demandas sociales (Lasida et al., 2008).

Por su parte Muñoz (2018), señala entre los aspectos fundamentales para alcanzar la calidad educativa la participación activa de los actores en la vida de los centros educativos y los sistemas de evaluación enfocados en los ciclos de mejora. Respecto a los sistemas de evaluación advierte la necesidad de que sean integrales (estudiantes, directivos, docentes) y formativos de manera de orientar el trabajo de los centros.

4.2.2 Coordinación extrainstitucional

En relación al punto anterior interesa, analizar el relacionamiento entre el CE y la institución externa que pauta la enseñanza del inglés.

“Nosotros tenemos un instituto de inglés que es quien nos regula desde ese lugar. O sea, yo allí tampoco tengo injerencia, puedo sugerir los profes quisieran ir por esta línea de libros o (...), pero no es qué decidamos nosotros” (EPSI_CIN, p. 4).

Eso lo pauta la institución que coordina inglés, la línea de trabajo sigue siendo la misma y los niveles a los que se acceden han mejorado notoriamente. Diría, a pesar del tiempo extendido, o sea, a pesar de esa reducción de carga horaria, los niveles (...) se han modificado sustancialmente (EPSI_CIN, p. 5).

La dinámica de la clase y la práctica es como muy pautada y muy guiada, sobre todo acá que tenemos libro de texto y el libro del docente y entonces vos te guías, toda la metodología de clase ya parte de ahí (EPSI_CIN, p. 2).

En relación con la calidad educativa a la que se aspira, desde la coordinación de inglés, se expresa cierta presión que mencionan los docentes, por alcanzar los niveles de logro estipulados externamente. Dichos niveles, además del cumplimiento de los requerimientos establecidos, podrían estar determinando el tipo de actividades propuestas en las clases, ajustándose prioritariamente al cumplimiento de los textos establecidos.

Se podría acomodar su planificación para que ese día que tiene 2 horas después del almuerzo, casi a última (...), la dinámica de la clase fuera diferente. Y motivarlos desde otro lugar. Si yo digo esto en una sala docente me van a decir: es que nosotros tenemos que cubrir el libro porque tenemos los contenidos, porque tenemos que llegar a esto (EPSI_CIN, p. 5).

Teniendo en cuenta lo expresado por Muñoz (2018), en donde hace referencia a la relación entre la calidad educativa y la evaluación de los aprendizajes, de los involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los centros educativos podría ser oportuno en este caso, revisar los acuerdos que manejan ambas organizaciones (el CE y la institución que coordina inglés) sobre los resultados esperados, de modo de buscar alternativas para disminuir la presión expresada por los docentes.

4.2.3 Coordinación institucional

Respecto a la coordinación institucional de los docentes pertenecientes al sector de secundaria, desde siempre se ha buscado ampliar las instancias de encuentros presenciales, que permitan el intercambio. Teniendo en cuenta los horarios y la no afectación de las clases se habían intentado algunas estrategias.

Pusieron inglés a la tarde (...) para que solo los de inglés no pudieran participar y todos los demás (...). No hubiera nada que sacara al profe de la sala. Todos los profes, ciento y pico de profes, podían venir a la sala los jueves. Inglés quedaba aparte, pues tenía clase ese día. Estaba hecho con intencionalidad (...) (EPSI_CIN, p. 6).

Luego del COVID 19 se comenzó la búsqueda de alternativas, que respetaran tanto los protocolos como los horarios.

“En la pandemia y ahí, en esa vuelta, cada sala empezó a organizarse independientemente, y mandábamos acta, de lo que se trabajaba en sala, pero funcionamos independiente porque era caótico lograr un momento en el que todos pudieran” (EPSI_CIN, p. 6).

“Y así funcionó el año pasado, o sea, funcionó el 21 y funcionó en el 22. Cada sala funcionaba por separado. Había 3 grandes institucionales (...) El resto funcionábamos todos satelitalmente” (ESI_CIN, p. 6).

4.3 Dimensión comunitaria

Respecto a la Dimensión Comunitaria, en la que se comprenderían a las familias de los estudiantes, ya desde las EE, se obtuvo la información que no se contaba con insumos respecto a sus apreciaciones. Si se tiene claro que la propuesta de extender el tiempo pedagógico surgió por la necesidad que las familias tenían de aumentar el tiempo de permanencia de los estudiantes en el CE, pero no hay registro ni insumos actuales.

“No hemos trabajado con las familias, ni con los intereses” (EE1D, p11).

Teniendo presente esta situación y en acuerdo con el Equipo director del Centro, se decidió no involucrar en esta investigación a las familias, ni a los estudiantes, ya que demandaría mucho más tiempo de planificación, así como difusión de la propuesta. Tiempos, tanto de la institución, como de la investigadora. Se valoró también que sería muy complejo en esas instancias, concretar todos los consentimientos necesarios, imposibilitando de esta forma ajustarse a los plazos académicos con los que se contaba para realizar el estudio.

Por dicho motivo la instancia en la que se involucra a familias y estudiantes está explicitada en el Plan de Mejora Organizacional como actividad a desarrollar (Anexo B - PMO).

4.4 Análisis que emerge de los analizadores utilizados

Como forma de sintetizar los datos, uno de los analizadores que se usó, fue el modelo del iceberg. Tomando en cuenta los aspectos más visibles evidenciados, se procuró identificar los elementos destacados de la cultura institucional del CE.

Dentro de lo visible, tal como se indica en la Tabla 3, se pudo identificar, la disponibilidad al diálogo tanto de la secretaría como del equipo director y el buen clima institucional.

A pesar de ello, como ya se ha mencionado, se evidencian algunas diferencias entre las percepciones de la coordinación de inglés y educación física, que generan cierta tensión, en lo que respecta a la prioridad en la organización de horarios y espacios.

“Hay grupos de secundaria que no ven el gimnasio en todo el año. A menos que los docentes hablen, fulano, mirá” (EPSI_CD, p. 5).

Si bien a nivel institucional se priorizan los vínculos y la intención de generar instancias de encuentro generales, se visualizan dificultades en la coordinación horaria. Se está dando de que con el tema de horarios (...) como tenemos que armar los horarios y bueno, muchas veces se les complica (...) La flexibilidad está y tenemos el tema de que también ellos coordinan y les damos autonomía de coordinar (EE1D, p. 10).

Tabla 3
Modelo Iceberg

Lo visible	-Buen relacionamiento y clima institucional. - Sectores y áreas de trabajo bien diferenciados. - La secretaría percibe al área de inglés privilegiada en lo que respecta a la ubicación de sus horarios.	-Buena disposición al diálogo por parte del equipo director, secretaría, adscriptos. - Compromiso de cada uno de los actores y deseo de mejorar.	-Escasez de insumos de los distintos actores sobre sus necesidades y su nivel de satisfacción. - Tanto el área de inglés como de educación física se mencionan como externos a las decisiones de Dirección con respecto a la organización horaria.	-El área de inglés demanda una organización específica ya que divide a los alumnos en niveles básico y superior. - El coordinador de informática se percibe como mediador con participación en las decisiones a través de sus propuestas.
Lo priorizado	-Relaciones humanas. Atención a la demanda horaria de las familias.	-Comunicación entre docentes y secretaría, docentes y equipo de dirección.	-Vínculos entre: equipo director y docentes, docentes y secretaría, adscriptos y secretaría y adscriptos y docentes.	-Intención de concretar instancias colectivas.
Lo subyacente	-El área de inglés se percibe desplazada en la coordinación (tienen asignado un día particular).	-Escasos acuerdos registrados. -Dificultades para concretar objetivos comunes. - Incipiente trabajo colaborativo entre distintos sectores institucionales (Inicial, Primaria, Secundaria).	-Iniciación del proceso de mejora de la comunicación institucional, con la utilización de una única vía. - Cambios rápidos, atendiendo a demandas emergentes sin evaluación.	-Utilización de formas de comunicación informales/ alternativas como grupos de WhatsApp para manejar información institucional. - Dificultades para coordinar encuentros de salas docentes

Otro analizador utilizado fue la matriz FODA, tal como se registra en la Figura 26, permitiendo sistematizar la información identificando fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del CE.

Como una de las fortalezas, se valora tanto por los docentes (C_FDE), como por los coordinadores, adscriptos y secretarios (EPSI_S1; EPSI_S2; EPSI_AD1; EPSI_AD2; EPSI_CI; EPSI_CIN; EPSI_CD) el buen clima institucional.

También se destacan como positivo los cambios que se han producido en los equipos directivos del CE, ya que permiten la apertura a las propuestas presentadas y posibilidad de realizar planteos (EPSI_S2, p. 3; EPSI_AD1, p. 6; EPSI_CI, p. 7).

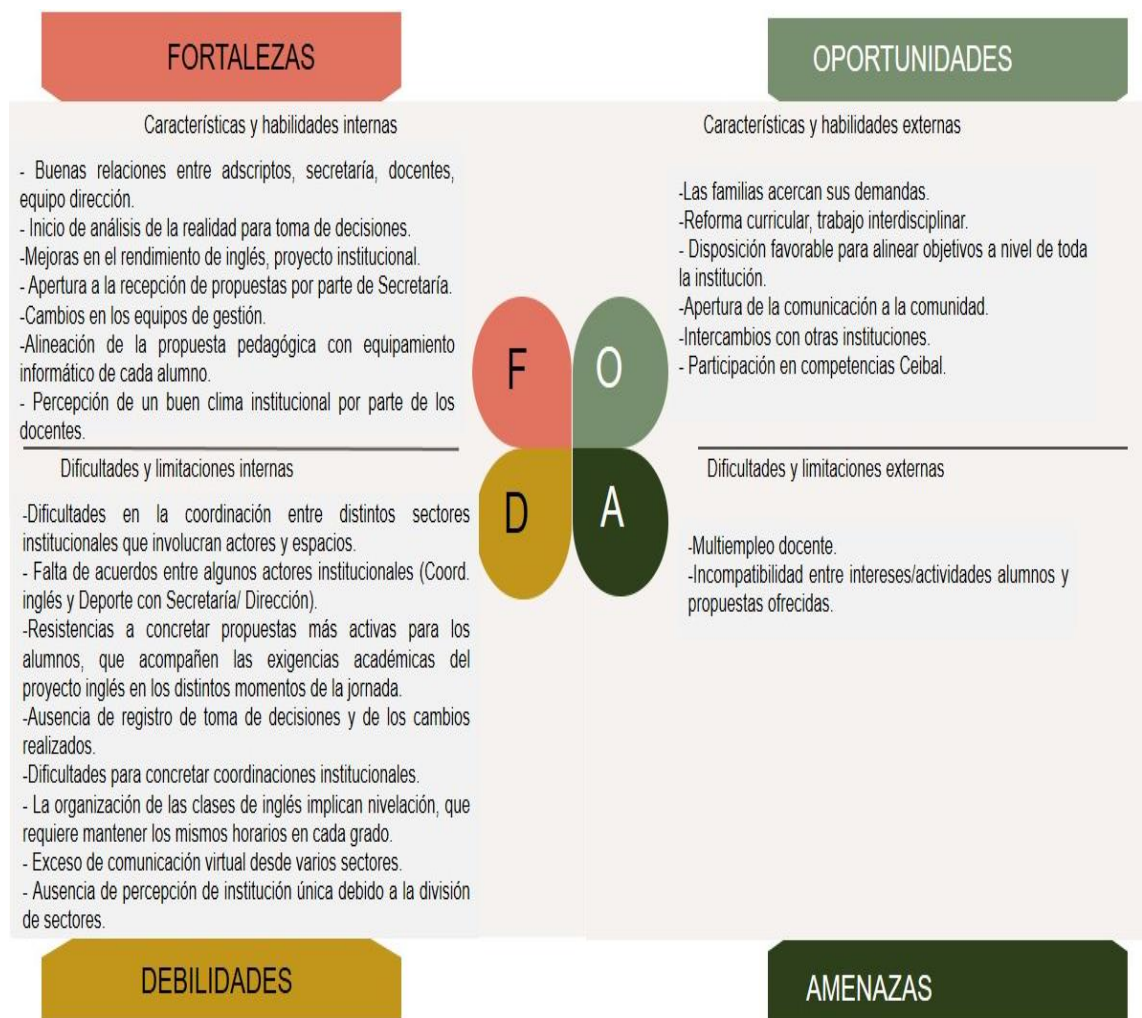
Como debilidades se han identificado la dificultad de concretar horarios comunes de coordinación de la totalidad de los docentes. "Todos los profes, ciento y pico de profes, podían venir a la sala los jueves. Inglés quedaba aparte" (EPSI_CIN, p. 6).

También, se ha manifestado percepción de presión expresada por los docentes del área, respecto a los contenidos que deben abordar en atención al proyecto de inglés coordinado con una institución externa, especializada en la enseñanza del inglés.

Desde la coordinación de educación física y deportes también se mencionan algunas discrepancias con la organización horaria actual y la ausencia de recepción a sugerencias realizadas.

El almuerzo, tenés que tener en cuenta que la mayoría de los niveles coman juntos, por el cuidado de los adscriptos que están ahí (...) También argumentan que no tengan educación física enseguida. (...) Y eso lleva a que los docentes tengamos esa hora, puente. Y eso lleva a que después se amontonan, tanto antes de esa hora o después de esa hora (EPSI_CD, p. 4).

Figura 26
Matriz FODA del Centro Educativo



4.4.1 Datos cuantitativos que complementan el análisis

El cuestionario presentado a los docentes posibilitó complementar los datos aportados por las entrevistas, a la vez de permitir triangular la información recabada.

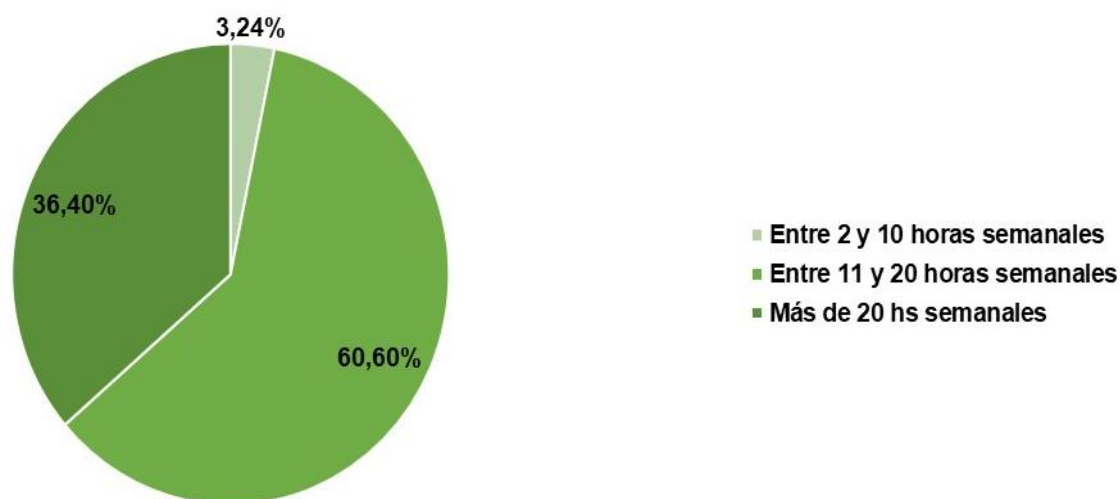
El envío se realizó a 39 profesores que componen el plantel de docentes del sector en el que se desarrolló el trabajo, obteniéndose un total de 33 respuestas. Dos respuestas no se consideraron ya que demostraron que el cuestionario no fue tomado con seriedad, conformándose una muestra de 31 respuestas.

El análisis de dichas respuestas dejó a la luz algunos aspectos que han sido mencionados en relación a las dificultades detectadas como es el multiempleo y que se relaciona directamente con la posibilidad de coordinar horarios.

El 54,5 % de los docentes trabaja en por lo menos un Centro más.

Otro dato aportado que se representa en la Figura 27 evidencia que el 60,6 % de los docentes tiene entre 11 y 20 h docentes en el CE. Esto implica que el tiempo de permanencia en la CE es bastante escaso y podría dificultar la concreción de vínculos que permitan establecer acuerdos entre colegas, la concreción de pertenencia a la organización y será una variable a tener en cuenta al momento de establecer los horarios y modalidades de coordinación institucional.

Figura 27
Carga Horaria Semanal de los Docentes en el CE



Como forma de analizar otros datos recabados mediante el cuestionario enviado a los docentes y buscando contrastarlos con los insumos obtenidos en las entrevistas, se realizaron cálculos de índice simple, tomando variables relacionadas con algunas de las preguntas formuladas. Dichas preguntas tienen relación directa con la temática a investigar y fueron contestadas mediante escala de Likert.

Para los cálculos en cuestión se utilizaron las preguntas 10 - 13 – 14 del cuestionario (C_FD. Anexo A - PIO). El índice se calculó para 31 respuestas ya que 2 contenían valores perdidos.

A continuación, se presentan las variables utilizadas y los cálculos realizados.

Variable: Gestión de horarios: ¿Cómo valoraría el nivel general de la gestión/organización de horarios que realiza el Centro teniendo en cuenta la siguiente escala?

Variable: Percepción de posibilidad de cambios en los horarios: Si fuera necesario realizar modificaciones, en la organización horaria, considera que se podrían concretar muy difícilmente, difícilmente, fácilmente, muy fácilmente.

Variable: Grado de satisfacción docente: ¿Qué grado de satisfacción tiene con su organización horaria en este Centro teniendo en cuenta la siguiente escala?

Se elige esta escala ordinal para representar de forma equivalente los valores a nivel porcentual. Se establecen los intervalos: [0,35]; [35,65]; [65,100], donde el primer intervalo representa una mala

percepción, el segundo una percepción aceptable y el último una percepción satisfactoria, tomando como referencia (Sabino,1992).

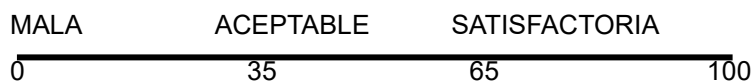


Tabla 4
Tabla de Datos para Cálculo de Índice Simple

Escala original	Escala equivalente	Cantidad de respuestas Gestión de horarios	Cantidad de respuestas Percepción de posibilidad de cambios en los horarios	Grado de satisfacción docente
1	0	2	2	0
2	35	3	17	3
3	65	13	10	15
4	100	13	2	13
		31	31	31

Índice simple de gestión de horarios

$$ISGH = \frac{(0*2) + (35*3) + (65*13) + (100*13)}{31} = \frac{2250}{31} = 72,58$$

Índice simple de percepción de posibilidad de cambios en los horarios

$$ISPPC = \frac{(0*2) + (35*17) + (65*10) + (100*2)}{31} = \frac{1445}{31} = 46,61$$

Índice simple de percepción de grado de satisfacción

$$ISGSD = \frac{(0*0) + (35*3) + (65*15) + (100*13)}{31} = \frac{2380}{31} = 76,77$$

Teniendo en cuenta la sensibilidad y la importancia de la temática en cuestión para el CE, se optó por el cálculo de estos índices y el uso de los intervalos antes mencionados por entender que esa equivalencia proporciona una representación cuantitativa de la realidad, que complementa el abordaje cualitativo, en tanto permite establecer comparaciones y hace que los resultados se visualicen de manera más comprensible. Permite presentar en el análisis de datos, una medición más precisa de las respuestas, posibilitando captar mejor las variaciones dentro de los rangos. También admite una mayor

flexibilidad en la comunicación de los resultados particularmente a quienes deben tomar decisiones en función de ellos.

Los resultados obtenidos demuestran que el 72,58 % de los docentes considera satisfactoria la gestión de horarios realizada por el CE, y el 76,77% tiene un muy alto grado de satisfacción respecto a su organización horaria. A partir de esto, puede interpretarse que para la mayoría de los docentes el foco del problema no está específicamente en la estructuración y gestión de los horarios. Este hallazgo fue el que determinó la necesidad de revisar la delimitación inicial del problema que se plasmara en el modelo de análisis. La problemática planteada no es percibida como tal, por un gran número de involucrados directos. De ahí surge el lineamiento que orientó el diseño del Plan de Mejora Organizacional (PMO Anexo B), buscando desarrollar una propuesta de evaluación organizacional con algunos instrumentos que permitan conocer las percepciones de distintos actores institucionales previo a la toma de decisiones, con la finalidad de mejorar algunas tensiones en la comunicación y algunos contrastes entre las expectativas que cada actor tiene desde su área y lo que la organización ofrece o prioriza. Se entiende, además, que abordar estos aspectos implicará el fortalecimiento del trabajo colaborativo.

