

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**La optimización de la participación docente en un centro educativo
público de ciclo básico de la ciudad de Montevideo**

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

Gonzalo Mario Castillo Grigorio 187879

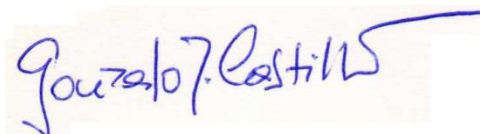
Tutora: Dra. (Cand.) Andrea Tejera

2016

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Gonzalo Castillo 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.
- 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.



Prof. Gonzalo M. Castillo

22 de setiembre de 2016

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, amigos, alumnos y compañeros de trabajo, en especial a Aldonza y Karina por su contención y apoyo incondicional en el camino recorrido.

A mi tutora, a la directora y profesores del centro educativo donde se desarrolló la investigación por haber hecho posible este trabajo.

ABSTRACT

El siguiente trabajo se centra en comprender el problema de la desigual participación docente en el proyecto de centro de un liceo público de ciclo básico ubicado en la ciudad de Montevideo.

Para la comprensión del problema se utilizó la metodología cualitativa, en particular el método de estudio de casos. La información obtenida fue triangulada combinando tanto técnicas cualitativas (seis entrevistas a docentes y un análisis documental) como técnicas cuantitativas (encuesta a 34 docentes).

En el diagnóstico institucional se profundizó en la comprensión de la demanda y en sus factores causales. A partir del estudio realizado se estableció que el problema comprende tanto a la dimensión pedagógico-didáctica como a la dimensión organizacional. Los sectores involucrados son el alumnado, los docentes y la directora. También se establece que, entre los posibles factores causales se encuentran la falta de motivación docente, el cuestionamiento de los acuerdos institucionales, los celos profesionales, las dificultades a nivel vincular entre docentes, dificultades en la comunicación y la resistencia al cambio de las acciones.

El Plan de Mejora Organizacional elaborado para el centro educativo, se orientó tanto a mejorar y fortalecer la participación docente en el proyecto de centro como a optimizar el clima institucional. En el diseño de las actividades a desarrollar trabajaron dos profesores y la directora del centro educativo. El asesor, como agente externo al proceso, entre otras tareas, organizó, orientó y motivó a estos docentes durante los encuentros. El grupo de trabajo proyectó estrategias de gestión más efectivas con la intencionalidad de fomentar en la cultura institucional el trabajo en equipo. Las actividades diseñadas se enfocaron en mejorar la comunicación, la motivación docente, el compromiso y estrategias de trabajo.

Palabras clave: Gestión – Proyecto de centro - Clima institucional – Cultura institucional – Participación docente – Trabajo en equipo.

INDICE GENERAL

| | |
|---|-----------|
| Índice de figuras | 9 |
| Índice de tablas..... | 10 |
| Siglas utilizadas..... | 11 |
| INTRODUCCIÓN..... | 12 |
| SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO | 13 |
| Introducción | 13 |
| CAPÍTULO 1..... | 14 |
| 1.1 Las instituciones y las organizaciones..... | 14 |
| 1.2 La organización educativa..... | 18 |
| 1.3 Estadios relativos al papel de las organizaciones | 20 |
| ❖ A modo de síntesis | 22 |
| CAPÍTULO 2..... | 23 |
| 2.1 El director: funciones, condicionantes y competencias | 23 |
| 2.2 Gestión y liderazgo..... | 27 |
| 2.3 Planificación..... | 29 |
| 2.4 Proyecto Educativo de Centro | 32 |
| ❖ A modo de síntesis | 35 |
| CAPÍTULO 3..... | 36 |
| 3.1 Clima y cultura organizacional..... | 36 |
| 3.2 Las culturas de la enseñanza | 39 |
| 3.2.1 Individualismo..... | 40 |
| 3.2.2 Culturas de colaboración | 42 |
| 3.2.3 Colegialidad artificial | 43 |
| 3.2.4 Balcanización | 43 |
| 3.3 El trabajo en equipo..... | 45 |