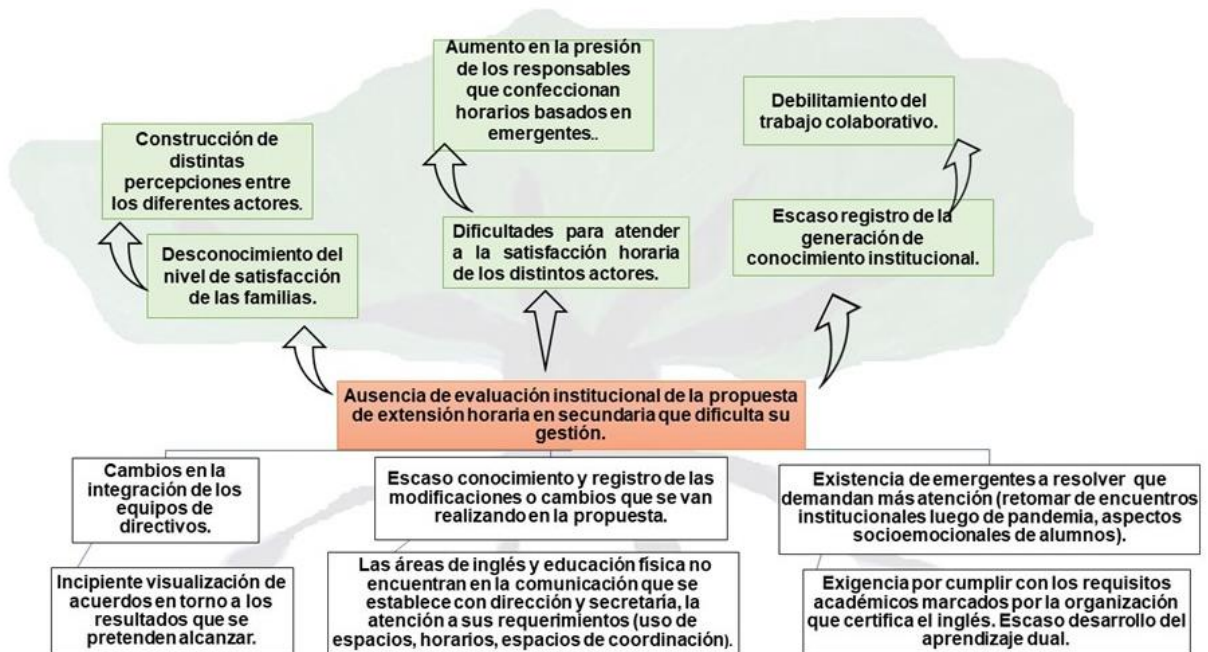
4.5 Delimitación del problema y líneas del Plan de Mejora

Atendiendo a los datos obtenidos durante la fase diagnóstica se han tomado decisiones dentro del proceso de asesoría.

Es por ello que se realiza un alejamiento del encargo – demanda (Scharvstein, 200/), para proponer un abordaje que, si bien contempla la dimensión organizacional, permite identificar otros aspectos y dimensiones que se entiende son fundamentales para la toma de decisiones. Es así que se realiza una propuesta de evaluación institucional referente a la extensión horaria que se viene desarrollando en el ciclo 3 de EBI.

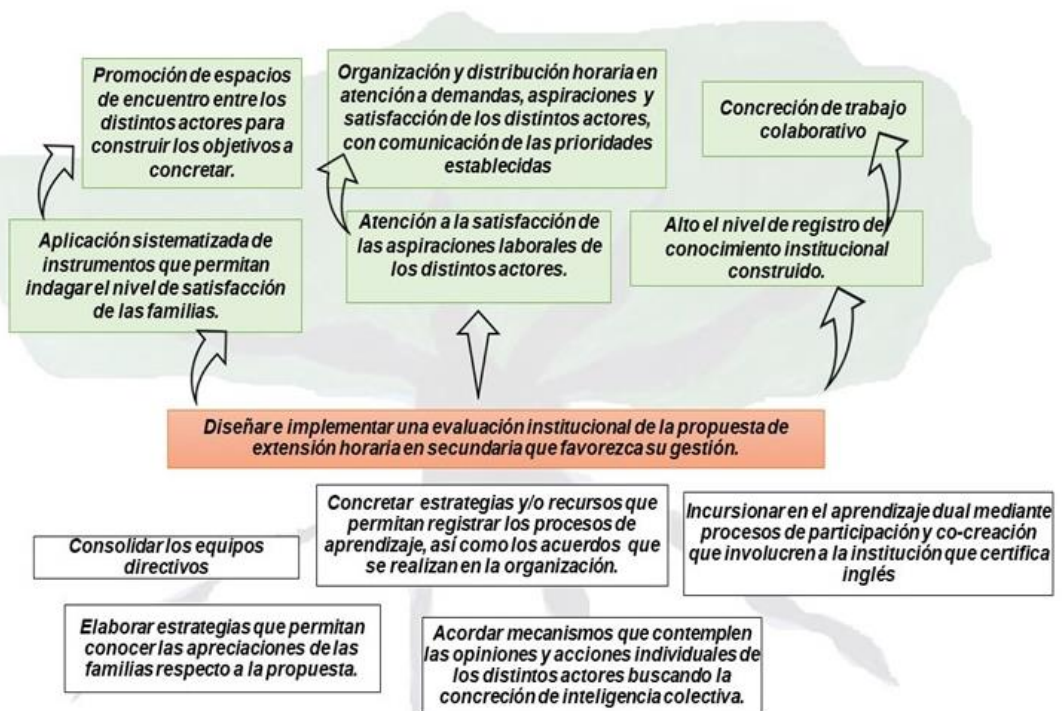
A partir de allí se procede a definir el problema y se establecen las posibles relaciones causales utilizando para ello el analizador árbol de problemas, tal como se observa en la Figura 28.

Figura 29
Árbol de problemas



Teniendo en cuenta el árbol de problemas diseñado se trabajó en un árbol de objetivos tal como se aprecia en la Figura 29, buscando definir los lineamientos del Plan de Mejora.

Figura 28
Árbol de objetivos



4.6 Plan de Mejora Organizacional

Estando ya el CE en conocimiento de los resultados del Diagnóstico organizacional y con acuerdos establecidos respecto a la conformación del equipo impulsor, se mantiene el trabajo en torno al Plan de Mejora diseñado. Dicho Plan, fue entregado al Centro en el mes de diciembre y se organizó en función de un objetivo general y 4 objetivos específicos.

4.6.1 Objetivo General

En función del diagnóstico y de los acuerdos realizados con el CE se valoró la pertinencia de abordar una línea de acción en torno a la planificación de una evaluación institucional que involucre a la propuesta de extensión pedagógica de secundaria.

A partir de allí se definió como objetivo general: Obtener insumos a través de la evaluación institucional para mejorar la gestión e iniciar un proceso que permita transformarse en una institución que aprende.

4.6.2 Objetivos específicos

Como forma de abordar puntualmente cada aspecto del objetivo general se elaboraron cuatro objetivos específicos:

- 1 - Diagramar una propuesta de evaluación que se ajuste a los distintos destinatarios y permita obtener insumos para las futuras toma de decisiones.
- 2 – Aplicar los instrumentos diseñados para cada actor institucional.
- 3 - Elaborar mecanismos de procesamiento y comunicación de los datos obtenidos.
- 4 – Sistematizar el registro de los datos obtenidos de la evaluación, así como la toma de decisiones y los cambios que se van concretando institucionalmente.

4.6.3 Metas

La meta planteada en relación al objetivo general se establece en torno a que, al finalizar el primer mes de trabajo, el equipo impulsor concrete la elaboración de instrumentos de evaluación y acuerde las formas y plazos de aplicación de los mismos.

Complementando, se establecieron tres metas más, relacionadas con los objetivos específicos:

- El 90% de los actores acceden y completan la evaluación diseñada.
- Se procesa el total de datos recabados y los distintos actores acceden a la información de los resultados obtenidos en la evaluación.

- Todos los datos obtenidos en la evaluación y las decisiones tomadas quedan registrados como parte del proceso de una institución que aprende.

4.6.4 Actividades

En acuerdo con el equipo impulsor se establecieron las actividades que se entendió permitirían concretar los objetivos presentados anteriormente. Dichas actividades aparecen detalladas en el PMO (Anexo B) y están enmarcadas en los siguientes puntos:

- 1 – Selección y diseño de los instrumentos de evaluación.
- 2 – Presentación y aplicación de los instrumentos a los distintos actores.
- 3 – Procesamiento de datos y elaboración de resultados.
- 4 – Comunicación y registro resultados.

Como forma de organizar el trabajo, buscando a la vez la visualización de los distintos aspectos relacionados al Plan de Mejora, se elaboró una planilla integradora tal como se aprecia en la Tabla 5.

Allí se puede apreciar la relación entre el Objetivo General y los Objetivos específicos. También se detallan las metas, actividades y recursos necesarios, identificando además los actores involucrados.

Tabla 5
Panilla integradora

Objetivo General: Obtener insumos a través de la evaluación institucional para mejorar la gestión e iniciar un proceso que permita transformarse en una institución que aprende.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
1 - Diagramar una propuesta de evaluación que se ajuste a los distintos destinatarios y permita obtener insumos para las futuras toma de decisiones.	El equipo impulsor concreta la elaboración de instrumentos, formas y plazos de aplicación y procesamiento de datos.	1.1 - Determinación del instrumento de evaluación que se aplicará a cada tipo de actor institucional. 1.2 - Diseño de los instrumentos a aplicar a cada tipo de actor institucional. 1.3 – Determinación de las vías de aplicación. 1.4 – Acuerdo de plazos de aplicación.	Computadora Internet Herramientas Google. Gastos de operación (horas docentes).	Equipo director. Secretaria. Coordinador de informática. Coordinador de Educación física y deporte. Coordinadora de inglés.
2 – Aplicar los instrumentos diseñados para cada actor institucional.	El 90% de los actores acceden y completan la evaluación diseñada.	2.1 - Envío de instrumento diseñado para familias a través del correo institucional. 2.2 – Presentación del instrumento diseñado para docentes en sala docente (Acceso mediante Link en sala de profesores y envío por mail institucional). 2.3 – Presentación evaluación a funcionarios. 2.4 – Presentación evaluación a los estudiantes (acceso mediante Classroom).	Internet Herramientas Google. Mail institucional. Gastos de operación (horas docentes).	Coordinador de informática. Subdirector. Docentes Familias Estudiantes Funcionarios
3 - Elaborar mecanismos de procesamiento y comunicación de los datos obtenidos.	Se procesa el total de datos recabados. Los distintos actores acceden a la información de los resultados obtenidos en la evaluación.	3.1 - Planificación de los tiempos, forma de análisis y procesamiento de datos. 3.2 – Elaboración del diseño y formato de la presentación de los datos. 3.3 – Acuerdo de la forma de presentación de los resultados al equipo director, funcionarios, docentes y familias. 3.4 – Procesamiento de datos. 3.5 – Comunicación de los resultados, mediante presentación de informe con gráficos que faciliten la lectura. Divulgación a través de mail institucional (familias); sala institucional (docentes); reunión de trabajo (funcionarios) y Classroom (estudiantes).	Computadora Internet Herramientas Google. Mail institucional. Gastos de operación (horas docentes).	Equipo director. Coordinador de informática. Docentes. Familias. Estudiantes Funcionarios
4 – Sistematizar el registro de los datos obtenidos de la evaluación, así como la toma de decisiones y los cambios que se van concretando institucionalmente.	Todos los datos obtenidos en la evaluación y las decisiones tomadas quedan registrados como parte del proceso de una institución que aprende.	4.1 – Selección del soporte y/o dispositivo en el que se realizará el registro. 4.2 – Acordar el formato del registro. 4.3 – Determinar las vías y los funcionarios que realizarán y/o accederán a dichos registros.	Computadora Internet Herramientas Google. Mail institucional. Gastos de operación (horas funcionarios y/o docentes).	Equipo director. Coordinador de informática. Secretaría.

También fueron elaborados y presentados en el CE, dispositivos de registro y seguimiento como forma de asegurar la sustentabilidad del Plan de Mejora. Dichos dispositivos pueden apreciarse en el Anexo B – PMO. La aplicación de los mismos permitirá al CE tener un registro del avance de las propuestas, pudiendo realizar el seguimiento de cada una de las aplicaciones de los instrumentos. Oficiarán también como un primer paso de registro de las acciones desarrolladas en atención al Plan de Mejora presentado.

Sección V – Conclusiones y Reflexiones Finales

Esta sección inicia con la explicitación de las conclusiones en relación al diagnóstico institucional y al Plan de Mejora diseñado.

Finaliza con las reflexiones finales que abordan el alcance de la investigación, las limitaciones identificadas y deja planeadas posibles preguntas para nuevas investigaciones.

5.1 Conclusiones

La existencia de un buen clima institucional, entendiendo este a decir de Gairín (1999) como la parte más visible de la cultura, ha quedado en evidencia mediante el análisis de los resultados recogidos con instrumentos aplicados. (EPSI_AD1, p. 7).

Si bien se puede caracterizar como un recurso intangible, con alta influencia emocional y de difícil valoración, las percepciones expresadas por los distintos actores, sobre los temas abordados, reflejan un ámbito de trabajo agradable, respetuoso y con posibilidad de concretar intercambios que hace pensar en un ambiente favorable para concretar los lineamientos propuestos en el Plan de Mejora.

A pesar de ello, se han detectado algunos condicionantes que podrían dificultar diversos aspectos en torno a la comunicación. Si bien existen vías y actitud de apertura para que los distintos actores se comuniquen, se han encontrado indicios en torno a la necesidad de mejorar, ampliar y unificar los canales, de manera de asegurar la circulación de la información necesaria (EPSI_AD1, EPSI_CI, EPSI_S2, EPSI_IN).

Teniendo en cuenta que la comunicación en las organizaciones educativas atraviesa a todas las dimensiones, pudiendo facilitar o entorpecer tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje, además de las actividades referentes a la gestión, se entiende oportuno atender a este aspecto tomando en cuenta las percepciones de los distintos actores institucionales. Es posible retomar aquí los aportes Ana Neves citados en Castañeda & Gairín (2023), donde se destacan los equipos como espacios privilegiados que brindan la oportunidad de poner en común y a la vez divulgar, tanto el conocimiento como la información. Resalta, además, la idea de manejar redes formales de comunicación, que permitan compartir objetivos, vocabulario habitual, reglas del entorno favoreciendo así la comunicación y coordinación. Propone la posibilidad de mejorar la comunicación y el trabajo en equipo mediante las herramientas sociales digitales.

Las diferencias en las percepciones respecto a la problemática expresada en torno a la organización horaria permitieron evidenciar que la gestión recae en un actor institucional, visualizándose por el resto de los actores como una actividad compleja y distante (EPSI_S1, p. 1, EPSI_AD1, p. 3, EPSI_AD2, p. 3, EPSI_CI, p. 4). En atención a ello se entiende que se hace necesaria una evaluación institucional que provea insumos respecto a las apreciaciones de los actores involucrados en la organización, cada uno ofreciendo su conocimiento desde su área específica, buscando fundamento para la toma de

decisiones, la resolución de problemas detectados y el establecimiento de algunos acuerdos, tal como plantea Ravela (2020).

En este sentido se entiende que se hace necesario propiciar el inicio de procesos de participación que permitan trabajar en base a los aprendizajes individuales, buscando concretar la inteligencia colectiva en la organización (Castañeda et al., 2023). Posibilitando de esta manera la búsqueda de acuerdos y/o soluciones sobre algunas discrepancias detectadas respecto a la asignación y/o uso de algunos espacios específicos. Haciendo referencia a Rey (2022) cuando destaca que todos los grupos poseen un grado de inteligencia colectiva, pero resaltando la necesidad de diseñar procesos de participación, buscando resultados distintos a los conseguidos individualmente y seguramente superiores, se entiende que es una buena oportunidad para el Centro de explorar en los aportes que cada uno puede realizar.

Podrá constituir también una oportunidad institucional para revisar sus objetivos, sus compromisos de gestión y su modelo de calidad manejadas por las distintas áreas.

Por otro lado, es fundamental incursionar en el registro de los acuerdos realizados como forma de construir una memoria institucional, que tiene relación directa con el aprendizaje organizacional. Esto evitará que el conocimiento quede difuso entre las personas, iniciando el proceso de documentación del mismo. Entre los acuerdos y las decisiones es importante que se tome posición sobre el grado de formalización que en este momento el Centro está en condiciones de afrontar.

La capacidad de aprender de las organizaciones determinará su futuro (Bolívar, 2020).

5.2 Reflexiones finales

En la investigación presentada, fue a partir del análisis en profundidad de los datos que se identificó la problemática a abordar.

Corresponde resaltar que, como asesora, fue necesario tomar decisiones atendiendo a los distintos niveles de análisis de datos. Se optó por enfocar el problema considerando los hallazgos encontrados, tomando cierta distancia demanda del CE, pero ampliando la mirada respecto a ella.

Se entiende que el foco del problema está en la ausencia de evaluación institucional de la propuesta de extensión horaria en secundaria que permita obtener insumos para planificar una mejor gestión de la misma.

Dentro de los hallazgos mencionados, se encuentra la ausencia de percepción de problemas respecto a la organización horaria por parte de la mayoría de los docentes. Este hallazgo se entiende que es de mucho interés para el CE, porque la dificultad en la organización horaria es vivenciada por el equipo director, generando presión y preocupación en el sector de secretaría.

Esta situación puede corresponderse con lo que Escalera Castillo & Escalera (2014) abordan como ambigüedades producto de la cantidad de interpretaciones de los distintos participantes que integran la organización, provocando que lo percibido como prioritario para algunos no sea para otros. Es por

ello que las líneas de mejora apuntan a contrastar las perspectivas y/o intereses de los distintos grupos para evitar poner en riesgo la realización y/o cumplimiento de acuerdos.

En este sentido, este trabajo se valora como un buen aporte al CE, que será el inicio de un proceso que permitirá obtener información respecto a los aportes de todos los actores involucrados, para evitar sobreentender que todos los miembros comparten los mismos supuestos, ya que se corre el riesgo de tomar decisiones en base a un aparente consenso.

Por otro lado, tomando en consideración el marco teórico manejado, la evaluación institucional, permitirá al CE al decir de Casanova (1998) contar con datos rigurosos para posicionarse, concretando una visión general conformada por los aportes de los distintos actores. El manejo de información continua será fundamental a la hora de tomar decisiones en busca de mejoras.

Se entiende que es una buena oportunidad para que el CE inicie la reflexión y el posicionamiento sobre la evaluación institucional, así como el grado de formalización y registro que está en condiciones de implementar, sin que ello implique a decir de Lasida et al. (2018) una burocratización o un agobio. En la medida que se generen las instancias para pactar sobre lo antes mencionado, será imprescindible establecer acuerdos y postura respecto al aprendizaje organizacional y a las acciones que se implementarán para avanzar en su construcción.

Una vez que se concrete el conocimiento institucional a través de los procesos realizados por sus trabajadores, mejorarán las condiciones de adaptación de la organización a las condiciones cambiantes (Castañeda et al., 2023).

El buen clima institucional evidenciado, podrá favorecer la concreción del “aprendizaje colectivo” (Castañeda et al., 2023), dando la posibilidad de acceder al conocimiento que puede encontrarse difuso entre los distintos actores.

En este punto interesa retomar aportes de Rey (2022) en donde plantea que, si bien es importante encontrar una solución técnicamente óptima a un problema detectado, si el proceso para llegar a dicha solución no es legitimado por los actores involucrados, será muy difícil que los mismos la adopten y la pongan en práctica.

La eficacia de las soluciones en el ámbito social y organizativo no depende solo de su calidad técnica, sino también de las posibilidades que estas tienen de que los sujetos que deben implementarlas se las apropien. Por ello es muy recomendable abrir los procesos a esos colectivos, incluso cuando pensemos que técnicamente tenemos todas las respuestas. (Rey, A., 2022, p. 197)

El Proyecto de Mejora Organizacional puso énfasis en las instancias de comunicación de los resultados obtenidos, como forma de construir acuerdos y comunicaciones oportunas buscando concretar una cultura de concertación (Frigerio et al., 1992), además de optimizar los procesos de documentación y registro de los acuerdos para que la organización aprenda y mejore sus prácticas (Lasida et al., 2008).

El presente educativo, que transita la progresión en los distintos niveles de la reforma educativa integral, podría ser un escenario favorable para planificar los cambios que se necesiten, además de los requeridos por los nuevos programas. En este sentido Fullan (2020), cuando aborda el liderazgo para el cambio, sugiere mantenerse al tanto de los cambios que ocurren fuera de la organización y aprovecharlos como oportunidades.

Como limitantes de esta investigación se puede hacer referencia al abordaje exclusivo de un sector de la organización, dada la dimensión de la organización. Dicha limitante fue subsanada realizando una delimitación precisa del sector con el que trabajar.

Parece oportuna aclarar que, dada la coexistencia de sectores y niveles educativos en la organización, si bien la evaluación podrá iniciar en el sector en el que se desarrolló la investigación, será una buena oportunidad para proyectar extenderla al resto de los sectores de manera de lograr una coherencia en toda la organización, además de una colaboración entre los sectores.

Por otro lado, cabe señalar que, si bien se dio un distanciamiento respecto a la demanda institucional, se entiende que se puede tomar como un punto de partida para que la organización inicie algún proceso relacionado con la memoria institucional, la búsqueda de criterios compartidos, la exploración de la inteligencia colectiva y la planificación de procesos de mejora que aportarán insumos para abordar las problemáticas que identifiquen.

Otra limitante identificada, es que, dado el tiempo disponible para la investigación, no fue posible indagar en actores fundamentales para la organización como son los estudiantes y las familias, por esta razón los lineamientos de mejora (PMO), apuntan justamente a conocer sus apreciaciones.

A partir de allí se podrán formular nuevas preguntas. Estas, si así lo considera el CE, darán motivo a nuevas investigaciones y proporcionarán datos que al analizarse aportarán evidencias para futuras decisiones:

¿Qué apreciaciones son compartidas por familias, alumnos e institución?

¿En qué aspectos hay desencuentros entre familias, alumnos e institución?

¿Cuáles son los aspectos que son valorados como fortalezas institucionales por estudiantes y familias?

¿Cuáles son los aspectos que son valorados como debilidades institucionales por estudiantes y familias?

Si bien este estudio se desarrolló en un centro específico y tanto las conclusiones como las reflexiones finales se ajustan a él, se entiende que puede ser valioso para algún otro centro, dado que evidencia las dificultades que genera la ausencia de una evaluación institucional y valoriza la construcción de la memoria institucional en función de los aportes de todos los actores. Ofrece también lineamientos para iniciar el camino de concretar y sostener procesos de evaluación que permitan fundamentar la toma de decisiones y así lograr una mejora.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública. (2011). *Proyecto de Fortalecimiento de las Instituciones para la Mejora Educativa. Diagnóstico institucional fase I*.
<http://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-10/diagnostico%20institucional%20fase%20i.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Plan de Desarrollo Educativo 2020 - 2024*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/febrero/230222/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-24%20v2023.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022a). *Guía para la implementación y seguimiento de la Transformación Curricular Integral*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Guia-transf-curricular/Guia%20equipos%20directivos%202022%20V1-2.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022b). *Herramientas de apoyo para la autoevaluación de centros educativos*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/campanas/transformacion/Herramienta%20de%20apoyo%20para%20la%20autoevaluacion%CC%81n%20de%20centros%20educativos%20v3.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022c). *Marco curricular nacional*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023). *Implementación de la Transformación Curricular Integral*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/julio/230713/Plan%20Implementacion%CC%81n%20de%20la%20TCI%202023-2.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2024, enero 20). *Acerca de la ANEP*.
<https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>
- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cuadernos de Pesquisa*, 44(153), 548–578. <https://doi.org/10.1590/198053142910>
- Anijovich, R., Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R., & Mottier Lopez, L. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (Coord.) (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Ediciones Universitarias.
- Bolívar, A. (2020). *Documento académico: Capacidades institucionales para la autoevaluación*. Sineace. <https://hdl.handle.net/20.500.12982/6258>

- Bolívar, A., Yáñez, J., & Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60.
- Camilloni, A. (s.f.). *Las funciones de la evaluación*. http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102.
- Castañeda, A., Bofarull, I., Gairín, J., Rey, A., & Neves, A. (2023). Aprendizaje e inteligencia colectiva. En J. Gairín, & S. López-Crespo (Coords.), *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia* (pp. 1-18). Praxis.
- Consejo de Educación Secundaria. (2017, setiembre 14). (Circular n.º3372/17). <https://www.ces.edu.uy/index.php/circulares11/22803-circular-n-3372-expediente-n-8495-2017>
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional*. McGraw Hill.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Escalera Castillo, I., & Escalera, I. (2014). *Las instituciones educativas y su cultura: prácticas y creencias construidas a través del tiempo*. Narcea Ediciones.
- Fábregues, S., Meneses, J., Rodríguez – Gómez, D., & Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Fink, D., & Hargreaves, A. (2008). *El liderazgo sostenible*. Ediciones Morata.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Fullan, M. (2020). *La gestión del cambio y la autoevaluación institucional*. Sineace.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, (339), 43-58.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Lasida, J., Podestá, M., & Sarasola, M. (2015). *La calidad pedagógica en los centros educativos*. Santillana.
- Lasida, J., Podestá, M., & Sandoya, J. (2008). La calidad educativa: sistemas y potencialidades. *Páginas De Educación*, 1(1), 55–76. <https://doi.org/10.22235/pe.v1i1.712>

- Llanes, M. (2023). *Necesidades docentes en contexto de pandemia por COVID-19: Apropiación de estrategias de desarrollo profesional por parte de profesores de formación en educación en Uruguay* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=94788&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20llanes
- Monereo, C., & Pozo, J. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Graó.
- Muñoz, G. (2018). *Consultoría para mejorar la estructura y normativa de los centros educativos en Uruguay: Propuesta para mejorar la normativa, estructura y funcionamiento de los centros educativos en el Uruguay*. <https://www.scribd.com/document/483406202/Mun-oz-Gonzalo-Consultori-a-centros-educativos-Uruguay>
- Murillo, P., & Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de redes semánticas naturales. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, (350), 375-399. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:7f6f1ef2-b293-4d25-9bda-d64c2a20f0f4/re35016-pdf.pdf>
- Nieto, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). Octaedro.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla S. A.
- Ravela, P. (2020). *La autoevaluación institucional como herramienta de mejora*. SINEACE. <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/6261>
- Rey, A. (2022). *El libro de la inteligencia colectiva. ¿Qué ocurre cuando hacemos cosas juntos?* Almuzara.
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín Sallán, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. <https://doi.org/10.18800/educacion.201501.004>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de la investigación*. Panapó.
- Sajevicius, D. (2015). *La gestión de un cambio institucional en una institución educativa bilingüe y el impulso de sus actores* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/2037>
- Sanmartí, N. (2008). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Santiago, P., Ávalos, B., Burns, T., Morduchowics, A., & Radinger, T. (2016). *Revisión de recursos educativos*. OCDE.
- Santos Guerra, M. (1995). *Como en un espejo*. Lumen – Magisterio.
- Santos Guerra, M. (1999). *Evaluación educativa 2. La práctica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

- Santos Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón: de los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens Ediciones.
- Schvarstein, L. (2007). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Paidós.
- Tejera, A. (2003). Redes para el Desarrollo: las instituciones educativas desde una perspectiva comunitaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(11), 31-42. <https://doi.org/10.18861/cied.2003.1.11.2759>
- Tejera, A., & Questa Torterolo, M. (2022). *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa*. Universidad ORT Uruguay.
- Uruguay. (1967). *Constitución de la República*. <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>
- Uruguay. (2019, enero 16). Ley n.º 18437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Electrónica de Educación*, 13(1), 87–106. <https://doi.org/10.14244/198271993073>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vázquez, M. (1999). Fortaleciendo capacidades institucionales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(5), 15-18.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. (Reporte n.º 296) Universidad del CEMA. <https://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications design and methods*. Sage.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar* (Vol. 2). Brujas.

Anexo

Anexo A

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

Proyecto de Investigación Organizacional.

María José Irigoyen - 190130

2023

ÍNDICE

Introducción	92
1. Presentación de la organización y de la demanda institucional	92
1.1 Presentación del Centro	92
1.2 Descripción de la demanda	93
1.3 Plan de Trabajo	94
1.4 Encuadre teórico	95
1.5 Cultura institucional	96
1.6 Comunicación	96
1.7 Liderazgo	97
1.8 Evaluación institucional	97
1.9 Calidad educativa	98
1.10 Satisfacción laboral	99
1.11 Tiempo extendido	99
1.12 Organizaciones que aprenden	99
2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	100
2.1 Fase Exploratoria	100
2.2 Análisis de la información	100
2.3 Modelo de diagnóstico inicial	101
2.4 Fase Comprensión del Problema	102
2.5 Análisis de la información	103
2.6 Niveles y lógicas en juego	103
2.7 Matriz FODA	104
2.8 Modelo del Iceberg	104
3. Conclusiones y acuerdos con la organización	106
3.1 Aproximación diagnóstica	106
3.2 Referencias para Plan de Mejora	107
4. REFERENCIAS	110
5. ANEXOS	111
5.1 Anexo A	111
5.2 Anexo B	112
5.3 Anexo C	113
5.4 Anexo D	115
5.5 Anexo E	118
5.6 Anexo F	127
5.7 Anexo G	128
5.8 Anexo H	129

Introducción

El presente informe registra el proceso de investigación que se concretó en una institución privada católica de la ciudad de Montevideo, que brinda una oferta educativa desde primera infancia hasta bachillerato. Dicho Centro cuenta con la habilitación de la Dirección General de Educación Secundaria (D.G.E.S.)

Teniendo en cuenta que se optó por un estudio de caso, la metodología utilizada es mayoritariamente cualitativa, aunque se realizó el diseño y la aplicación, además, de un instrumento cuantitativo (cuestionario - Google Forms), que permitió enriquecer el análisis.

La temática abordada, pretendió investigar en torno a la búsqueda de mejoras en la gestión del tiempo pedagógico extendido, considerando el mantenimiento de la calidad educativa y la minimización de obstáculos en la organización de los horarios.

Tanto en el desarrollo de la investigación, como en este trabajo se pueden establecer tres momentos o fases. En la primera se encuentra la presentación de la institución. En esta fase exploratoria de la investigación se trabajó en conocer el Centro para poder elaborar una descripción del mismo, identificando así sus características físicas, ubicación, matrícula y conformación del equipo de trabajo, entre otros aspectos. Se reveló la demanda institucional tras el intercambio con integrantes del equipo director, para posteriormente diseñar un plan que permitiera profundizar en la comprensión del problema. Dicho plan fue acompañado del encuadre teórico que permitió identificar y profundizar los conceptos relacionados con la demanda que a su vez permitieron delimitar categorías de análisis.

Una vez realizado el estudio inicial, identificando las dimensiones implicadas, así como los actores involucrados, se elaboró un modelo de análisis, que permitió establecer los aspectos a profundizar.

En una segunda fase, atendiendo a los actores involucrados y temáticas asociadas se diseñaron y aplicaron instrumentos para lograr una segunda colecta de datos.

En la tercera fase se plasmó el análisis realizado, para así esbozar un plan con la intención de mejorar la problemática detectada.

Para finalizar en los anexos se podrán visualizar, tabla con la conformación del personal de la organización, pautas de los instrumentos diseñados, el análisis de dimensiones, actores y temáticas, Matriz FODA, así como algunas gráficas y cálculos en base a resultados del análisis cuantitativo que se realizó a partir de datos del cuestionario.

Presentación de la organización y de la demanda institucional

Presentación del Centro

El Centro en el que se desarrolló este trabajo brinda una amplia oferta educativa que va desde la Primera Infancia (iniciando con grupos de dos años) hasta Educación Secundaria, Tercer Ciclo: Tramos 5 y 6, además de Bachilleratos.

Como forma de mantener la confidencialidad del Centro Educativo y apuntando a dar agilidad al texto, a partir de este momento se nombrará como CE.

Cuenta con una gran trayectoria en la zona y en la actividad educativa, remontándose sus orígenes a más de 100 años. Ha transitado a través de esos años por varias modalidades, ajustándose su oferta a los requerimientos de los distintos momentos históricos.

Posee un sector de intendencia que gestiona personal de mantenimiento y servicio de limpieza que funciona en forma permanente.

Ubicado en la zona metropolitana de Montevideo, cuenta con una amplia infraestructura, ocupando la totalidad de una manzana. Tiene patios y salones espaciosos, además de grandes galerías. Dispone también de salones comedores, teatro, 6 laboratorios (dos de física, dos de química y dos de ciencias biológicas) así como gimnasios. Está distribuido en varios pisos (desde subsuelo hasta segundo piso).

En la actualidad el CE convoca a unos 1000 alumnos distribuidos en las distintas ramas de la Educación Básica Integrada (E.B.I.) y Bachilleratos. Se organiza a través de distintos sectores tanto en la gestión, como en la distribución física, existiendo Dirección de Nivel inicial y Primaria (Primer y segundo ciclo: Tramos 1, 2, 3 y 4) así como Dirección de Secundaria (Tercer Ciclo: Tramos 5, 6 y Bachilleratos).

Es necesario especificar en este momento, que la investigación se realizó en el Sector de secundaria, específicamente en el Tercer Ciclo de la E.B.I. Por dicho motivo se ampliarán datos específicamente de este sector, que se encuentra distribuido fundamentalmente en el primer piso del edificio.

Del total de inscriptos antes mencionado, 536 alumnos pertenecen al Sector de Secundaria.

La Tabla A1 (ubicada en el Anexo A) permite conocer la conformación del total de 107 funcionarios que integran el personal docente y no docente con el que cuenta el CE (docencia directa, indirecta, gestión y gabinete psicopedagógico).

El plantel docente articula su trabajo en atención a los lineamientos de 3 coordinadores en las áreas de inglés, competencias digitales e informática, así como en educación física y deportes.

Atendiendo a la oferta curricular establecida por la D.G.E.S. el Centro ofrece una propuesta de Tiempo Extendido, por lo que el horario de permanencia de los alumnos de E.B.I. se extiende desde las 7:50 hasta las 15:20, contando además con actividades de apoyo, pastorales y talleres hasta las 16:50. Luego de 16:50 y días sábados se ofrecen actividades deportivas.

Descripción de la demanda

El análisis de las entrevistas exploratorias (EE) realizadas a los dos integrantes del equipo director, permitió además de conocer más en detalle algunos aspectos del CE y de su modalidad de gestión, identificar la demanda o aspecto pendiente de abordar y/o mejorar.

Ambas entrevistas fueron individuales directas, generándose un buen clima de comunicación. La pauta de estas entrevistas puede consultarse en el Anexo B.

Los dos directivos perciben como problemática, la organización horaria de secundaria, específicamente en E.B.I. Interesa resaltar que el CE, se ajusta a la propuesta de tiempo extendido habilitada por D.G.E.S.

Al consultar a la directora en la EE, sobre algún aspecto que entiende que aún tienen pendiente en la gestión, manifestó su preocupación por la organización actual del tiempo extendido, propuesta que desde que surgió ha tenido algunos cambios, pero no tienen registro de las percepciones y necesidades actuales de las familias.

“A partir del 2015 nosotros tenemos un horario extendido. Hicimos una breve [...] evaluación [...] a fines de del 2015 en donde tuvimos capaz que hasta preguntas de 50/50 que algunos profes decían que estaba bueno, otros no, pero no hemos incursionado con la familia” (EE1D, p. 11).

Teniendo en cuenta lo planteado por Frigerio et al (1992) y en base a la información con la que se cuenta, se realiza un análisis sobre las implicancias de las distintas dimensiones del campo institucional: dimensión organizacional; dimensión administrativa; dimensión pedagógica; dimensión comunitaria.

En torno a la demanda aparecen varias dimensiones: la comunitaria, la pedagógica y la organizacional. Tomando como evidencia los insumos de las EE, se percibe como predominante la dimensión organizacional “Bueno, nosotros tenemos tiempo extendido en ciclo básico, que creo que ahí viene [...] la principal debilidad, que es lo que genera los otros tipos de problemas de espacios y eso.” (EE1SD, p. 8).

Si bien la ampliación del tiempo pedagógico (más allá del establecido en la malla curricular y habilitado por D.G.E.S.) surge como una demanda de las familias, se ha explicitado que su concreción genera algunas dificultades en la gestión tanto de los horarios como de los recursos humanos y/o edificios. “El tiempo extendido fue como una solución a necesidades de la familia. Las familias no les alcanzaba con que los chiquilines estén hasta la una [...], pero obviamente es un grado de dificultad muy grande el tiempo extendido.” (EE1SD, p. 8).

Plan de Trabajo

Una vez identificada la demanda, en función del análisis de los insumos de las EE, se procede a trabajar en la planificación de las estrategias para concretar el relevamiento de datos que permitieran profundizar la comprensión del problema.

En ese momento fue oportuno elaborar un cronograma de acción, un plan de trabajo, con la finalidad de organizar el tiempo disponible. Esta planificación es importante tanto para el investigador como para el CE, con quien fue necesario coordinar los tiempos de encuentro.

Utilizando como herramienta el diagrama de Gantt, representado en la Tabla 1, se organizan y registran a la izquierda las fases del trabajo y las actividades comprendidas en cada una de ellas y a la derecha se marcó la duración (en meses) que se estableció disponer para su cumplimiento.

Tabla 6
Plan de trabajo y duración de cada fase

Fases	Actividad a realizar	Duración				
		Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
1 - Presentación de la organización y de la demanda institucional	Selección y postulación de la Institución.	x	X			
	Elaboración de las pautas de las entrevistas exploratorias (EE).		X			
	Realización de EE, transcripción.		X			
	Análisis de documentos.		X			
	Análisis de dimensiones.		X			
	Elaboración de modelo de análisis.		X			
	Creación de plan de trabajo.		X			
2 - Comprensión de la demanda.	Búsqueda de material teórico y antecedentes.		x	x	x	
	Encuadre teórico.		x	x	x	
	Diseño de instrumentos.		x	x		
	Testeo de los instrumentos.			x		
	Aplicación de los instrumentos.			x	x	
	Análisis de los datos obtenidos.			x	x	X
3 - Conclusiones y acuerdos con la institución.	Elaboración de conclusiones.				x	X
	Identificación de involucrados en la mejora.				x	X
4 - Redacción del informe.	Elaboración y presentación del informe final				x	X

Encuadre teórico

Atendiendo a lo planteado por Yacuzzi (2005), en torno a que la observación va siempre acompañada, aunque sea de una incipiente teoría, se desarrolla a continuación un breve encuadre teórico de este trabajo, identificando los conceptos relacionados a la problemática a abordar.

Cultura institucional

En principio, para poder comprender el concepto de cultura institucional, es preciso tener presente que, en un tiempo y espacio específicos, en un contexto determinado, se concreta un orden social en que las organizaciones, apoyadas en las normas jurídicas, culturales, los valores y leyes de las instituciones, determinan sus formas de intercambio social particular. (Tejera, 2003).

Cada organización va construyendo los rasgos que generan su identidad y sus particularidades propias. A través de las distintas relaciones que establecen los distintos actores (a veces explícitas y otras menos visibles) se van delimitando los objetivos de la organización. (Tejera, 2003).

Se considera a la cultura institucional como el conjunto de normas, creencias, valores, relaciones, representaciones, percepciones, expectativas, objetivos, costumbres y tradiciones, roles, formas de comunicación y acuerdos que se dan en una organización. (Frigerio et al., 1992).

Es bastante frecuente que en las instituciones educativas surjan distintas perspectivas y/o intereses entre las distintas subculturas (muchas veces opuestas), que ponen en riesgo los acuerdos realizados o que hace que los mismos no se cumplan.

Comunicación

Como aspecto fundamental, que atraviesa todas las dimensiones en las organizaciones educativas se puede mencionar a la comunicación. La forma en que se genera la comunicación tiene relación directa con la forma en que se asumen los distintos roles.

A través de distintos mecanismos se dan a conocer en forma interna y externa objetivos, metas, normativa, otras informaciones que se consideren que hacen al funcionamiento de los centros. Se pretende generar así la comunicación formal que busca unificar elementos y criterios institucionales. Cabe destacar que, paralelamente se generan comunicaciones alternativas, dadas las distintas relaciones de los actores que integran las organizaciones, que van conformando la comunicación informal o no formal que coexiste con los esquemas institucionales. (Escalera Castillo & Escalera, 2014).

Es por ello que es fundamental, que los acuerdos que se realizan a nivel institucional sean oportunamente comunicados. Para Frigerio et al. (1992), la participación de los gestores como negociadores será imprescindible y logrará construir una cultura institucional de concertación donde las discusiones permitirán ir amalgamando posturas que inicialmente estaban opuestas, “la información se constituye en un recurso indispensable para la toma de decisiones y para crear condiciones de posibilidad para establecer consensos” (Frigerio et al., 1992, p. 50).

Respecto a este tema, es necesario tener presente los aportes de Ana Neves en Castañeda et al. (2023) que entiende que los equipos son un espacio privilegiado de puesta en común del conocimiento y la información, destacando la idea de manejar en las redes formales de comunicación, objetivos comunes, vocabulario habitual y un entorno compartido que permita la comunicación y coordinación.

Expresa que si bien durante la pandemia, se han mejorado las herramientas de colaboración y comunicación, sorprende que el uso de ellas ha evolucionado poco a lo largo del tiempo. Afirma que es posible mejorarlas mediante las herramientas sociales digitales.

Liderazgo

Además de los conceptos antes mencionados, en las organizaciones, es necesario tener presentes, como atributos fundamentales las capacidades de escucha, comunicación y coordinación, así como el fomento del trabajo colaborativo, tanto como la actitud asertiva (Escalera Castillo & Escalera, 2014).

Esas capacidades irán definiendo el estilo de liderazgo que se dará en cada organización.

“El liderazgo se constituye en la clave para crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia en la organización escolar” (Bolívar et al., 2013, p. 20).

Es posible identificar al liderazgo como una de las dimensiones fundamentales en la concreción del aprendizaje organizacional, allí la comunicación y la habilidad de compartir la información relevante, se vuelve fundamental para que una organización pueda concretar sus metas. El conocimiento pasa a ser el activo más grande que tiene una organización, pero que corre el riesgo de ser subutilizado si no se lidera adecuadamente a las personas que lo poseen. (Garvin et al., 2008)

Los equipos de gestión deben tener presente que el liderazgo para el cambio ejerce influencia tanto a nivel externo como interno. De esta forma es necesario mantenerse al tanto de los cambios que ocurren fuera de la organización y aprovechar estos cambios como oportunidades para hacer avanzar la agenda de aprendizaje en la escuela, así como trabajar en la optimización de los tiempos pedagógicos para proteger el tiempo de los docentes y estudiantes de demandas y distractores externos. (Fullan, 2020).

Ser agente de cambio, implica construir unidad de propósito entre los miembros del equipo. Los líderes agentes de cambio efectivos mantienen una comunicación bidireccional constante con todos los actores, tomando tiempo necesario para escuchar y aprender sobre sus preocupaciones y aspiraciones. En base a ello deben dar forma y modelar la estrategia mejora.