| | |
|--|-----------|
| 3.4 El aprendizaje de los alumnos | 50 |
| ❖ A modo de síntesis | 53 |
| CAPÍTULO 4..... | 54 |
| 4.1 Los docentes y la tarea docente | 54 |
| 4.2 La Motivación | 57 |
| 4.3 La Participación..... | 60 |
| 4.4 La Comunicación | 63 |
| 4.5 El Conflicto | 64 |
| 4.5.1 Distintas perspectivas de tratamiento del conflicto..... | 66 |
| 4.5.1.1 Perspectiva tecnocrática-positivista | 67 |
| 4.5.1.2 Perspectiva hermenéutico-interpretativa | 67 |
| 4.5.1.3 Perspectiva crítica..... | 68 |
| 4.5.2 Distintas formas de abordar los conflictos | 68 |
| ❖ A modo de síntesis | 71 |
| CAPÍTULO 5..... | 72 |
| 5.1 El rol del asesor para la mejora institucional | 72 |
| 5.2 Modelos de asesoramiento | 73 |
| 5.3 Dimensiones del asesoramiento escolar | 75 |
| 5.4 El asesor como agente de cambio..... | 76 |
| 5.5 El plan de mejora..... | 78 |
| ❖ A modo de síntesis | 79 |
| SECCION II: Marco Contextual | 80 |
| Introducción | 80 |
| CAPÍTULO 6..... | 81 |
| 6.1. La educación media pública en el Uruguay | 81 |
| 6.2 Objetivos de la educación media básica..... | 82 |

| | |
|--|------------|
| 6.3 Los Centros Educativos del CES | 84 |
| 6.3.1 Dirección del centro educativo..... | 85 |
| 6.3.2 Los docentes del centro educativo..... | 86 |
| 6.3.3 Espacio de coordinación del centro educativo | 87 |
| 6.4 Presentación del Centro Educativo..... | 89 |
| 6.4.1 Generalidades | 89 |
| 6.4.2 Actores institucionales | 89 |
| 6.4.3 Proyecto de Centro | 91 |
| 6.4.4 Descripción de la demanda..... | 91 |
| SECCIÓN III: MARCO APLICATIVO..... | 93 |
| Introducción | 93 |
| CAPÍTULO 7: Propuesta metodológica | 94 |
| 7.1 Paradigmas en las Ciencias Sociales | 94 |
| 7.2 Metodología: cuantitativa y cualitativa | 96 |
| 7.3 La triangulación..... | 100 |
| 7.4 Estudio de caso..... | 102 |
| 7.5 Métodos y técnicas de recolección de información | 104 |
| CAPÍTULO 8: Proyecto de Investigación Organizacional y Plan de Mejora Organizacional..... | 106 |
| 8.1 Proyecto de Investigación Organizacional | 106 |
| 8.1.1 Fase I: Identificación de la demanda..... | 107 |
| 8.1.1.1 Técnica: La entrevista | 107 |
| 8.1.1.2 Técnica: análisis documental..... | 109 |
| 8.1.2 Fase II: Comprensión del problema | 112 |
| 8.1.2.1 Técnica: encuesta | 113 |
| 8.1.3 Fase III: Reconocimiento de necesidades | 118 |
| 8.1.4 Fase IV: Acuerdos con la Organización..... | 119 |