Es responsabilidad de los líderes, además, tener en cuenta las condiciones espacio – temporales para que se pueda promover el trabajo colaborativo, esto implica prever encuentros para que la comunidad educativa pueda “encontrarse” (Vaillant, 2019, p. 94).

Evaluación institucional

Con el paso del tiempo, el concepto de evaluación en las instituciones se ha ido extendiendo, ampliando su alcance. No se restringe al conocimiento de los aprendizajes que van construyendo los estudiantes, sino que involucra también a toda la organización en sus distintas dimensiones.

La evaluación de las instituciones educativas es un proceso integral, que involucra a todos los procesos que realiza la organización, permitiendo generar una visión completa de su desempeño. Posibilita, obtener una perspectiva general del rendimiento, con la finalidad de evaluar en qué medida se están logrando los objetivos propuestos. (Darling – Hammond, 1994; Escalera Castillo & Escalera, 2014).

Por su parte Schvarstein (2007) plantea que no se puede prescindir de la evaluación ya que es imposible evitar la emisión de juicios explícitos o implícitos acerca de las conductas y del desempeño de las personas es inevitable, en un contexto de adjudicación y asunción de roles como es la organización.” (p. 30). A su vez destaca la expectativa ligada a una necesidad básica del ser humano, la necesidad de reconocimiento.” (p. 31).

En relación a ello, Ravela, (2020), propone pensar la autoevaluación como parte de las prácticas cotidianas de la vida escolar, en el marco de una cultura compartida de la evaluación, es decir, un modo de hacer las cosas y de ejercer la profesión que se revisa continuamente y en forma colaborativa, a partir de la contrastación con evidencia empírica. (p. 6).

Queda de manifiesto la relación que debe darse entre la planificación, la construcción de metas, objetivos institucionales y la evaluación.

Cuando se trabaja en una evaluación institucional, se deberá trabajar en primera instancia en la explicitación de la misión de la organización, sus objetivos, sus compromisos de gestión y su modelo de calidad (Ravela, 2020).

Calidad educativa.

En cuanto a la idea de mejora, tanto en los procesos como en los productos que una organización ofrece tiene relación con la calidad educativa e involucra aspectos relacionados con el buen clima de trabajo y adecuados funcionamientos organizativos. Se relaciona directamente también con la satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios y de las demandas sociales.

Muñoz (2018), en su propuesta para mejorar la normativa, estructura y funcionamiento de los centros educativos en el Uruguay, identifica algunas áreas que están afectando la calidad educativa de los centros y que se debería abordar si se busca mejorar la calidad de los aprendizajes.

Experiencias internacionales demuestran que no es viable alcanzar una cultura de mejora continua en la medida que no existan sistemas de evaluación integrales (de estudiantes, docentes, directivos y centros) y formativos, que orienten el trabajo permanente de los centros y sus actores.

Los sistemas que aseguran la calidad de la educación poseen por lo menos tres componentes entre los que se encuentran la evaluación de los aprendizajes, evaluación de los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación de los centros educativos y sus procesos de gestión, esto implica además la definición de estándares de desempeño de la gestión institucional, la aplicación de procesos de autoevaluación institucional y la formulación de planes de mejoramiento. (Muñoz, 2018, p. 77).

El núcleo crítico del proceso de mejora lo constituye el binomio evaluación-mejora. Ambos elementos están directamente relacionados y son complementarias entre sí. No tiene sentido la evaluación si no es para generar mejoras y no es posible desarrollar mejoras con eficacia si no se evalúa. (Lasida et al., 2015, p. 131).

Satisfacción laboral

Escalera Castillo & Escalera (2014), en lo que refiere al ambiente escolar, entiende pueden considerarse dos dimensiones: el espacio físico y el espacio emocional.

Ambas dimensiones son importantes y es necesario que los equipos de gestión estén atentos a ellos, pero se debe tener presente, que el ambiente emocional tiene una gran relevancia porque contribuye directamente a la calidad de vida en el trabajo. En función de cómo se construyan las percepciones individuales, así como las redes de comunicación e interacción, se irá conformando “la experiencia de sentirse a gusto en el trabajo que se realiza”. (Escalera Castillo & Escalera 2014, p. 77).

El espacio emocional y la satisfacción laboral son aspectos esenciales en las organizaciones educativas ya que la satisfacción de los profesionales de la educación contribuye con un mejor desempeño que frecuentemente provoca mayor compromiso y bienestar para docentes y estudiantes.

Tiempo extendido

Desde el año 2017 el Consejo de Educación Secundaria (C.E.S.), en la actualidad Dirección General de Educación Secundaria (D.G.E.S.), atendiendo a las orientaciones de la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa ha destacado como muy positiva la extensión del tiempo pedagógico, tal valoración toma como insumos algunas experiencias de América Latina, poniendo de manifiesto su influencia en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, tal como se menciona en el documento orientador del tiempo pedagógico aprobado por Acta No. 49 Resolución No.81 de fecha 14 de setiembre de 2017.

Organizaciones que aprenden

La promoción de las capacidades de aprendizaje de cada uno de los actores de las organizaciones implica, por parte de los equipos de gestión, además de valorar el desarrollo profesional, generar una estructura que aumenta el conocimiento general de la organización. Es por ello que además de requerirse gestiones de calidad, se necesita generar capacidades de mejora en las propias organizaciones, que permitan que los logros alcanzados puedan ser sostenidos en el tiempo. (SINEACE & Bolívar, 2020).

“Las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender; por lo que conviene centrar los esfuerzos en la capacidad interna de la escuela para mejorar.” (SINEACE & Bolívar, 2020, p. 10).

“Construir capacidades” requiere generar internamente formas colaborativas de trabajo que puedan inducir al profesorado a investigar sobre su práctica, a partir de procesos de autoevaluación, para mejorar su capacidad profesional docente. Igualmente se necesita de un liderazgo educativo que pueda articular las acciones individuales en un proyecto colectivo de escuela. Como reseñábamos antes, una de las líneas actuales más potentes de mejora de la escuela es “construir capacidad a nivel local para el aprendizaje de los estudiantes, enfatizando el liderazgo” (Hopkins, 2017) (SINEACE & Bolívar, 2020, p. 10).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tiene como inicio una fase exploratoria en la que se pretende lograr una visión general del CE, tanto de su funcionamiento, como de los distintos actores que componen la comunidad educativa y de las relaciones que se establecen entre ellos.

Fase Exploratoria

En el presente trabajo el método utilizado será el estudio de caso. El mismo se enmarca en la metodología cualitativa y es concebido como un método empírico que investiga en profundidad un fenómeno (“caso”) contemporáneo, dentro de su contexto, otorgándole a este, gran relevancia (Yacuzzi, 2005).

“El estudio de caso permite combinar, en el diseño de la investigación, la aplicación de técnicas cualitativas y cuantitativas. Esto favorece una mayor comprensión del caso estudiado, posibilitando la llegada a diferentes grupos de actores institucionales.” (Tejera & Questa – Torterolo, 2022, p. 39).

En esta fase se diseñó la pauta para las entrevistas semiestructuradas, directas individuales (EE) que fueron aplicadas a cada uno de los miembros del equipo director del CE.

En la Tabla 2 se registran técnica, instrumento y actores involucrados. (Las pautas de dichas entrevistas pueden consultarse en el Anexo B).

Ambas entrevistas, fueron grabadas y se dieron en un ámbito distendido, lo que permitió entablar una conversación cara a cara, promoviendo la confianza del entrevistado y la expresión de sus impresiones. Esto permitió acceder a la información necesaria para poder identificar la problemática.

Tabla 7

Técnica, instrumento y actores involucrados

Técnica	Instrumento	Actores y documentos a los que se aplicarán	Cantidad de aplicaciones.
Entrevista (EE1D)	Pauta de entrevista	Directora	1 entrevista semiestructuradas, directa e individual.
Entrevista (EE1SD)	Pauta de entrevista	Subdirector	1 entrevista semiestructuradas, directa e individual.

Análisis de la información

Luego de haber realizado la transcripción de las EE y la codificación de las mismas se elaboró una matriz de análisis primario, identificando las dimensiones involucradas. Dicho registro inicial puede consultarse en el Anexo C, Tabla C1.

En las EE aparecen varias temáticas involucrando a las dimensiones: pedagógica, organizacional y comunitaria fundamentalmente, pudiéndose además iniciar la identificación de la problemática a abordar con relación a la gestión del Tiempo Extendido.

Calidad educativa, organización de horarios y espacios, evaluación, vínculos son algunos aspectos que allí aparecen, por dicho motivo fueron abordados en este informe.

Figura 1
Modelo de Análisis

Modelo
de



Atendiendo a la mencionada matriz de análisis primario (Tabla C1), se diseña un modelo de análisis que busca aclarar y organizar la información obtenida en las EE, para enunciar claramente la demanda realizando una primera aproximación al problema, identificando además las posibles causas del mismo.

Como se observa en la Figura 1, la demanda del CE está en torno a la búsqueda de mejoras en la gestión del tiempo pedagógico extendido de forma tal que disminuya las dificultades en la organización de horarios y que mantenga la calidad educativa. Se ha identificado como predominante la Dimensión Organizacional, pero se reconoce una fuerte relación con las dimensiones pedagógica y comunitaria “El evaluar el tiempo extendido para ver qué vuelta le podemos encontrar es un cuello de botella que se está formando y que es algo permanente en la gestión” (EE1SD, p. 9).

Los factores causales son variados y convocan a variedad de actores y dimensiones, manifestándose en las EE la preocupación del equipo director por cierta rigidez en algunos horarios, haciendo referencia también a la necesidad de conocer las percepciones y valoración del resto de los actores, docentes, familias, estudiantes, que permitan la reflexión y la contextualización de la problemática “hemos sumado cosas, pero no se ha incursionado más, por lo tanto, son un insumo fundamental para el colegio. ¿Cómo se ve ese horario extendido en este colegio?” (EE1D, p. 11).

Nota. En las dimensiones se utilizan mayúscula para indicarla prevalencia de la dimensión en la situación problema.

Fase Comprensión del Problema

En busca de la comprensión en profundidad del problema, luego de identificar nuevos informantes se seleccionaron las técnicas a utilizar y se diseñaron los instrumentos a aplicar.

Corresponde aclarar que todos los instrumentos se sometieron a pretesteo.

En el caso de las entrevistas luego de tener los guiones de las mismas, se realizó una depuración de las preguntas y se revisó la claridad en la formulación. Una vez con los guiones mejorados se presentaron las entrevistas con personas con perfiles similares a los que finalmente se entrevistarían, con la idea de valorar si realmente las preguntas permitían obtener la información esperada, tal como sugieren Fàbregues et al. (2016). Las pautas de las entrevistas mencionadas se pueden visualizar en el Anexo D.

En lo que respecta al cuestionario la fase de piloto y refinamiento, permitió mejorar aspectos en torno a la formulación de las preguntas. En esa fase, se presentaron las preguntas del cuestionario a actores de similares perfiles, con la finalidad que a través de las devoluciones del pretesteo, se pudiera detectar problemas de comprensión de las preguntas, así como dificultades con las escalas empleadas.

Una vez realizados los ajustes finales, se envió el formulario a dos personas con características similares a la de la población de la investigación para que lo completaran. Allí se evaluaron aspectos técnicos, se verificó que las respuestas llegaran adecuadamente, se tomó referencia del tiempo que demandaba el cuestionario, apuntando a evitar cualquier inconveniente posterior. (Fàbregues et al. 2016). Las preguntas del cuestionario pueden visualizarse en el Anexo E.

En la Tabla 3, se mencionan las técnicas utilizadas, los instrumentos que se aplicaron, los actores con los que se trabajó, las fechas de las aplicaciones y la cantidad de las mismas.

Tabla 8
Técnicas, instrumentos, actores y cantidad de aplicaciones

Técnica	Instrumento	Actores y documentos a los que se aplicarán	Fecha de realización	Cantidad de aplicaciones.
Entrevista (EPSI_S1)	Pauta de entrevista	Secretaría docente	12/06/2023	Una aplicación
Entrevista (EPSI_S2)	Pauta de entrevista	Secretario administrativo	12/06/2023	Una aplicación
Entrevista (EPSI_AD1)	Pauta de entrevista	Adscriptos con mayor experiencia en tiempo extendido	20/06/2023	Una aplicación
Entrevista (EPSI_AD2)	Pauta de entrevista	Adscriptos 2 con mayor experiencia en tiempo extendido	20/06/2023	Una aplicación.
Entrevista (EPSI_CI)	Pauta de entrevista	Coordinador informático	22/06/2023	Una aplicación
Entrevista (EPSI_CIN)	Pauta de entrevista	Coordinadora de inglés	20/06/2023	Una aplicación
Entrevista (EPSI_CD)	Pauta de entrevista	Coordinador deporte	03/07/2023	Una aplicación
Encuesta (C_FD)	Cuestionario	Docentes del Sector secundaria (EBI, ciclo 3: tramos 5 y 6. Tiempo extendido).	Disponible desde el 04/07/23 al 12/07/23	Una aplicación por docente. (Envío por mail a través de correo institucional a 39 docentes obteniéndose 33 respuestas)

Análisis de la información

Luego de finalizada la segunda colecta de datos se comenzó a organizar la información con la finalidad de poder realizar el análisis de los mismos.

Las entrevistas fueron transcritas, identificando en ellas las distintas dimensiones en las respuestas dadas por los entrevistados.

El cuestionario, cuyas preguntas pueden visualizarse en el anexo E, fue deshabilitado y las respuestas respaldadas para iniciar el trabajo con ellas.

En las entrevistas aparece como problemática el ajustar los horarios de coordinación institucional para que se puedan dar intercambios y establecer acuerdos entre los docentes de las distintas áreas. El multiempleo docente se evidencia como una amenaza. Por otro lado, del análisis de las respuestas de los docentes se desprende la gráfica que se puede apreciar en el Anexo F, Figura F1, donde se visualiza con claridad que solamente 1 docente trabaja exclusivamente en este Centro.

Se percibe que existe una fuerte intención por mantener los vínculos y la comunicación, aspecto que se ha intentado priorizar buscando alternativas a los horarios de coordinación, pero subyacen algunos aspectos referentes a las percepciones de los distintos actores respecto al tema.

Tampoco se evidencia un registro de los cambios que se han realizado en la propuesta de tiempo extendido con el correr de los años.

“No hay una evaluación hecha de eso, porque de hecho fue anterior a mí, ese cambio, que dice que hubo. Yo llegué cuando ocurrió el cambio” (EPSI_CIN, p. 5).

“Creo que, si hubiera, capaz que un pienso... capaz que lleva trabajo... O que lleva que hay que modificar algo” (EPSI_CD, p. 5).

Como forma de analizar los datos recabados mediante el cuestionario enviado a los docentes y buscando poder contrastarlos con los insumos obtenidos en las entrevistas, se realizaron cálculos de índices simples, tomando variables relacionadas con algunas de las preguntas formuladas. Dichas preguntas tienen relación directa con la demanda y fueron contestadas mediante escala de likert. En el Anexo H se pueden visualizar dichos cálculos.

Los resultados obtenidos demuestran que el 72,58 % de los docentes consideran satisfactoria la gestión de horarios realizada por el CE, y el 76,77% tienen un muy alto grado de satisfacción respecto a su organización horaria. A partir de lo cual puede interpretarse que para la mayoría de los docentes el foco del problema no está específicamente en la estructuración de los horarios. Este hallazgo conlleva la necesidad de revisar la delimitación inicial del problema que se plasmara en la Figura 1, para ello resultó muy útil recurrir a analizadores que permitieran profundizar el análisis.

Niveles y lógicas en juego

Utilizando herramientas conocidas como analizadores, se abordan los datos obtenidos.

En este caso se usaron la matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) además del modelo del Iceberg para poder comprender aspectos de la cultura institucional del CE, buscando una forma más precisa de abordar la problemática.

Matriz FODA

Este analizador, requiere elaborar un listado de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que tengan relación prioritaria con el problema identificado. (Tejera y Questa – Torterolo, 2022). Permite realizar una mirada integral del centro.

El identificar la debilidad permite enfocarse en los aspectos que son necesarios modificar.

Como fortalezas, se valoran los cambios que se han producido en los equipos directivos del CE, ya que permiten la apertura a las propuestas presentadas y posibilidad de realizar planteos. (Anexo G, Figura G1).

Buenos resultados concretados a nivel académico en consonancia con uno de los objetivos institucionales que apunta a la calidad educativa. En ese sentido también se ha trabajado en acompañar la propuesta educativa con el equipamiento tecnológico adecuado, acordando una forma de trabajo que involucra a varios niveles. Aparece en relación a esto la oportunidad de participación en competencias e intercambios interinstitucionales.

Las debilidades se perciben en torno a la comunicación y coordinación entre distintos sectores para concretar el uso de espacios específicos, el área de educación física es una de las que aparece como más afectada.

El área de inglés presenta una organización horaria que limita la combinación con otras asignaturas, además de dificultades para incorporarse a los espacios de coordinación.

Modelo del Iceberg

Este instrumento plantea analizar la cultura institucional a través de criterios de visibilidad, identificando una pequeña parte que se puede visibilizar, pero dejando registrado que existe una gran fracción que permanece oculta. (Tejera y Questa – Torterolo, 2022).

Entre lo visible queda de manifiesto un buen relacionamiento tanto entre secretaría y docencia como con el equipo director, las evidencias surgen de algunas de las entrevistas. La secretaria “XXX tiene una manera de trabajar con los docentes muy humana [...] tiene en cuenta hasta que el hijo capaz que lo deja en el colegio o el o no puede, y eso se tiene en cuenta y se prioriza [...] el vínculo” (EPSI_S2, p. 3).

La apertura y la disposición al diálogo contribuyen al buen clima institucional y son manifestadas también por quien colabora con la tarea de secretaría “No es una Secretaría de puertas cerradas [...] cualquier inquietud tratamos de recibirlo de la mejor manera” (EPSI_S2, p. 3).

Por otro lado, desde la coordinación de informática, se valora el relacionamiento que se ha construido con el Sector de Secundaria. “Hemos ido flexibilizando [...] No en Secundaria que ya te digo ... golpeo

la puerta, y dicen espérame 5 minutos, me quedo parado ahí [...] y se resuelve ese día. No tenemos que esperar, entonces sí tengo como mucha más llegada” (EPSI_CI, p. 7).

Los cambios en la conformación de los equipos directivos son mencionados en forma favorable también. “Hubo como un gran cambio cuando fue esto y bueno... esto un poquito de todo este... apuntando siempre a mejorar” (EPSI_CIN, p. 6).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado se registra en la Tabla 4, la existencia de un buen clima institucional.

A pesar de ello, se visualizan algunas diferencias entre las percepciones de la coordinación de inglés y educación física en lo que respecta a prioridad en la organización de horarios y espacios.

La distribución horaria no es del todo satisfactoria para el área de inglés. “Tiene 2 horas después del almuerzo, casi a última [...] a última, la dinámica de la clase fuera diferente” (EPSI_CIN, p. 5).

Por su parte el área de educación física tiene algunos reparos en cuanto a la distribución de espacios. “Está el gimnasio libre 3 días al mediodía. Libre, el gimnasio, solo apagado, y, sin embargo, estamos dando clase en los patios, en otros horarios y hasta 5 profesores a la vez” (EPSI_CD, p. 4).

“Hay grupos de secundaria que no ven el gimnasio en todo el año. A menos que los docentes hablen, fulano, mirá” (EPSI_CD, p. 5).

Tabla 9
Modelo Iceberg

Lo visible	-Buen relacionamiento y clima institucional. - Sectores y áreas de trabajo bien diferenciados. - La secretaría percibe al área de inglés privilegiada en lo que respecta a la ubicación de sus horarios.	-Buena disposición al diálogo por parte del equipo director, secretaría, adscriptos. - Compromiso de cada uno de los actores y deseo de mejorar.	-Escasez de insumos de los distintos actores sobre sus necesidades y su nivel de satisfacción. - Tanto el área de inglés como de educación física se mencionan como externos a las decisiones de Dirección con respecto a la organización horaria.	-El área de inglés demanda una organización específica ya que divide a los alumnos en niveles básico y superior. - El coordinador de informática se percibe como mediador con participación en las decisiones a través de sus propuestas.
Lo priorizado	-Relaciones humanas. Atención a la demanda horaria de las familias.	-Comunicación entre docentes y secretaría, docentes y equipo de dirección.	-Vínculos entre: equipo director y docentes, docentes y secretaría, adscriptos y secretaría y adscriptos y docentes.	-Intención de concretar instancias colectivas.
Lo subyacente	-El área de inglés se percibe desplazada en la coordinación (tienen asignado un día particular).	-Escasos acuerdos registrados. -Dificultades para concretar objetivos comunes. - Incipiente trabajo colaborativo entre distintos sectores institucionales (Inicial, Primaria, Secundaria).	-Iniciación del proceso de mejora de la comunicación institucional, con la utilización de una única vía. - Cambios rápidos, atendiendo a demandas emergentes sin evaluación.	-Utilización de formas de comunicación informales/ alternativas como grupos de WhatsApp para manejar información institucional. - Dificultades para coordinar encuentros de salas docentes

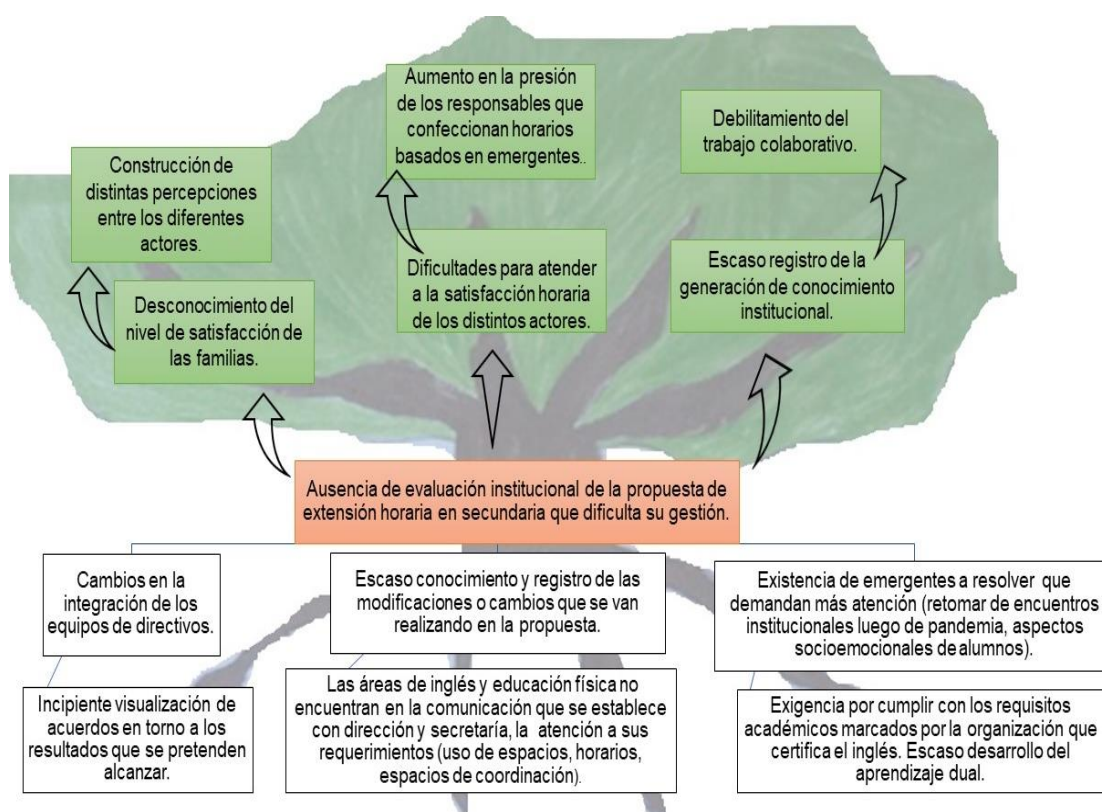
Conclusiones y acuerdos con la organización

Aproximación diagnóstica

Tomando en cuenta, los distintos niveles de análisis de datos y considerando además los porcentajes respecto al grado de satisfacción de la organización horaria desprendido de las respuestas de los docentes, se trabaja en la aproximación diagnóstica, decidiendo enfocar el problema en atención a las

Figura 2

Árbol de problemas



evidencias que han sido encontradas, pero distanciándose un poco de la demanda del CE. Luego de profundizar la comprensión se entiende que, el foco del problema está en la ausencia de evaluación institucional de la propuesta de extensión horaria en secundaria que permita, obtener insumos para una mejor gestión de la misma. Este abordaje posibilita atender el problema de la conformación de los horarios que ambos directivos enunciaron como una de sus preocupaciones, pero no se limita únicamente a ese aspecto.

Utilizando como analizador la herramienta árbol de problemas, se busca comprender en profundidad la situación a mejorar, iniciando un diagnóstico institucional y construyendo una "visión panorámica sobre las causas identificables y los efectos observables de una situación problemática, en el contexto en el que tiene lugar" (Tejera & Questa – Torterolo. 2022, p. 48).

En el diagrama (Figura 2) se plantean relaciones de jerarquía entre problemas, causas y efectos que se identifican. Se ubican en las ramas los efectos provocados y en las raíces las causas y orígenes enunciados en forma negativa.

En la zona del tronco se sitúa como problema la ausencia de evaluación institucional de la propuesta de extensión horaria en secundaria.

Entre las causas se pueden identificar los cambios en la integración de los equipos directivos (EPSI_CI, p. 2; EPSI_CIN, p. 6) , escasos registros de los cambios que se van realizando en las propuestas (EE1D, p. 11; EE1SD, p. 8; EPSI_CIN, p. 5), existencia de emergentes que requieren rápida atención (EE1SD, p. 9), esfuerzos demandados por cumplir las exigencias académicas de la institución que coordina inglés (EPSI_CIN, p. 5), dificultades en la comunicación y concreción de acuerdos entre dirección y secretaría con las áreas de inglés y educación física respecto a horarios y espacios (EPSI_CD, p. 3; EPSI_CD, p. 4; EPSI_CIN, p. 3; EPSI_CIN, p. 4 EPSI_CIN, p. 6).

Dentro de los efectos se aprecia el aumento en la presión de quienes diseñan los horarios para atender las demandas de los involucrados (EPSI_S1, p. 1; EPSI_AD2, p. 3; EPSI_CD, p. 3), la construcción de distintas percepciones respecto a un mismo tema por los actores involucrados (EPSI_AD2, p. 5; EPSI_CD, p. 4; EPSI_CI, p.7; EPSI_CIN, p.3) y el debilitamiento del trabajo colaborativo (EPSI_CIN, p. 4; EPSI_CD, p. 4).

Referencias para Plan de Mejora

A la luz de los hallazgos se diseñará un plan de mejora, teniendo en cuenta las evidencias desprendidas del análisis de datos realizado.

Si bien en las EE la demanda institucional se presentó en torno a mejoras en la gestión del tiempo pedagógico extendido, considerando el mantenimiento de la calidad educativa y la minimización de obstáculos en la organización de los horarios, se entiende que esa problemática no es evidenciada de igual forma por todos los actores involucrados. Sin embargo, aparece con recurrencia la ausencia de la evaluación institucional y la escasez de registros, respecto a dicha extensión horaria, que inició en el 2015 y que ha tenido cambios, tanto en la propuesta pedagógica como en la conformación de los equipos.

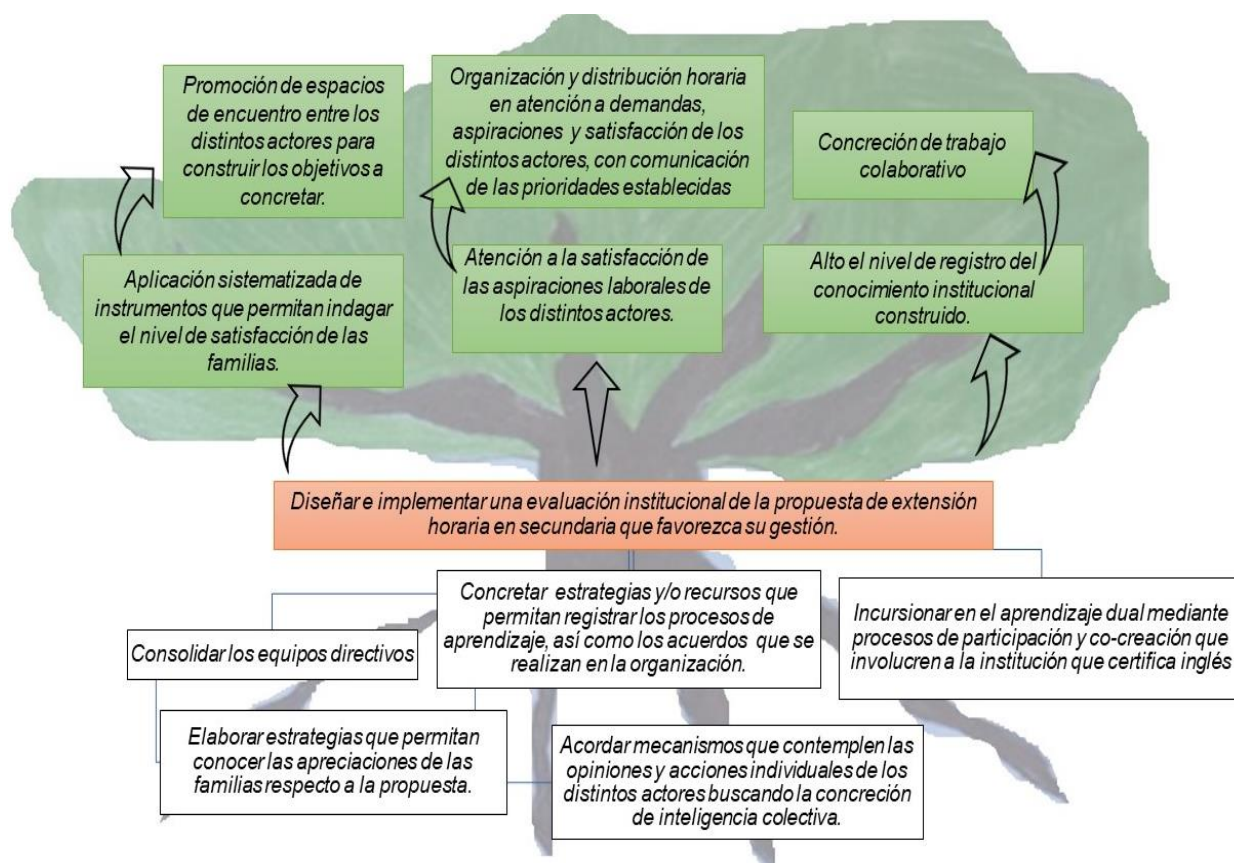
El plan de mejora será acordado conjuntamente con la organización en la que se trabajó y tendrá como referencia el árbol de objetivos presentado en la Figura 3.

Al utilizar esta herramienta metodológica (árbol de objetivos), se pretende mostrar cuál sería la situación que se espera alcanzar, mediante un plan de mejora.

Según se representa en la Figura 3, el tronco del árbol indica el propósito general a concretar. Los objetivos específicos se ubican en las raíces del árbol y deberán tener relación con las actividades que se proyecta concretar en el plan de mejora. En las ramas del árbol se registran los impactos, es decir lo que se pretende alcanzar.

Se propondrá la creación de un equipo impulsor, conformado por un integrante del equipo de dirección, secretaría docente y en principio el coordinador de informática y tecnología. Dicho equipo desarrollará su trabajo de planificación entre los meses de octubre a diciembre, flexibilizando el funcionamiento atendiendo a la dinámica de la organización.

Figura 3
Árbol de objetivos



Se espera que el Proyecto de Mejora Organizacional (P.M.O.) pueda nutrirse del conocimiento que poseen las personas y que les permite responder a las demandas cambiantes de la realidad. En la actualidad, dicho conocimiento, tiene un valor equivalente al que tenían en tiempos pasados las herramientas o el capital mismo.

Será necesario combinar los aprendizajes concretados individualmente, mediante procesos participativos, con el fin de lograr lo que se conoce como aprendizaje colectivo. Esto permitirá estar más preparados para enfrentar las nuevas demandas que surgen.

Se buscará arribar al aprendizaje organizacional a través de la construcción de conocimiento por parte de los trabajadores, que les permitirá la adaptación a las condiciones cambiantes del entorno, pudiendo llegar a transformarlo, dependiendo del nivel de desarrollo alcanzado. (Castañeda et al., 2023).

Por otro lado, se entiende que, al abordar la propuesta, se podrían mejorar ciertas tensiones en la comunicación y algunos contrastes entre las expectativas que cada actor tienen desde su área y sobre lo que la organización ofrece o prioriza. Estos aspectos serían posibles de encarar mediante el fortalecimiento del trabajo colaborativo. Será necesario para ello, realizar los acuerdos necesarios con el equipo director.

Se entiende oportuno que el equipo impulsor este conformado por el subdirector del sector de Secundaria, la secretaria docente y el coordinador de informática.

Como cierre de este informe se presenta la Tabla 5, en donde se pueden visualizar algunos lineamientos respecto al Plan de Mejora que se pondrán a consideración del CE.

Tabla 5

Lineamientos Plan de Mejora

Estrategias	Responsable	Seguimiento	Tiempo de ejecución
Planificación de una evaluación institucional en torno a la propuesta de extensión pedagógica de secundaria, que implique las apreciaciones de los actores involucrados.	Subdirector	Calendario de encuentros. Registro de Actas.	2 meses (1 encuentro semanal con máximo 90 minutos por encuentro)
Promoción de prácticas que fomenten la “inteligencia colectiva” y que permitan a los distintos actores involucrados acercar sus aportes respecto al tiempo pedagógico extendido.	Secretaria	Calendario actividades. Registro de Actas.	
Abordaje de la importancia del registro, la documentación y la gestión del conocimiento que se concreta en la organización, como forma de iniciar el proceso de transformación en una organización que aprende.	Coordinador de informática	Registro y organización de documentos elaborados.	Durante todo el ciclo lectivo.
Concreción de acuerdos en torno al concepto de calidad educativa que desea abordar la organización.	Subdirector	Calendario de actividades. Registro de Actas.	Dos primeros meses del año lectivo.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cuadernos de Pesquisa*, 44 (153) 548–578. <https://doi.org/10.1590/198053142910>
- Bolívar, A., Yáñez, J. & Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60.
- C.E.S. (2017, setiembre 14). Circular N°.3372/17. Aprobar el documento orientador de la extensión del tiempo pedagógico. <https://www.ces.edu.uy/index.php/circulares11/22803-circular-n-3372-expediente-n-8495-2017>
- Escalera Castillo, I., & Escalera, I. (2014). *Las instituciones educativas y su cultura: prácticas y creencias construidas a través del tiempo*. Narcea Ediciones. (E-BOOK)
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Castañeda, A., Bofarull, I., Gairín, J., Rey, A. & Neves, A. (2023). Aprendizaje e inteligencia colectiva. En Gairín, J. & López-Crespo, S. (Coords.), *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. (pp. 1-18). Praxis.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa -SINEACE & Bolívar, A. (2020). La gestión del cambio y la autoevaluación institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12982/6351>
- Tejera, A & Questa – Torterolo, M. (2022). *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa*. ORT.
- Uruguay (2019, enero 16). Ley n° 18437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Electrónica de Educación*, 13 (1), 87–106. <https://doi.org/10.14244/198271993073>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Yacuzzi, E. (2005) El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Econpapers*, 296, 1-37. <https://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

ANEXOS

Anexo A

Tabla A1

Funcionarios docentes y no docentes

Cargo	Cantidad
Director	1
Subdirector	1
Secretarios	2
Adscriptos	10
Docentes de aula	84
Docentes auxiliares (propuesta ludificación)	3
Coordinadores	3
Psicólogos	2
Psicopedagogo	1
Total	107

Anexo B

Pauta entrevista exploratoria Dirección y Subdirección

- 1 - ¿Desde cuándo estás vinculado a la institución?
- 2 - ¿Qué cargo desempeñas en la actualidad en la Institución? ¿Qué tareas realizas y cómo definirías tu perfil?
- 3- ¿Cómo está compuesto el equipo director?
- 4- ¿Cómo se compone esta comunidad educativa?
- 5 – ¿Existe interacción entre los distintos actores? ¿Cómo se desarrolla la misma?
- 6 - ¿Cómo definirías el clima institucional?
- 7 - ¿Cuáles son las fortalezas que identificas en la institución?
- 8 - ¿Cuáles son las debilidades que identificas en la Institución?
- 9 – ¿Puedes identificar fortalezas y debilidades específicas en el Sector de secundaria? ¿Cuáles?
- 10 - ¿Qué aspectos te preocupan o qué problemas identificas?
- 11 - ¿Por qué los catalogas como preocupantes o problemas?
- 12- ¿El resto de la comunidad lo viven como un problema? ¿Cómo crees que lo perciben?
- 13 – ¿Se han realizado algunas acciones, referidas a los problemas mencionados?
- 14- En caso afirmativo, ¿cómo fueron los resultados?
- 15 – En caso negativo, ¿por qué no se han abordado?
- 16 – ¿Qué entiendes que se debería mejorar en la Institución?
- 17- ¿Qué se debería cambiar y qué se debería mantener?

Para finalizar y como forma de complementar la información especificar la Formación profesional y la Formación en Gestión.

Se agradece la visualización de documentos que permitan la descripción y caracterización de la Institución (matrícula, grupos, cantidad de docentes, funcionarios de gestión y servicio, etc.)

Anexo C

Tabla C1

Matriz de análisis primario por dimensiones, temáticas y actores

Aporte textual con código de referencia	Temática	Actores	Dimensión
“Hay un mail que se llama comunicación. Esto es bastante reciente [...] la información no llegaba capaz que en el mismo momento.” (EE1SD, p. 3)	Comunicación	Equipo director, familias, alumnos.	DO
“Hay una gran debilidad a nivel de infraestructura en el colegio [...] cada cosa que hay que cambiar es un montón de dinero” (EE1SD, p. 5)	infraestructura		DA
“Cuando hacemos encuestas de satisfacción de las familias [...] que dice que se exige mucho. Y nosotros no lo vemos como algo negativo.” (EE1SD, p. 6).	Exigencia académica	Familias – alumnos-docentes	DP DC
“Profesores que trabajan en muchos lados. Siempre se nos complica el armado de horario. Ahí nos cuesta mantener al alumno en el medio.” (EE1SD, p. 7).	Organización de horarios	Docentes - alumnos- equipo director	DP DO
“Si nosotros pusiéramos como prioridad absoluta [...] al estudiante, tendríamos profesores que ya no estarían acá” (EE1SD, p. 7).	Organización de horarios	Docentes - alumnos- equipo director	DA
“El armado de horario y la organización de los espacios por más que esto es una manzana de grande es una debilidad.” (EE1SD, p. 7).	Organización espacios y horarios	Docentes – equipo director- secretaria	DA
“Tenemos tiempo extendido en ciclo básico, [...] ahí viene la principal debilidad, que es lo que genera los otros tipos de problemas” (EE1SD, p. 8).	Organización espacios y horarios	Docentes – equipo director- secretaria	DA DO
“El tiempo extendido fue como una solución a necesidades de la familia. Las familias no les alcanzaba con que los chiquilines estén hasta la una”. (EE1SD, p. 8).	Demanda familias.	Familias – alumnos – docentes – equipo director	DC
“Es un grado de dificultad muy grande el tiempo extendido.” (EE1SD, p. 8).	Organización espacios y horarios	Familias – alumnos – docentes – equipo director	DA DO
“Hay otra dificultad [...] Hemos hecho algunos cambios que han mejorado, pero el problema persiste. Inglés”. (EE1SD, p. 8).	Organización espacios y horarios	Docentes – alumnos – equipo director – Coordinador inglés	DP DO

<p>“Todos tienen inglés a la misma hora y se separan por niveles, en lugar de tener 3 primeros son cuatro primeros” (EE1SD, p. 9).</p>	<p>Organización espacios y horarios</p>	<p>Docentes – alumnos – equipo director – Coordinador inglés</p>	<p>DP DO</p>
<p>“El evaluar el tiempo extendido para ver qué vuelta le podemos encontrar es un cuello de botella que se está formando y que es algo permanente en la gestión” (EE1SD, p. 9)</p>	<p>Evaluación tiempo extendido.</p>	<p>Familias – alumnos- docentes -</p>	<p>DC DP</p>
<p>“Que hagan propia a la institución, pues si tenemos muchos profesores taxis de que trabajan 4 horas acá y se van volando, cómo puedo pretender [...] el sábado nos juntamos” (EE1SD, p. 10)</p>	<p>Vínculos, sentido de pertenencia.</p>	<p>Docentes – adscriptos – equipo dirección</p>	<p>DC</p>
<p>“Hemos tenido debilidades con el tema comunicación, también para que tenga más que nada tener y aunar criterios, toda la institución.” (EE1D, p. 5)</p>	<p>Comunicación</p>	<p>Familias – equipo director</p>	<p>DC DO</p>
<p>“Como un problema es un tema laboral [...]. De hecho, tuvimos profes que no pueden asistir porque preguntó en el público y ya le dicen, si vos falta aparte de un artículo, esto te va a ir al presentismo” (EE1D, p. 7)</p>	<p>Vínculos</p>	<p>Docentes – adscriptos – equipo dirección</p>	<p>DC</p>
<p>“La modificación de espacios pedagógicos, eso urge. Urge más que nada por todo lo que se nos viene [...] estábamos trabajando en competencias y estábamos trabajando en proyectos interactivos.” (EE1D, p. 9)</p>	<p>Organización de espacios</p>	<p>Docentes –alumnos - equipo dirección</p>	<p>DP DA</p>
<p>“Se está dando de que con el tema de horarios [...] cómo tenemos que armar los horarios y bueno, muchas veces se les complica [...] La flexibilidad está y tenemos el tema de que también ellos coordinan y les damos autonomía de coordinar” (EE1D, p. 10)</p>	<p>Espacios y modalidad de coordinación.</p>	<p>Docentes – equipo director</p>	<p>DP DO</p>
<p>“A partir del 2015 [...]tenemos un horario extendido. Hicimos una breve, evaluación muy breve [...] pero no hemos incursionado con la familia. No hemos trabajado con las familias [...] dentro de las necesidades de la familia irá como muy necesario, valga la redundancia, que los chicos estuvieran más tiempo acá” (EE1D, p. 11)</p>	<p>Evaluación tiempo extendido</p>	<p>Docentes – alumnos – familias.</p>	<p>DC- DP</p>

Anexo D

Pautas de entrevistas

Entrevista en profundidad semiestructurada individual, técnica cualitativa directa.