| | |
|--|------------|
| 8.2 Plan de Mejora Organizacional | 119 |
| SECCIÓN IV: RESULTADOS Y CONCLUSIONES | 121 |
| Introducción | 121 |
| CAPÍTULO 9..... | 122 |
| 9.1 Resultados | 122 |
| 9.1.1 Proyecto de Investigación Organizacional | 122 |
| 9.1.1.1 Elaboración del modelo de análisis | 122 |
| 9.1.1.2 Segunda colecta de datos..... | 124 |
| 9.1.1.2.1 Proyecto de centro | 125 |
| 9.1.1.2.2 Participación y acuerdos docentes..... | 128 |
| 9.1.1.2.3 Relacionamiento y clima de trabajo | 130 |
| 9.1.1.3 Identificación de necesidades | 131 |
| 9.1.1.4 Acuerdos con la institución | 133 |
| 9.1.2 Plan de Mejora Organizacional | 133 |
| 9.1.2.1 Objetivos, actividades y logros | 134 |
| 9.1.2.2 Personas implicadas, recursos y cronograma | 135 |
| 9.1.2.3 Sustentabilidad del PMO..... | 136 |
| 9.1.2.4 Dispositivo de seguimiento | 136 |
| 9.1.2.5 Sistema de difusión de la de información | 136 |
| 9.1.2.6 Presupuesto y supuestos de realización..... | 136 |
| 9.2 Conclusiones | 137 |
| SECCIÓN V: REFLEXIONES FINALES..... | 143 |
| Capítulo 10 Reflexiones finales | 143 |
| BIBLIOGRAFÍA | 145 |
| ANEXO I: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL | 152 |
| ANEXO II: PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL | 190 |

Índice de figuras

| | | | |
|-----------|---|------|----|
| Figura 1 | Secciones que conforman la Memoria Final. | .... | 12 |
| Figura 2 | Principales temas a desarrollar en el marco teórico. | .... | 13 |
| Figura 3 | Atravesamiento institucional. | .... | 15 |
| Figura 4 | Dimensiones de estudio de la organización educativa. | .... | 19 |
| Figura 5 | Estadios relativos al papel de las organizaciones. | .... | 20 |
| Figura 6 | Síntesis del capítulo 1. | .... | 22 |
| Figura 7 | Dimensiones del rol de director. | .... | 23 |
| Figura 8 | Funciones del director. | .... | 24 |
| Figura 9 | Condicionantes del director. | .... | 25 |
| Figura 10 | Competencias del director. | .... | 26 |
| Figura 11 | Planificación estratégico-situacional. | .... | 30 |
| Figura 12 | Planificación estratégico-situacional en la práctica. | .... | 31 |
| Figura 13 | Síntesis del capítulo 2. | .... | 35 |
| Figura 14 | Modelo del iceberg. | .... | 38 |
| Figura 15 | Culturas de la enseñanza. | .... | 40 |
| Figura 16 | Consideraciones a tener presente en una visión constructivista del aprendizaje. | .... | 51 |
| Figura 17 | Síntesis del capítulo 3. | .... | 53 |
| Figura 18 | Déficit sociales. | .... | 55 |
| Figura 19 | Conclusiones iniciales sobre la motivación. | .... | 58 |
| Figura 20 | Proceso de motivación. | .... | 58 |
| Figura 21 | Etapas del ciclo motivacional en la satisfacción de una necesidad. | .... | 59 |
| Figura 22 | Ciclo motivacional con frustración o compensación. | .... | 59 |
| Figura 23 | Distintos niveles de participación directa. | .... | 60 |
| Figura 24 | La organización y sus dominios. | .... | 65 |
| Figura 25 | Perspectivas de análisis del conflicto. | .... | 66 |
| Figura 26 | Distintos puntos desde donde pensar los conflictos. | .... | 69 |
| Figura 27 | Síntesis del capítulo 4. | .... | 71 |
| Figura 28 | Modelos de asesoramiento. | .... | 73 |
| Figura 29 | Modelo del asesor en función del papel asumido. | .... | 74 |
| Figura 30 | Asesoramiento escolar. | .... | 75 |
| Figura 31 | Asesor como agente de cambio. | .... | 76 |
| Figura 32 | Características más relevantes de los Planes de Mejora. | .... | 79 |
| Figura 33 | Síntesis del capítulo 5. | .... | 79 |
| Figura 34 | Principales temas a desarrollar en el marco contextual. | .... | 80 |
| Figura 35 | Principales momentos de la educación media básica. | .... | 82 |
| Figura 36 | Niveles en la estructura de la educación formal. | .... | 83 |
| Figura 37 | Organigrama de dependencia. | .... | 85 |
| Figura 38 | Formas de ejercer la docencia. | .... | 86 |
| Figura 39 | Contenidos sugeridos a trabajar en el espacio de coordinación. | .... | 88 |
| Figura 40 | Principales actores institucionales. | .... | 91 |
| Figura 41 | Principales categorías que se desprenden de las entrevistas | .... | 92 |