Pauta de entrevista para aplicar a secretarios (docente y administrativo) del Sector secundaria (encargados de confeccionar horarios).

- 1 - ¿Cuánto tiempo hace que estás vinculado a la Institución?
- 2 - ¿Cuál es/son tu/s función/es en el Centro? ¿Cuánto tiempo hace que la/s tienes a tu cargo?
- 3 - Las tareas mencionadas anteriormente, ¿las realizas solo? ¿Alguien colabora contigo en algún aspecto?
- 4 - ¿Cuáles son los documentos o los datos necesarios para la confección de la propuesta horaria del tiempo extendido?
- 5 - ¿Desde que comenzó el proyecto de tiempo extendido, ha tenido modificaciones? En caso afirmativo ¿cuál o cuáles? ¿Será posible que yo tenga acceso al proyecto?
- 6 - ¿Cuáles son los aspectos que te generan mayor dificultad en la organización de la propuesta horaria?
- 7 - ¿Qué nivel de prioridad le asignarías a cada uno de los aspectos que mencionaste en la pregunta anterior?
- 8 - En general, ¿qué nivel de satisfacción crees que tienen los docentes respecto a la propuesta horaria que se les presenta?
- 9 - ¿Qué entiendes tú que se debería modificar para mejorar la propuesta de tiempo extendido?
- 10 - ¿Qué sería necesario para implementar dicha modificación? ¿Crees que eso es posible?
- 11 - ¿Quiénes se beneficiarían con esas modificaciones? ¿Por qué?
- 12 - ¿Crees que alguien se vería perjudicado con las modificaciones que propones? ¿Quién o quiénes? ¿Por qué?
- 13- ¿Qué consecuencias crees que tendrían las modificaciones que propones?
- 14 - ¿Cómo se podrían minimizar?

Muchas gracias.

(Entrevista en profundidad semiestructurada individual, técnica cualitativa directa).

Pauta de entrevista para aplicar a adscriptos del nivel de secundaria (encargados de la gestión de los grupos con mayor experiencia en tiempo extendido).

1 - ¿Cuánto tiempo hace que estás vinculado a la institución?

2 - ¿Cuáles son las tareas específicas que tú desempeñas?

3 - ¿Cuánto tiempo hace que desempeñas estas tareas?

4 - ¿Estas tareas, tienen relación directa con el primer ciclo de Secundaria y la propuesta de tiempo extendido? ¿Cómo se relacionan?

5 - ¿Cuál es tu opinión respecto a la organización horaria del tiempo extendido?

6 - ¿Conoces y participas del proceso de elaboración de horarios? ¿Cómo describirías el proceso de elaboración de los mismos? (en cuanto a la posibilidad de realizar variaciones, combinaciones, atender a los intereses, etc.)

7 - ¿Qué aspectos o variables crees que se priorizan a la hora de confeccionar los horarios? (requerimientos de los alumnos, disponibilidad horaria de los docentes, coordinación tiempo curricular, otros aspectos institucionales.... ¿Habría otra alternativa?

8 - Teniendo en cuenta la organización horaria existente ¿Se te dificulta cumplir con algunas de tus tareas?

9 - ¿Cómo percibes desde tu rol, el grado de satisfacción de los docentes respecto a la propuesta horaria que se le ofrece?

10 - ¿Desde que comenzó el proyecto de tiempo extendido, ha tenido modificaciones? En caso afirmativo ¿cuál o cuáles?

11 - ¿Consideras que la organización horaria podría ser modificada y mejorada?

12 - ¿Cuál piensas que sería una modificación que mejoraría la oferta del tiempo extendido?

13- ¿Qué nivel de dificultad crees que tendría realizar dicha modificación? ¿Por qué?

Muchas gracias por tu tiempo.

(Entrevista en profundidad semiestructurada individual, técnica cualitativa directa).

Pauta de entrevista para aplicar a los coordinadores de educación física y deportes, inglés y competencias digitales e informática, actividades que articulan la experiencia de tiempo extendido).

1 - ¿Cuánto tiempo hace que estás vinculado a la institución?

2 - ¿Cuáles son las tareas específicas que tú desempeñas?

3 - ¿Cuánto tiempo hace que desempeñas estas tareas?

4 - ¿Estas tareas, tienen relación directa con el primer ciclo de Secundaria y la propuesta de tiempo extendido? ¿Cómo se relacionan?

5 - ¿Cómo describirías el proceso de elaboración de los horarios del área que tú coordinas? ¿Estás involucrado/a en él? ¿De qué forma? (Se elaboran con facilidad y se pueden modificar y/o coordinar fácilmente...)

6 - ¿Encuentras alguna dificultad en la coordinación horaria de la propuesta de tu área?

7 - ¿Qué aspectos o variables entiendes que se priorizan a la hora de confeccionar los horarios? (requerimientos de los alumnos, disponibilidad horaria de los docentes, coordinación tiempo curricular, otros aspectos institucionales.... ¿Habría otra alternativa?

8 - ¿Cómo se realiza la coordinación entre los horarios de tu área y el tiempo extendido?

9 - ¿Cómo percibes desde tu rol, el grado de satisfacción de los docentes respecto a la propuesta horaria que se le ofrece?

10 - ¿Desde que comenzó el proyecto de tiempo extendido, ha tenido modificaciones? En caso afirmativo ¿cuál o cuáles?

11 - ¿Hay algún cambio que entiendes se debería realizar para mejorar la oferta del tiempo extendido? ¿Cuál?

12- ¿Qué nivel de dificultad crees que tendría realizar dicha modificación? ¿Por qué?

Muchas gracias por tu tiempo.

Anexo E

Preguntas cuestionario a docente

8/8/23, 14:57

Relevamiento apreciaciones docentes.

Relevamiento apreciaciones docentes.

El siguiente cuestionario está enmarcado en el desarrollo de la asignatura Proyecto de Investigación Organizacional, transitado por una cursante del Máster de Gestión Educativa de ORT y tiene como finalidad conocer sus apreciaciones sobre algunos aspectos relacionados a la organización institucional.

Agradecemos pueda responder al mismo. Los datos que aquí se obtengan serán manejados con total rigurosidad en lo que respecta a la confidencialidad.

El plazo para completarlo vence el lunes 10 de julio.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

Se ofrece la total garantía de que no se usarán los datos con otros fines que realizar un estudio exploratorio enmarcado en el proceso de formación de Maestría de la investigadora. Se mantendrá total anonimato de las personas e institución.

1. ¿Manifiesta su consentimiento para que los datos que proporciona sean usados * con fines directamente vinculados a la investigación?

Marca solo un óvalo.

- Sí *Ir a la pregunta 2*
- No

Datos generales

2. 1 - ¿Cuánto tiempo hace que trabaja en este Centro? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 5 años.
- Entre 5 y 10 años
- Más de 10 años.

3. 2 - ¿Qué carga horaria semanal tiene en este Centro? Marque la opción que se acerca más a su realidad. *

Marca solo un óvalo.

- Entre 2 a 10 horas semanales
- Entre 11 y 20 horas semanales
- Más de 20 horas semanales

4. 3 - ¿Trabaja en otras instituciones? ¿Cuántas? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, en una institución más.
- Sí, en dos instituciones más
- Sí, en tres instituciones más.
- Sí, en cuatro instituciones más.
- Sí, en cinco instituciones más.
- No, trabajo solo en esta Institución.
- Otros: _____

Apreciaciones sobre aspectos relacionados a la organización institucional

5. 4 - ¿Cómo valoraría el clima laboral en este Centro teniendo en cuenta la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

Muy malo

1

2

3

4

Muy bueno

6. 5 - ¿Cómo valoraría el nivel de las condiciones edilicias teniendo en cuenta la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

Muy malo.

1

2

3

4

Muy bueno.

7. 6 - ¿Cómo valoraría el nivel de los recursos materiales proporcionados teniendo en cuenta la siguiente escala? *
- 1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

Muy malo.

1

2

3

4

Muy bueno.

8. 7 - ¿Cómo valoraría el nivel de recursos humanos con los que cuenta el Centro, en lo que respecta a recepción de sugerencias y atención de solicitudes, teniendo en cuenta la siguiente escala? *
- 1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

Muy malo.

1

2

3

4

Muy bueno.

9. 8 - ¿Cómo valoraría las formas de comunicación del Centro teniendo en cuenta * la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

Muy malo.

1

2

3

4

Muy bueno.

10. 9 - ¿Cómo valoraría su nivel de satisfacción laboral en este Centro, teniendo * en cuenta la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

Muy malo.

1

2

3

4

Muy bueno.

11. 10 - ¿Cómo valoraría el nivel general de la gestión/organización de horarios que realiza el Centro teniendo en cuenta la siguiente escala? *
- 1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

Muy malo.

1

2

3

4

Muy bueno.

12. 11 - ¿Seleccione la palabra que entiende define mejor la organización de los horarios en este Centro? *

Marca solo un óvalo.

Variable

Poco Variable.

Rígida

Otros: _____

13. 12- Indique qué nivel de prioridad cree que se le asigna a las siguientes variables en la gestión y organización de los horarios en este Centro, siendo 1 - "Muy baja prioridad " 2 - "Baja prioridad", 3 - "Alta prioridad", 4 - " Muy alta prioridad" *

Marca solo un óvalo por fila.

	1: Muy baja prioridad.	2: Baja prioridad.	3: Alta prioridad.	4: Muy alta prioridad.
Al alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilidad horaria docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proyectos institucionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros aspectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 13 - Si fuera necesario realizar modificaciones, en la organización horaria, considera que se podrían concretar *

Marca solo un óvalo.

- Muy fácilmente
- Fácilmente
- Dificilmente
- Muy dificilmente

15. 14 - ¿Qué grado de satisfacción tiene con su organización horaria en este Centro teniendo en cuenta la siguiente escala? *

1: Nada satisfecho - 2: Poco satisfecho - 3: Satisfecho- 4: Muy satisfecho.

Marca solo un óvalo.

Nada satisfecho

1

2

3

4

Muy satisfecho

16. 15 - ¿Identifica alguna dificultad/es respecto a la organización de los horarios? *

Marca solo un óvalo.

SI

NO

17. 16 - En caso afirmativo, especificar la/s dificultad/es y qué posibles soluciones considera que se podrían instrumentar para superarla/s.

18. 17- Si desea realizar alguna sugerencia o complementar aquí alguna respuesta puede usar este espacio.

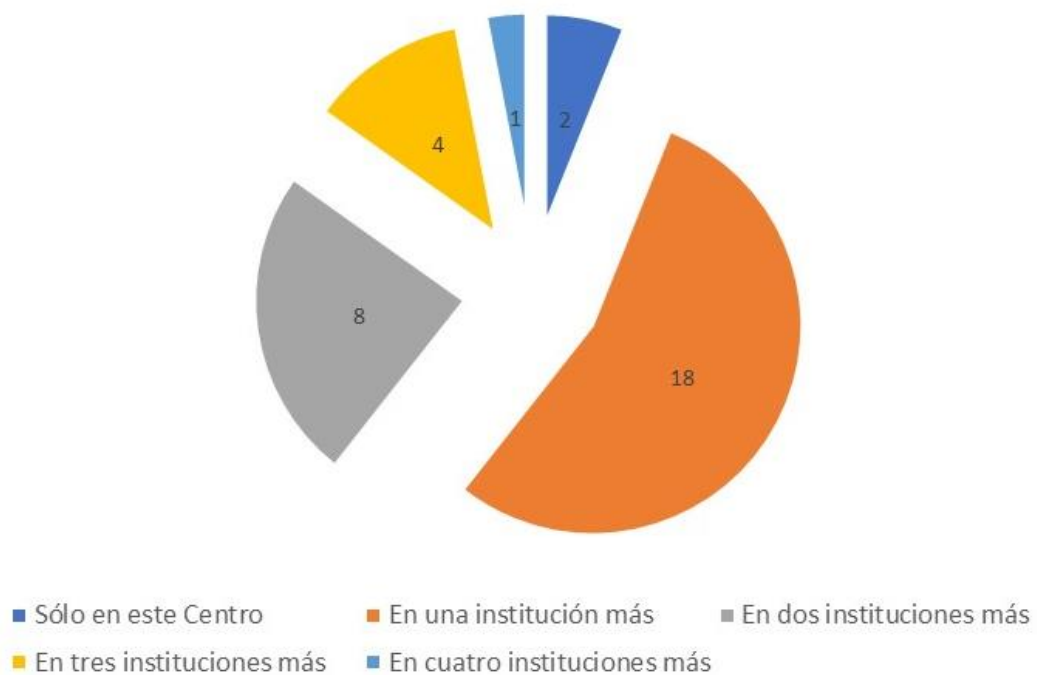
Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Anexo F

Figura F1

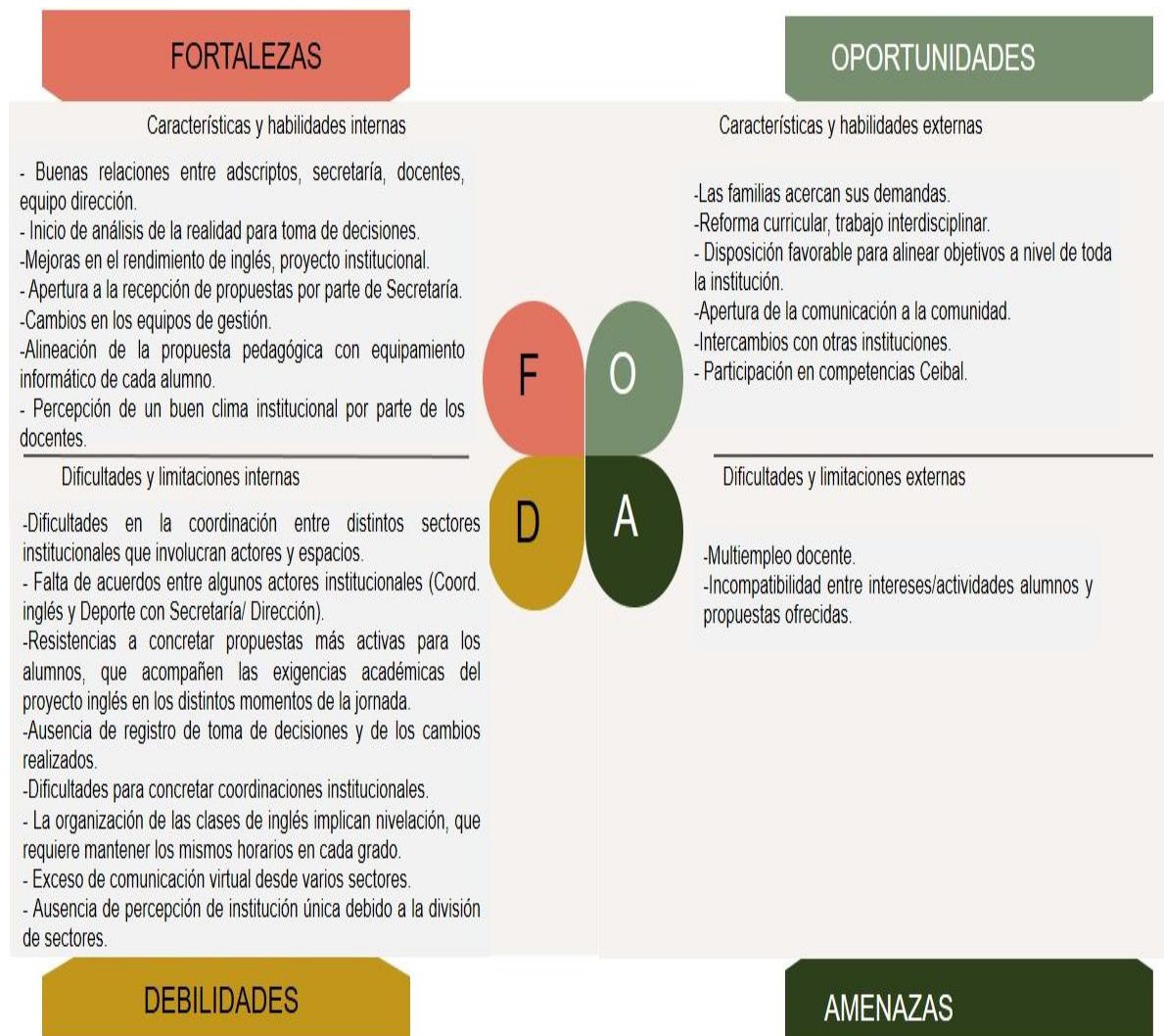
Cantidad de centros en los que trabaja cada docente.



Anexo G

Figura G1

Matriz FODA



Anexo H

Cálculos índice simples

Preguntas del cuestionario valoradas 10 - 13 - 14

Variable: Gestión de horarios: ¿Cómo valoraría el nivel general de la gestión/organización de horarios que realiza el Centro teniendo en cuenta la siguiente escala?

Variable: Percepción de posibilidad de cambios en los horarios: Si fuera necesario realizar modificaciones, en la organización horaria, considera que se podrían concretar muy difícilmente, difícilmente, fácilmente, muy fácilmente.

Variable: Grado de satisfacción docente: ¿Qué grado de satisfacción tiene con su organización horaria en este Centro teniendo en cuenta la siguiente escala?

Tabla H1

Tabla de datos para cálculo de índice simple

Escala original	Escala equivalente	Cantidad de respuestas Gestión de horarios	Cantidad de respuestas Percepción de posibilidad de cambios en los horarios	Grado de satisfacción docente
1	0	2	2	0
2	35	3	17	3
3	65	13	10	15
4	100	13	2	13
		31	31	31



Se elige esta escala para representar de forma equivalente los valores a nivel porcentual, se toma como referencia Sabino (1992).

Índice simple de gestión de horarios

$$\text{ISGH} = \frac{(0*2) + (35*3) + (65*13) + (100*13)}{31} = \frac{2250}{31} = 72,58$$

Índice simple de percepción de posibilidad de cambios en los horarios

$$\text{ISPPC} = \frac{(0*2) + (35*17) + (65*10) + (100*2)}{31} = \frac{1445}{31} = 46,61$$

Índice simple de percepción de grado de satisfacción

$$\text{ISGSD} = \frac{(0*0) + (35*3) + (65*15) + (100*13)}{31} = \frac{2380}{31} = 76,77$$

Anexo B

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

Master en Gestión Educativa

Informe Plan de Mejora Organizacional

María José Irigoyen

2023

Índice		
Introducción	132	
Aproximación diagnóstica	132	
Acuerdos establecidos con la Organización	133	
Fases y extensión del diseño del plan de mejora	133	
Objetivos	134	
Logros proyectados	135	
Líneas de actividad	135	
Personas implicadas	136	
Recursos	137	
Cronograma	138	
Plan de sustentabilidad	139	
Referencias	140	
Anexos	141	
Anexo A - Actas	141	
Anexo B – Diseño de instrumentos	144	
Anexo C – Esquema de trabajo	169	
Anexo D - Planilla integradora	170	
Anexo E - Dispositivos de seguimiento y protocolos	172	

Introducción

El presente informe pretende dar continuidad al proceso iniciado en el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) en mayo de 2023, en un Centro Educativo privado católico de la ciudad de Montevideo (CE), que brinda oferta educativa desde primera infancia hasta bachillerato. Este documento está organizado en distintas secciones. En primer lugar, se enuncian brevemente los antecedentes, haciendo referencia también a la problemática identificada y los acuerdos realizados a nivel institucional, así como los actores involucrados.

Posteriormente se detalla el plan de mejora acordado con el CE, finalizando con las referencias bibliográficas. Consta además de 5 anexos en los que se pueden apreciar los instrumentos de registro y acuerdos con el CE realizadas en reuniones presenciales (Anexo A), Tabla B1 con esquema de trabajo (Anexo B), instrumentos diseñados para aplicar a los distintos actores (Anexo C), planilla integradora (Anexo D), además de dispositivos de seguimiento y protocolos (Anexo E).

Tomando como evidencias los datos obtenidos en el PIO, se elabora el siguiente Plan de Mejora Organizacional (PMO), en el que se abordan algunas líneas de acción que se entienden oportunas en atención a la problemática detectada.

Aproximación diagnóstica

Al inicio del proceso del PIO, desde las entrevistas exploratorias realizadas a los integrantes del equipo director, la problemática comienza a presentarse, aunque no se identifica específicamente.

Atendiendo a los distintos niveles de análisis realizados y tomando en cuenta los datos obtenidos de la aplicación de diferentes instrumentos a los actores involucrados (entrevistas en profundidad a secretarios, adscriptos, coordinadores y cuestionario a docentes), se realiza la delimitación de la problemática a abordar.

Luego del análisis en profundidad realizado para identificar la problemática, se entiende que el foco se encuentra en la ausencia de evaluación institucional de la propuesta de extensión horaria en secundaria, que permita obtener insumos para una mejor gestión. Además, surge la escasez de registros respecto a la propuesta de extensión que inició en el 2015 y que ha tenido algunas modificaciones con el correr de los años.

En el estudio de caso realizado, se utilizó mayoritariamente la metodología cualitativa, aunque se aplicó además un instrumento cuantitativo a los docentes. A partir de allí se pudo indagar la situación, obteniendo evidencia que permitió identificar la problemática y la dimensión comprometida.