| | | | |
|-----------|---|------|-----|
| | exploratorias. | | |
| Figura 42 | Principales temas a desarrollar en el marco aplicativo. | .... | 93 |
| Figura 43 | Paradigmas en las Ciencias Sociales. | .... | 95 |
| Figura 44 | Niveles de triangulación de la investigación cualitativa y cuantitativa. | .... | 101 |
| Figura 45 | Categorías de estudio de caso. | .... | 103 |
| Figura 46 | Temporización del Plan de Trabajo. | .... | 106 |
| Figura 47 | Modelo de la matriz de análisis. | .... | 111 |
| Figura 48 | Modelo de análisis genérico. | .... | 111 |
| Figura 49 | Metodología, métodos y técnicas de producción de datos. | .... | 112 |
| Figura 50 | Fuentes de información y técnicas de producción de datos. | .... | 112 |
| Figura 51 | Plantel docente del Liceo y población de estudio. | .... | 115 |
| Figura 52 | Técnica del iceberg. | .... | 118 |
| Figura 53 | Fases del Plan de Mejora Organizacional. | .... | 119 |
| Figura 54 | Actividades desarrolladas por el equipo de trabajo. | .... | 120 |
| Figura 55 | Elaboración de Resultados y Conclusiones. | .... | 121 |
| Figura 56 | Principales categorías que se desprenden de las entrevistas exploratorias realizadas (a). | .... | 122 |
| Figura 57 | Principales categorías que se desprenden de las entrevistas exploratorias realizadas (b). | .... | 123 |
| Figura 58 | Modelo de análisis. | .... | 123 |
| Figura 59 | Conformación del grupo A. | .... | 124 |
| Figura 60 | Categorías principales de la investigación. | .... | 125 |
| Figura 61 | Modelo del Iceberg. | .... | 132 |
| Figura 62 | Fortalezas y debilidades del centro educativo. | .... | 133 |
| Figura 63 | Temporalización de las actividades. | .... | 135 |
| Figura 64 | Temporalización de las actividades y su carga horaria. | .... | 135 |
| Figura 65 | Reflexiones finales. | .... | 143 |

Índice de tablas

| | | | |
|----------|---|------|----|
| Tabla 1 | Diferencias entre el gestor y el líder. | .... | 28 |
| Tabla 2 | Planificación Tradicional vs Planificación Estratégico Situacional. | .... | 32 |
| Tabla 3 | Relaciones entre clima y cultura. | .... | 39 |
| Tabla 4 | Aspectos determinantes del individualismo. | .... | 41 |
| Tabla 5 | Distintas tendencias de las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores. | .... | 42 |
| Tabla 6 | Características comparativas y combinadas de la colegialidad artificial. | .... | 43 |
| Tabla 7 | Principales características de la balcanización. | .... | 44 |
| Tabla 8 | Características de las culturas del trabajo en equipo. | .... | 48 |
| Tabla 9 | Elementos básicos requeridos para la efectividad del trabajo en equipo. | .... | 50 |
| Tabla 10 | Actividades vinculadas a la función dinamizadora y asesora de | .... | 77 |
| | | | 10 |

| | | | |
|----------|--|------|-----|
| | acuerdo con los estadios organizativos. | | |
| Tabla 11 | Funciones, competencias y actividades del Director de Liceo. | .... | 86 |
| Tabla 12 | Derechos y deberes del Funcionario Docente. | .... | 87 |
| Tabla 13 | Generalidades del centro educativo. | .... | 89 |
| Tabla 14 | Características de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. | .... | 99 |
| Tabla 15 | Métodos y técnicas de datos según diferentes estrategias metodológicas. | .... | 105 |
| Tabla 16 | Clasificación de los distintos tipos de entrevistas realizadas. | .... | 108 |
| Tabla 17 | Tipos de entrevistas según el momento de realización. | .... | 108 |
| Tabla 18 | Clasificación del documento utilizado. | .... | 110 |
| Tabla 19 | Clasificación de las preguntas según la forma. | .... | 115 |
| Tabla 20 | Clasificación de las preguntas según el contenido que se extraiga. | .... | 116 |
| Tabla 21 | Clasificación de los distintos tipos de cuestionarios. | .... | 117 |

Siglas utilizadas

| | | |
|---------|-------|--|
| ANEP | ..... | Administración Nacional de Educación Pública |
| CD | ..... | Cuestionario Docente |
| CEIP | ..... | Consejo de Educación Inicial y Primaria |
| CEPAL | ..... | Comisión Económica para América Latina y el Caribe |
| CES | ..... | Consejo de Educación Secundaria |
| CETP | ..... | Consejo de Educación Técnico Profesional |
| CODICEN | ..... | Consejo Directivo Central |
| Deseco | ..... | Definición y Selección de Competencias |
| DD | ..... | Docencia directa |
| DI | ..... | Docencia Indirecta |
| EE | ..... | Entrevista Exploratoria |
| EI | ..... | Entrevista Institucional |
| INEEd | ..... | Instituto Nacional de Evaluación Educativa |
| IPA | ..... | Instituto de Profesores Artigas |
| OCDE | ..... | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico |
| PEC | ..... | Proyecto Educativo de Centro |
| PES | ..... | Planeación Estratégica Situacional |
| PIO | ..... | Proyecto de Investigación Organizacional |
| PMO | ..... | Plan de Mejora Organizacional |
| POB | ..... | Profesor Orientador Bibliográfico |
| POITE | ..... | Profesor Orientador en Informática y Tecnología Educativa |
| RAE | ..... | Real Academia Española |
| UNESCO | ..... | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| ZDP | ..... | Zona de Desarrollo Próximo |

INTRODUCCIÓN

La siguiente memoria final da cuenta del trabajo realizado, en el doble rol de investigador – asesor, en un centro educativo de ciclo básico de la ciudad de Montevideo. En el Proyecto de Investigación Organizacional se profundizó en la comprensión del problema, en el Plan de Mejora Organizacional se desarrollaron líneas de acción para atender a la demanda. Como se aprecia en la figura 1, la presentación del trabajo realizado se articula en cinco secciones:

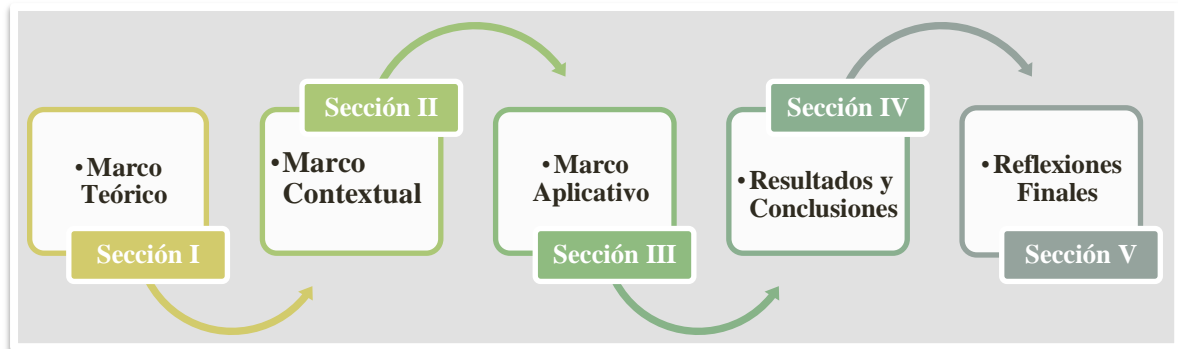


Figura 1: Secciones que conforman la Memoria Final.

Fuente: Elaboración propia.

Sección I: *Marco Teórico*. Está conformado por cinco capítulos en los cuales se desarrollan los principales referentes teóricos, la evaluación diagnóstica, plan de mejora y rol del asesor.