Del análisis de los datos obtenidos en base a la consideración de las dimensiones teóricas propuestas por Frigerio et al. (1992): organizacional, administrativa, pedagógica – didáctica y comunitaria se concluye que la problemática a abordar, se encuentra primordialmente enmarcada en la dimensión organizacional, dado que el CE carece de una propuesta de evaluación institucional, que le permita

obtener insumos que sustenten las decisiones a tomar para favorecer la gestión de la experiencia de tiempo extendido.

A partir del modelo de análisis y la identificación de las posibles causas se reconocen algunos actores involucrados: equipo director, secretarios, adscriptos, docentes y coordinadores de inglés, deportes e informática. Si bien, también se reconocen como actores relacionados a los estudiantes y sus familias, para el PIO no se consideró su participación, aunque en el Plan de Mejora se incluye un instrumento que permitirá registrar sus impresiones.

Acuerdos establecidos con la Organización

Finalizado el PIO, se realizó la entrega del informe al CE. En una primera instancia se envía en formato digital vía mail y luego se coordinó un encuentro presencial con la finalidad de presentar dicho informe e intercambiar con el equipo director sobre sus observaciones e impresiones. Allí se expusieron las características del PMO y se intercambió sobre las posibles líneas de acción. (Anexo A- Acta 1).

En relación con lo anterior se resuelve la conformación de un equipo impulsor (EI) del plan de mejora, aprobando el equipo director el EI propuesto.

Con el propósito de participar en la elaboración del PMO, se conforma el EI integrado por el subdirector del CE y el docente coordinador del área de informática. Ambos docentes tienen un gran compromiso en lo que respecta a la calidad educativa y a la posibilidad de explorar nuevas alternativas en busca de la mejora. Ambos cuentan con varios años de desempeño en el Centro y poseen modalidades muy abiertas y facilitadoras del trabajo en equipo. Estas características coadyuvarán a la concreción del PMO.

Fases y extensión del diseño del plan de mejora

Durante el proceso del Plan de Mejora podrían identificarse varias fases, tal como se representa en la Tabla 1.

La primera fase de elaboración puede verse documentada en el Anexo A (Actas 1, 2 y 3).

Posteriormente se trabaja en la elaboración de los objetivos tanto el general como los específicos, así como en el diseño de los instrumentos a aplicar a cada actor: Padlet para funcionarios del CE y cuestionarios realizados mediante formularios de Google para docentes, familias y estudiantes (Anexo B).

Tabla 1

Fases del Plan de Mejora

Fases del PMO	Acciones	Duración		
		Oct	Nov	Dic
1 -Elaboración	Entrega informe PIO al CE	x		
	Acuerdo líneas de acción			
2 -Diseño	Elaboración de Objetivos (general y específicos)		x	
	Planificación de actividades y diseño de instrumentos a aplicar		x	
3 -Seguimiento y sustentabilidad	Diseño de dispositivos de seguimiento y plan de sustentabilidad		x	
4 -Entrega informe	Elaboración informe		x	
	Entrega al CE			x

Teniendo en cuenta los acuerdos realizados con el CE, en la siguiente sección se presentará el Plan de Mejora Organizacional (PMO), que surge del trabajo iniciado en el mes de abril de 2022, en este mismo CE y que finalizó con la entrega de un informe de Proyecto de Investigación Organizacional (PIO). El mencionado informe brinda valiosos insumos para el PMO.

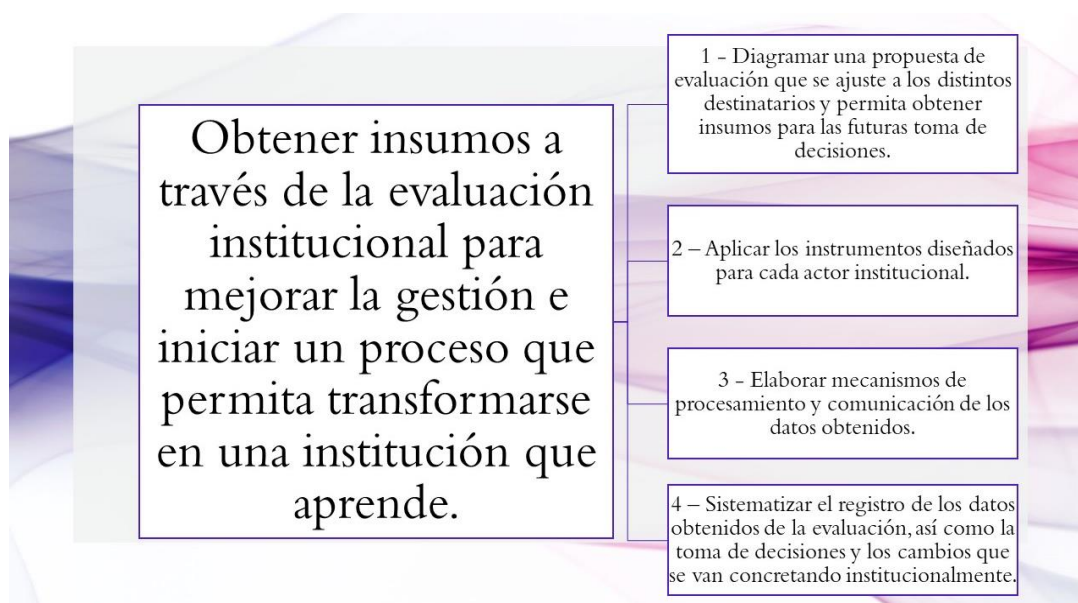
Objetivos

A la luz del diagnóstico realizado y de la problemática seleccionada, se acuerda con el EI, la pertinencia de abordar la línea de acción que propone la planificación de una evaluación institucional en torno a la propuesta de extensión pedagógica de secundaria.

Se define el objetivo general (OG) que buscará obtener insumos a través de la evaluación institucional para mejorar la gestión e iniciar un proceso que permita transformarse en una institución que aprende.

A su vez desde allí se desglosan 4 objetivos específicos (OE) tal como se visualiza en la Figura 1.

Figura 1 *Objetivo general y específicos*



Logros proyectados

Considerando los objetivos acordados y atendiendo a su cumplimiento, se definen metas e indicadores con la finalidad de evaluar los logros concretados a lo largo del PMO.

En relación al objetivo general la meta planteada se establece en torno a que el equipo impulsor concrete al finalizar el primer mes de trabajo, la elaboración de instrumentos de evaluación y acuerde las formas y plazos de aplicación de los mismos.

Existen tres metas más, relacionadas con los objetivos específicos:

- El 90% de los actores acceden y completan la evaluación diseñada.
- Se procesa el total de datos recabados y los distintos actores acceden a la información de los resultados obtenidos en la evaluación.
- Todos los datos obtenidos en la evaluación y las decisiones tomadas quedan registrados como parte del proceso de una institución que aprende.

Líneas de actividad

Buscando concretar las metas elaboradas, se han acordado una serie de actividades que se encuentran detalladas en la Tabla 2. Allí aparecen, además, los recursos materiales que se requieren para el desarrollo de dichas actividades y los involucrados en cada una de ellas.

Las actividades están dirigidas fundamentalmente a lograr la concreción de la evaluación institucional, abordando así, la dimensión organizacional, que como se dijo anteriormente es la dimensión que se percibe comprometida.

Tabla 2

Actividades, recursos e involucrados

ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
1.1 - Determinación del instrumento de evaluación que se aplicará a cada tipo de actor institucional.	Computadora, internet, herramientas Google.	Equipo director, secretaria, coordinador de informática,
1.2 - Diseño de los instrumentos a aplicar a cada tipo de actor institucional.	Gastos de operación (horas docentes), hojas para impresiones.	coordinador de Educación física y deporte, coordinadora de inglés.
1.3 – Determinación de las vías de aplicación.		
1.4 – Acuerdo de plazos de aplicación.		

2.1 - Envío de instrumento diseñado para familias a través del correo institucional.	Computadora, internet, herramientas Google.	Coordinador de informática, subdirector, docentes, familias, estudiantes, funcionarios
2.2 – Presentación del instrumento diseñado para docentes en sala docente (Acceso mediante Link en sala de profesores y envío por mail institucional).	Gastos de operación (horas docentes), salón multiuso, proyector, hojas para impresiones.	
2.3 – Presentación evaluación a funcionarios.		
2.4 – Presentación evaluación a los estudiantes (acceso mediante Classroom).		
3.1 - Planificación de los tiempos, forma de análisis y procesamiento de datos.	Computadora, internet, herramientas Google.	Equipo director, coordinador de informática, docentes, familias, estudiantes, funcionarios
3.2 – Elaboración del diseño y formato de la presentación de los datos.	Gastos de operación (horas docentes), hojas para impresiones.	
3.3 – Acuerdo de la forma de presentación de los resultados al equipo director, funcionarios, docentes y familias.		
3.4 – Procesamiento de datos.		
3.5 – Comunicación de los resultados, mediante presentación de informe con gráficos que faciliten la lectura. Divulgación a través de mail institucional (familias); sala institucional (docentes); reunión de trabajo (funcionarios) y Classroom (estudiantes).		
4.1 – Selección del soporte y/o dispositivo en el que se realizará el registro.	Computadora, internet, herramientas Google.	Equipo director, coordinador de informática, secretaria.
4.2 – Acordar el formato del registro.	Gastos de operación (horas docentes).	
4.3 – Determinar las vías y los funcionarios que realizarán y/o accederán a dichos registros.		

Personas implicadas

Si bien está previsto que el desarrollo del PMO, esté a cargo del EI conformado por el subdirector y el coordinador de informática, la propuesta será comunicada al resto del personal docente, quienes podrán colaborar en el desarrollo de las distintas actividades, asumiendo los roles que el EI considere.

Para las actividades planificadas en relación a los estudiantes los adscriptos serán importantes figuras de apoyo, así como también lo serán, los secretarios en aquellas actividades que involucran a los docentes.

En la Tabla 3 se detalla el rol que cada uno desempeñará.

Tabla 3*Personas implicadas en el PMO*

Nº personas	Cargo	Condición
1	Subdirector	Responsable
1	Coordinador de informática	Responsable
2	Secretarios	Apoyo
10	Adscriptos	Apoyo

Recursos

Cabe señalar que el PMO no requiere de gastos de inversión diferentes a los que el CE ya ha realizado, de todos modos, se entiende oportuno presentar el detalle de los diferentes tipos de recursos necesarios para poder realizar la propuesta.

En la Tabla 4, se puede visualizar la variedad de recursos requeridos.

Tabla 4*Recursos*

Humanos	Subdirector, coordinador de informática, secretarios, adscriptos.
Infraestructura	Salón para reunión con funcionarios y coordinación docente.
Financieros	Se considera que se requieren 5 h semanales para cada responsable. Si bien podrían estar enmarcadas dentro de las funciones que ya desarrolla tanto el subdirector como el coordinador de informática, el CE, evaluará la posibilidad de remunerarlas como horas extras.
Materiales	Laptop, pantalla, cañón, wifi, artículos de papelería, utilidades entorno Google para instituciones educativas.

Cronograma

A través del diagrama de Gantt que se aprecia en la Tabla 5, se puede visualizar la propuesta de distribución de las actividades a lo largo del año. Cabe resaltar que, si bien la propuesta ha contemplado las dinámicas institucionales, podrá ajustarse atendiendo a la situación de la institución para el año lectivo 2024.

Tabla 5

Cronograma de desarrollo de actividades

OBJETIVOS ESPECÍFICOS / ACTIVIDADES	PERÍODO DEL PROYECTO										
	MESES										
	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Agost.	Set.	Oct.	Nov.	Dic.
Objetivo Específico 1	■										
Actividad 1.1	■										
Actividad 1.2	■										
Actividad 1.3	■										
Actividad 1.4	■										
Objetivo Específico 2		■	■	■							
Actividad 2.1		■	■								
Actividad 2.2			■								
Actividad 2.3			■								
Actividad 2.4			■	■							
Objetivo Específico 3				■	■	■	■	■			
Actividad 3.1				■							
Actividad 3.2				■	■						
Actividad 3.3				■	■						
Actividad 3.4					■	■	■				
Actividad 3.5								■			
Objetivo Específico 4								■	■	■	■
Actividad 4.1								■			
Actividad 4.2									■		
Actividad 4.3									■	■	■

En el Anexo C (Tabla C1) se presenta la articulación de los diferentes elementos del Plan de Mejora. Se recomienda visualizar dicha tabla en relación con la planilla integradora ubicada en el Anexo D.

Plan de sustentabilidad

Buscando asegurar la sustentabilidad del PMO, en el Anexo E, se presentan algunos dispositivos de seguimiento diseñados: dispositivo 1 (tabla para el registro de la concreción de actividades), dispositivo 2 (permite visualizar los distintos envíos de los cuestionarios) y el dispositivo 3 (permite comparar la cantidad de envíos y respuestas recibidas).

El Plan, en lo que respecta a horas docentes, materiales, soporte técnico e informático, no requiere recursos financieros más allá de los que ya cuenta el CE y está pensado para que los involucrados sean capaces de desarrollarlo, dentro de las horas que tienen asignadas a sus funciones. El equipo director podrá evaluar también, si durante los meses en los que se desarrolle el Plan, aquellos actores más involucrados, puedan delegar alguna de las tareas que ya poseen.

El dispositivo 1, tiene como finalidad registrar para así poder visualizar, los niveles de concreción de las distintas actividades planteadas. Allí el EI, podrá plasmar las fechas y el nivel de concreción de cada actividad.

El dispositivo 2, está diseñado específicamente para monitorear los envíos de los cuestionarios a los distintos actores (Anexo B). En ese caso se prevé el primer envío, dos recordatorios y un recordatorio final 24 hs antes de cerrar los cuestionarios, ya que la ausencia de respuestas podría ser un riesgo en el plan de evaluación. En el caso de los estudiantes también se podrá contar con los recordatorios presenciales por parte de los adscriptos.

Por último, en el dispositivo 3, se podrá registrar el total de envíos de cuestionarios y la cantidad de respuestas recibidas, buscando poder visualizar rápidamente el nivel de devolución que han tenido los instrumentos.

Como posible riesgo de este plan, se podría mencionar la dificultad de ajustarse al cronograma establecido, ya sea por la dinámica institucional o por algún emergente dentro del equipo impulsor que podría resolverse, replanificando los plazos.

Otro aspecto que podría significar un riesgo sería la escasez de respuestas por parte de algún sector. En ese caso se podría aumentar la divulgación pudiendo plantearse algunas instancias presenciales para explicitar la importancia de contar con los insumos de las respuestas.

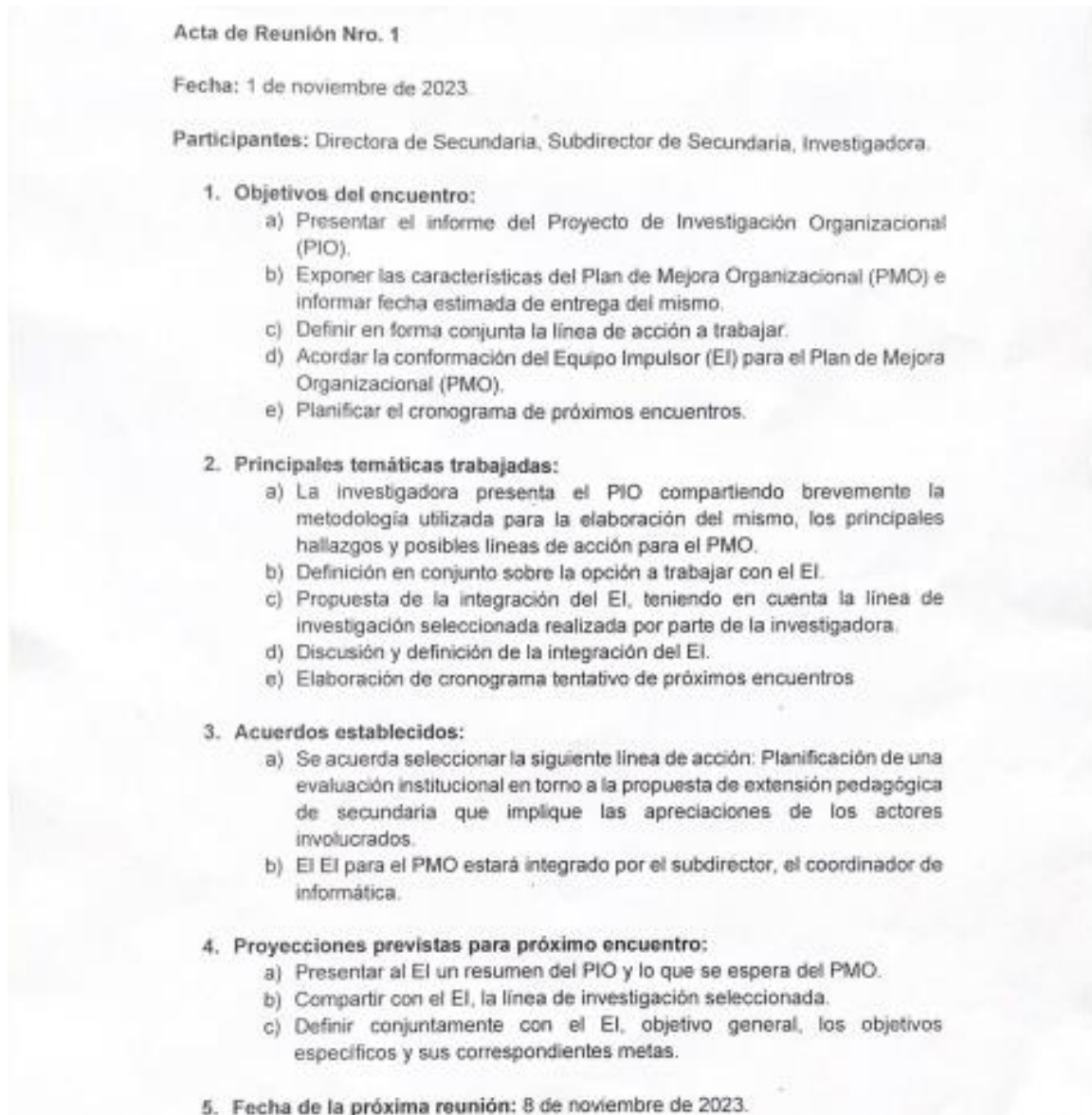
Referencias

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.

Anexos

Anexo A - Actas

Acta 1 – Entrega informe PIO – Acuerdos líneas de acción PMO.



Firma suprimida

Firma suprimida

Firma suprimida

Acta Nro. 2 – Acuerdo conformación Equipo Impulsor - Definición objetivos

Acta de Reunión Nro. 2

Fecha: 8 de noviembre de 2023.

Participantes: Subdirector de Secundaria, Coordinador de informática, Investigadora.

1. Objetivos del encuentro:

- a) Presentar el informe del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO).
- b) Acordar el objetivo general en relación a la línea de acción a trabajar.
- c) Delimitar objetivos específicos.
- d) Planificar el cronograma de próximos encuentros.

2. Principales temáticas trabajadas:

- a) Se acuerdan el objetivo general y los específicos a abordar.
- b) Discusión y definición de los objetivos, tanto el general como específicos.
- c) Elaboración de cronograma tentativo de próximos encuentros

3. Acuerdos establecidos:

- a) Se acuerda seleccionar la siguiente línea de acción: Planificación de una evaluación institucional en torno a la propuesta de extensión pedagógica de secundaria que implique las apreciaciones de los tipos de actores involucrados.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Definir actividades y tiempos de duración de actividades relacionadas con cada objetivo.

5. Fecha de la próxima reunión: 10 de noviembre de 2023.

Firma suprimida

Firma suprimida

Firma suprimida

Acta Nro. 3 - Diseño de Actividades

Acta de Reunión Nro. 3

Fecha: 10 de noviembre de 2023.

Participantes: Subdirector de Secundaria, Coordinador de informática, Investigadora.

1. Objetivos del encuentro:

- a) Diseñar actividades relaciones con cada objetivo.
- b) Acordar formas y tiempos de implementación de cada actividad.

2. Principales temáticas trabajadas:

- a) Se acuerdan las actividades relacionadas con cada objetivo que se implementarán.
- b) Discusión y definición de los de las vías y los plazos de implementación de cada actividad.

3. Acuerdos establecidos:

- a) Se acuerdan las actividades y los plazos. Se realizará cronograma de actividades.
- b) Queda pendiente para abordar el procesamiento de datos.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Se abordará el procesamiento de datos y posibles formas de comunicación de datos obtenidos.

5. Fecha de la próxima reunión: A acordar.

Firma suprimida

Firma suprimida

Firma suprimida

Anexo B – Diseño de instrumentos

Instrumentos diseñados para aplicar a familias.

<https://forms.gle/fs7xKtxYgWkAknC26>

Formulario para Familias

El siguiente cuestionario está enmarcado en el desarrollo de una Proyecto de Mejora Organizacional, que tiene como objetivo realizar una evaluación institucional de la propuesta pedagógica de secundaria, atendiendo a las apreciaciones de distintos actores involucrados (familias, estudiantes, docentes y funcionarios), con el cometido de obtener insumos para mejorar la gestión.

Agradecemos completar uno por familia, teniendo en cuenta la importancia de sus respuestas. Ellas nos permitirán conocer sus apreciaciones de la institución. Los datos que aquí se obtengan, serán manejados con total rigurosidad en lo que respecta a la confidencialidad.

Completar el formulario demanda minutos de su tiempo.

El plazo para completarlo vence el XXXXXXXXXXXX.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1.

*

1 - Nivel al que asiste su hijo *Marca solo un óvalo.*

EBI

Bachillerato

Sobre la propuesta de Secundaria.

- 2 ¿Cómo valoraría la calidad de la educación proporcionada por la institución teniendo en cuenta la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Muy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy bueno

- 2 - ¿Puede identificar alguna fortaleza? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No *Ir a la pregunta 5*

Fortalezas

2. Menciónelas *

3. ¿Puede identificar alguna debilidad? *

Marca solo un óvalo.

- Sí *Ir a la pregunta 6*
 No *Ir a la pregunta 7*

Debilidades

4. Menciónelas *

Sobre organización y administración

7. ¿Qué grado de satisfacción tiene con la administración y la gestión de la institución considerando la siguiente escala? 1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Muy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy bueno

8. ¿Qué grado de satisfacción tiene respecto a la organización horaria académica considerando la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Muy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy bueno

9. ¿Qué grado de satisfacción tiene respecto a la organización horaria de inglés considerando la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

*

10. ¿Qué grado de satisfacción tiene respecto a la organización horaria de informática considerando la siguiente escala? 1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno *Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4

Muy Muy bueno

11. ¿Qué grado de satisfacción tiene respecto a la organización horaria de educación física/ deportes considerando la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno - No corresponde.

Marca solo un óvalo.

- 1: Muy malo
- 2: Malo
- 3: Bueno
- 4: Muy bueno
- No corresponde

12. ¿Qué grado de satisfacción tiene respecto a la organización horaria de espacios recreativos considerando la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno - No corresponde.

Marca solo un óvalo.

*

- 1: Muy malo
- 2: Malo
- 3: Bueno
- 4: Muy bueno
- No corresponde.

13. ¿Qué grado de satisfacción tiene respecto a la organización horaria de Pastoral considerando la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno - No corresponde.

Marca solo un óvalo.

- 1: Muy malo
- 2: Malo
- 3: Bueno
- 4: Muy bueno
- No corresponde.

14. ¿Qué grado de satisfacción tiene respecto a la organización horaria del comedor considerando la siguiente escala? 1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
Muy <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Muy bueno

15. ¿Qué grado de satisfacción tiene respecto a la extensión de la jornada considerando la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

16. ¿Qué grado de satisfacción tiene respecto a las instalaciones edilicias considerando la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno *Marca*

solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

17. ¿Considera que la propuesta se ajusta a los intereses y necesidades de los estudiantes? *

1: En ningún aspecto - 2: En pocos aspectos - 3: En muchos aspectos- 4: En todos los aspectos

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

En ningún aspecto En todos los aspectos

Comunidad escolar

18. ¿Según la siguiente escala cómo entiende que su hijo percibe el sentido de pertenencia a la comunidad dentro de la institución? *

1: Nada perteneciente - 2: Poco perteneciente - 3: Perteneciente- 4: Totalmente perteneciente.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Nada perteneciente Totalmente perteneciente

19. ¿Qué nivel de participación en eventos y actividades escolares considera usted que se plantea a las familias, según la siguiente escala?

1: Muy bajo - 2: Bajo- 3: Alto- 4: Muy alto.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy alto

20. ¿Considera que la institución permite acercar sus inquietudes o sugerencias * sobre aspectos que se podrían mejorar?

Marca solo un óvalo.

SI

NO

Comunicación

21. ¿Qué nivel de satisfacción tiene respecto a la comunicación entre la institución * y su familia considerando la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno.

22. ¿Se siente informado? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

23. ¿Qué nivel de satisfacción tiene respecto a la comunicación entre la dirección y su familia considerando la siguiente escala? 1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

24. ¿Qué nivel de satisfacción tiene respecto a la comunicación entre la adscripción y su familia considerando la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno *Marca*

solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

25. ¿Qué nivel de satisfacción tiene respecto a la comunicación entre la administración y su familia considerando la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

26. ¿Qué nivel de satisfacción tiene respecto a la comunicación entre los docentes y su familia considerando la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

27. ¿Hay algún aspecto específico que le gustaría que se modificara? *

SI - NO

Marca solo un óvalo.

SI *Ir a la pregunta 28*

NO *Ir a la pregunta 29*

Aspectos a modificar

28. Mencione qué aspectos le interesaría que se modificaran. *

*

Sugerencias

29. Espacio para plantear sugerencias

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Instrumento diseñado para aplicar a docentes.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc1E6ZgzvV3pzuoEe-UVBURebeCh_Z-Ykk2MRasEhBnFpc6DQ/viewform?usp=sf_link

Formulario para Docentes

El siguiente cuestionario está enmarcado en el desarrollo de una Proyecto de Mejora Organizacional, que tiene como objetivo realizar una evaluación institucional de la propuesta pedagógica de secundaria, atendiendo a las apreciaciones de distintos actores involucrados (familias, estudiantes, docentes y funcionarios), con el cometido de obtener insumos para mejorar la gestión.

Agradecemos completar uno por docente, teniendo en cuenta la importancia de sus respuestas. Ellas nos permitirán conocer sus apreciaciones de la institución. Los datos que aquí se obtengan, serán manejados con total rigurosidad en lo que respecta a la confidencialidad.

Completar el formulario demanda minutos de su tiempo.

El plazo para completarlo vence el XXXXXXXXXXXX.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1.

*

1 - Nivel en el que se desempeña

Marca solo un óvalo.

- EBI
- Bachillerato
- Ambos

Sobre la propuesta de Secundaria.

2. ¿Cómo valoraría la calidad de la educación proporcionada por la institución teniendo en cuenta la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
Muy <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Muy bueno

3. ¿Puede identificar alguna fortaleza? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Ir a la pregunta 5*

Fortalezas

4. Menciónelas *

5. ¿Puede identificar alguna debilidad? *

Marca solo un óvalo.

- Sí *Ir a la pregunta 6*
- No *Ir a la pregunta 7*

Debilidades

6. Menciónelas *

Sobre organización y administración

7. ¿Qué grado de satisfacción tiene con la administración y la gestión de la institución considerando la siguiente escala? 1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno *

Marca solo un óvalo.

- 1 2 3 4
-
- Muy Muy bueno

8. ¿Qué grado de satisfacción tiene respecto a la organización horaria académica * considerando la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

- 1 2 3 4
-
- Muy Muy bueno

9. ¿Considera que la propuesta se ajusta a los intereses y necesidades de los * estudiantes?

1: En ningún aspecto - 2: En pocos aspectos - 3: En muchos aspectos- 4: En todos los aspectos

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/> En ningún aspecto <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> En todos los aspectos			

Comunidad escolar

10. ¿Considera que la institución ¿permite acercar sus inquietudes o sugerencias * sobre aspectos que se podrían mejorar?

Marca solo un óvalo.

SI

NO

Comunicación

11. ¿Se siente informado? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

12. ¿Qué nivel de satisfacción tiene respecto a la comunicación entre la dirección * y usted considerando la siguiente escala? 1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

13. ¿Qué nivel de satisfacción tiene respecto a la comunicación entre la adscripción y usted considerando la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

14. ¿Qué nivel de satisfacción tiene respecto a la comunicación entre la administración y usted considerando la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

15. ¿Qué nivel de satisfacción tiene respecto a la comunicación entre la secretaría * y usted considerando la siguiente escala? 1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno *Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4

Muy Muy bueno

16. ¿Qué nivel de satisfacción tiene respecto a la comunicación con sus colegas
* considerando la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4
Muy Muy bueno

17. ¿Hay algún aspecto específico que le gustaría que se modificara? *

Marca solo un óvalo.

SI Ir a la pregunta 18
 NO Ir a la pregunta 19

Aspectos a modificar

18. Mencione qué aspectos le interesaría que se modificaran. *

Sugerencias

19. Espacio para plantear sugerencias

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Instrumento diseñado para aplicar a estudiantes.

<https://forms.gle/GrFS18cHDNgNxs819>

Formulario para estudiantes

El siguiente cuestionario está enmarcado en el desarrollo de un Proyecto de Mejora Organizacional, que tiene como objetivo realizar una evaluación institucional de la propuesta pedagógica de secundaria, atendiendo a las apreciaciones de distintos actores involucrados (familias, estudiantes, docentes y funcionarios), con el cometido de obtener insumos para mejorar la gestión.

Agradecemos completar uno por estudiante, teniendo en cuenta la importancia de sus respuestas. Ellas nos permitirán conocer tus apreciaciones de la institución. Los datos que aquí se obtengan, serán manejados con total rigurosidad en lo que respecta a la confidencialidad.

Completar el formulario demanda minutos de tu tiempo.

El plazo para completarlo vence el XXXXXXXXXXXX.

Grupo al que perteneces

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Indica a qué grupo perteneces *

Marca solo un óvalo.

- Listado de grupos
- Opción 2

Sobre la propuesta de Secundaria.

2. ¿Cómo valorarías la calidad de la educación proporcionada por la institución teniendo en cuenta la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

3. ¿Puedes identificar alguna fortaleza? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Ir a la pregunta 5*

Fortalezas

4. Menciónalas *

5. ¿Puedes identificar alguna debilidad? *

Marca solo un óvalo.

- Sí *Ir a la pregunta 6*
- No *Ir a la pregunta 7*

Debilidades

6. Menciónalas *

Sobre organización e intereses

7. ¿Consideras que la propuesta se ajusta a tus intereses y necesidades? *

1: En ningún aspecto - 2: En pocos aspectos - 3: En muchos aspectos- 4: En todos los aspectos.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

En ningún aspecto En todos los aspectos

8. ¿Qué grado de satisfacción tienes respecto a la organización horaria académica * considerando la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

9. ¿Qué grado de satisfacción tienes respecto a la organización horaria de inglés * considerando la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

10. ¿Qué grado de satisfacción tienes respecto a la organización horaria de informática considerando la siguiente escala? 1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno *Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4

Muy Muy bueno

11. ¿Qué grado de satisfacción tienes respecto a la organización horaria de educación física/ deportes considerando la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno - No corresponde.

Marca solo un óvalo.

- 1: Muy malo
 2: Malo
 3: Bueno
 4: Muy bueno
 No corresponde

12. ¿Qué grado de satisfacción tienes respecto a la organización horaria de espacios recreativos considerando la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno - No corresponde.

Marca solo un óvalo.

- 1: Muy malo
 2: Malo
 3: Bueno
 4: Muy bueno
 No corresponde.

13. ¿Qué grado de satisfacción tienes respecto a la organización horaria de Pastoral considerando la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno - No corresponde.

Marca solo un óvalo.

- 1: Muy malo
- 2: Malo
- 3: Bueno
- 4: Muy bueno
- No corresponde.

14. ¿Qué grado de satisfacción tienes respecto a la organización horaria del comedor considerando la siguiente escala? 1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
Muy <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Muy bueno

15. ¿Qué grado de satisfacción tienes respecto a la extensión de la jornada considerando la siguiente escala? *

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
Muy <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Muy bueno

16. ¿Qué grado de satisfacción tienes respecto a las instalaciones edilicias considerando la siguiente escala?

1: Muy malo - 2: Malo - 3: Bueno - 4: Muy bueno

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy Muy bueno

Intereses y propuestas

17. ¿Hay alguna actividad o temática que te interesaría que aborde el colegio? *

Marca solo un óvalo.

SI *Ir a la pregunta 18*

NO *Ir a la pregunta 20*

Intereses

18. ¿Cuáles? *

Pertenencia

19. ¿Con qué nivel de pertenencia a la comunidad te identificas dentro de la institución según la siguiente escala?

1: Nada perteneciente - 2: Poco perteneciente - 3: Perteneciente- 4: Totalmente perteneciente.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Nada perteneciente Totalmente perteneciente

Puedes dejarnos aquí tus sugerencias o comentarios.

20. Sugerencias o comentarios.

Anexo C – Esquema de trabajo

Tabla C1

Esquema de trabajo

OBJETIVO GENERAL: Obtener insumos a través de la evaluación institucional para mejorar la gestión e iniciar un proceso que permita transformarse en una institución que aprende.							
	OE	METAS	ACT	RECURSOS	INVOLUCRADOS	RESPONSABLE	APRUEBA
ESPECÍFICOS	1	M1	1.1	Computadora - Internet- Herramientas Google - Gastos de operación (2 horas docentes).	Equipo director. Equipo impulsor	Subdirector	Directora
			1.2	Computadora - Internet- Herramientas Google - Gastos de operación (10 horas docentes).	Secretaria - Coordinador de informática -	Subdirector	Directora
			1.3	Computadora - Internet- Herramientas Google - Gastos de operación (2 horas docentes).	Secretaria - Coordinadores inglés, educación física, informática, 1 adscriptos.	Coordinador de informática.	Subdirector
			1.4	Computadora - Internet- Herramientas Google - Gastos de operación (1 hora docente).	Secretaria - Coordinadores inglés, educación física, informática, 1 adscriptos.	Subdirector	Directora
	2	M2	2.1	Computadora - Internet- Herramientas Google - Gastos de operación (1 hora docente).	Coordinador de informática - secretaria – Familias	Subdirector	Directora
			2.2	Computadora - Internet- Herramientas Google - proyector - salón multiuso Gastos de operación (2 horas docente).	Docentes - secretaria - Coordinadores inglés, educación física, informática, adscriptos, salón multiuso, proyector.	Subdirector	Directora
			2.3	Computadora - Internet- Herramientas Google - proyector - salón multiuso Gastos de operación (2 horas docente).	Funcionarios - Equipo director	Coordinador de informática.	Subdirector
			2.4	Computadora - Internet- Herramientas Google - (1 hora docente).	Estudiantes - adscriptos - Coordinador de informática	Subdirector	Directora
OBJETIVOS	3	M3	3.1	Computadora - Internet- Herramientas Google - proyector - Gastos de operación (5 horas docente).	Coordinador de informática - secretaria.	Subdirector	Directora
			3.2	Computadora - Internet- Herramientas Google - proyector - Gastos de operación (2 horas docente).	Coordinador de informática - secretaria.	Subdirector	Directora
			3.3	Computadora - Internet- Herramientas Google - proyector - Gastos de operación (2 horas docente).	Coordinador de informática - secretaria.	Subdirector	Directora
			3.4	Computadora - Internet- Herramientas Google - proyector - Gastos de operación (50 horas docente).	Coordinador de informática - secretaria.	Subdirector	Directora
			3.5	Computadora - Internet- Herramientas Google - proyector - salón multiuso - Gastos de operación (6 horas docente)	Funcionarios - Equipo director - Docentes - secretaria. Coordinador informática - Equipo informática.	Subdirector	Directora
			4.1	Computadora - Internet- Herramientas Google - Gastos de operación (2 horas docente)	Secretaria - Coordinadore de informática.	Subdirector	Directora

4	M4	4.2	Computadora - Internet- Herramientas Google - Gastos de operación (1 hora docente)	Secretaria - Coordinador de informática – subdirector	Subdirector	Directora
		4.3	Computadora - Internet- herramientas Google - Gastos de operación (1 hora docente)	Secretaria - Coordinador de informática – subdirector	Secretaria	Subdirector

Anexo D - Planilla integradora

Tabla D1

Planilla integradora

Objetivo General:

Obtener insumos a través de la evaluación institucional para mejorar la gestión e iniciar un proceso que permita transformarse en una institución que aprende.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
1 - Diagramar una propuesta de evaluación que se ajuste a los distintos destinatarios y permita obtener insumos para las futuras toma de decisiones.	El equipo impulsor concreta la elaboración de instrumentos, formas y plazos de aplicación y procesamiento de datos.	1.1 - Determinación del instrumento de evaluación que se aplicará a cada tipo de actor institucional. 1.2 - Diseño de los instrumentos a aplicar a cada tipo de actor institucional. 1.3 – Determinación de las vías de aplicación. 1.4 – Acuerdo de plazos de aplicación.	Computadora Internet Herramientas Google. Gastos de operación (horas docentes).	Equipo director. Secretaria. Coordinador de informática. Coordinador de Educación física y deporte. Coordinadora de inglés.
2 – Aplicar los instrumentos diseñados para cada actor institucional.	El 90% de los actores acceden y completan la evaluación diseñada.	2.1 - Envío de instrumento diseñado para familias a través del correo institucional. 2.2 – Presentación del instrumento diseñado para docentes en sala docente (Acceso mediante Link en sala de profesores y envío por mail institucional). 2.3 – Presentación evaluación a funcionarios. 2.4 – Presentación evaluación a los estudiantes (acceso mediante Classroom).	Internet Herramientas Google. Mail institucional. Gastos de operación (horas docentes).	Coordinador de informática. Subdirector. Docentes Familias Estudiantes Funcionarios
3 - Elaborar mecanismos de procesamiento y comunicación de los datos obtenidos.	Se procesa el total de datos recabados. Los distintos actores acceden a la información de los resultados obtenidos en la evaluación.	3.1 - Planificación de los tiempos, forma de análisis y procesamiento de datos. 3.2 – Elaboración del diseño y formato de la presentación de los datos. 3.3 – Acuerdo de la forma de presentación de los resultados al equipo director, funcionarios, docentes y familias. 3.4 – Procesamiento de datos. 3.5 – Comunicación de los resultados, mediante presentación de informe con	Computadora Internet Herramientas Google. Mail institucional. Gastos de operación (horas docentes).	Equipo director. Coordinador de informática. Docentes. Familias. Estudiantes Funcionarios

gráficos que faciliten la lectura. Divulgación a través de mail institucional (familias); sala institucional (docentes); reunión de trabajo (funcionarios) y Classroom (estudiantes).

4 – Sistematizar el registro de los datos obtenidos de la evaluación, así como la toma de decisiones y los cambios que se van concretando institucionalmente.

Todos los datos obtenidos en la evaluación y las decisiones tomadas quedan registrados como parte del proceso de una institución que aprende.

4.1 – Selección del soporte y/o dispositivo en el que se realizará el registro.

4.2 – Acordar el formato del registro.

4.3 – Determinar las vías y los funcionarios que realizarán y/o accederán a dichos registros.

Computadora

Internet

Herramientas Google.

Mail institucional.

Gastos de operación (horas funcionarios y/o docentes).

Equipo director.

Coordinador de informática.

Secretaría.

Anexo E - Dispositivos de seguimiento y protocolos

Dispositivo 1- Registro concreción actividades

Actividad	No logrado	Parcialmente logrado	Totalmente logrado	Observaciones
1.1 - Determinación del instrumento de evaluación que se aplicará a cada tipo de actor institucional.				
1.2 - Diseño de los instrumentos a aplicar a cada tipo de actor institucional				
1.3 – Determinación de las vías de aplicación.				
1.4 – Acuerdo de plazos de aplicación.				
2.1 - Envío de instrumento diseñado para familias a través del correo institucional.				
2.2 – Presentación del instrumento diseñado para docentes en sala docente (Acceso mediante Link en sala de profesores y envío por mail institucional).				
2.3 – Presentación evaluación a funcionarios.				
2.4 – Presentación evaluación a los estudiantes (acceso mediante Classroom).				
3.1 - Planificación de los tiempos, forma de análisis y procesamiento de datos.				
3.2 – Elaboración del diseño y formato de la presentación de los datos.				
3.3 – Acuerdo de la forma de presentación de los resultados al equipo director, funcionarios, docentes y familias.				
3.4 – Procesamiento de datos.				
3.5 – Comunicación de los resultados, mediante presentación de informe con gráficos que faciliten la lectura. Divulgación a través de mail institucional (familias); sala institucional (docentes); reunión de trabajo (funcionarios) y Classroom (estudiantes).				
4.1 – Selección del soporte y/o dispositivo en el que se realizará el registro.				
4.2 – Acordar el formato del registro.				
4.3 – Determinar las vías y los funcionarios que realizarán y/o accederán a dichos registros.				

El equipo impulsor al finalizar cada semana y teniendo en cuenta el cronograma de desarrollo de actividades de la Tabla 5, completará ingresando la fecha donde corresponda. (Se sugiere tener una copia del cronograma del desarrollo de las actividades junto al dispositivo N° 1).

Dispositivo 2 – Registro de los envíos de los instrumentos a los distintos actores y sus respectivos recordatorios.

Instrumento	Fecha del primer envío	Fecha del primer recordatorio	Fecha del segundo recordatorio	Fecha del último recordatorio, 24 hs previo al cierre del cuestionario.
Cuestionario para familias				
Cuestionario para docentes				
Cuestionario para estudiantes				

El equipo impulsor una vez que se han acordado las fechas de los primeros envíos de los distintos cuestionarios y sus respectivos recordatorios, las anotará en el dispositivo dos. Una vez cumplidos, se resaltarán o pintarán cada uno de manera de rápidamente poder visualizar el progreso de los envíos y recordatorios.

Dispositivo 3 - Registro de cantidad de envíos y respuestas recibidas

	Total, de envíos	Cantidad de respuestas obtenidas
Cuestionario para familias		
Cuestionario para docentes		
Cuestionario para estudiantes		

El coordinador de informática una vez realizado los envíos de los respectivos cuestionarios registrará los envíos iniciales y una vez finalizado el plazo la cantidad de respuestas obtenidas.