Sección II: *Marco Contextual*. Aquí se presenta a la organización, en sus aspectos generales y específicos, que constituye el contexto en el cual se desarrolla la investigación. También se identifica la demanda realizada por la Organización.

Sección III: *Marco Aplicativo*. En los dos capítulos que conforman este apartado se expone la propuesta metodológica aplicada en la investigación tanto en el Proyecto de Investigación Organizacional como en el Plan de Mejora.

Sección IV: *Resultados y Conclusiones*. Esta sección consiste en la presentación de los principales hallazgos encontrados en el Plan de Investigación Organizacional y en el Plan de Mejora.

Sección V: *Reflexiones Finales*. En esta última sección se presentan los principales aportes de la investigación realizada a la comunidad científica y al estudiante en su doble rol de asesor e investigador.

SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO

Introducción

El problema de investigación “*Desigual participación docente en el Proyecto de Centro*”, expresado como preguntas, objetivos o hipótesis, surge del trabajo realizado en el centro educativo y se busca responder a través del proceso de investigación. Toda investigación científica se inicia con la teoría, la cual permite procesar la ruptura epistemológica y estructurar el problema de investigación (Batthyány et al., 2011).

Tres elementos están presentes en toda investigación, estos son: marco teórico, objetivos y metodología (Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert, 2005). Entendiendo que el marco teórico “(...) constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad” (Sautu et al., 2005, p.34) en el presente capítulo se desarrollan los conceptos de referencia que encuadran el trabajo de investigación.

En la figura 2 “Principales temas a desarrollar en el marco teórico” se presentan, a modo de itinerario, los principales conceptos abordados. La sección se encuentra articulada en cinco capítulos donde se exponen los conceptos que fundamentan la investigación.



Figura 2: Principales temas a desarrollar en el marco teórico.
Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 1

En este capítulo se profundizan y diferencian los conceptos de institución y organización. Se presentan las posibles dimensiones a través de las cuales se puede abordar el estudio de la organización escuela y se establecen los distintos estadios de desarrollo de las organizaciones en relación a la autonomía y colaboración profesional.

1.1 Las instituciones y las organizaciones

Schvarstein (2002) define las instituciones como *“cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social”* (Schvarstein, 2002, p.26). Son abstracciones que se relacionan con el Estado, por lo tanto, están presentes en los grupos y las organizaciones. Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) sostienen que las instituciones *“son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social, que se originó en distintas conyunturas históricas”* (Frigerio et al., 1992, p.17). Inicialmente creadas en función de necesidades sociales, al cambiar estas y el modo de resolver esas necesidades las instituciones se transforman, se articulan o se anulan. En particular las instituciones educativas se diferencian de otras por un movimiento de especificación, asignación de sentido que le da la sociedad. En la misma línea, Cruz (1999) sostiene que *“La institución es una forma esencial de regulación social; la sociedad crea instituciones y les delega a ellas parcelas, sectores de acción social”* (Cruz, 1999, p.8). La autora a su vez argumenta que *“La institución se concibe como un constructo, es algo que se construye permanentemente mediante la interacción de sus actores, no preexiste de modo absoluto al individuo que la integra, sino que es un producto, en el cual el sistema y el actor se relacionan dialécticamente”* (Cruz, 1999, p.9). Por su parte, Gairín (1996) en referencia a las instituciones educativas, considera que son un producto de procesos históricos complejos y nunca neutrales, una construcción social, una organización pensada y construida por los grupos sociales dominantes que cumple con funciones explícitas (educar, socializar, enseñar, etc.) e implícitas (reproducción de clases sociales, dominación de clases, etc.). *“Las instituciones educativas son un producto social, y como tal, quedan sujetas al conjunto de circunstancias que definen la realidad social”* (Gairín, 1996, p.18).

Atendiendo a las argumentaciones de los distintos autores, las instituciones son construcciones sociales sujetas a las circunstancias que definen esa realidad, formadas por valores, ideas, creencias, leyes que determinan las formas del intercambio social. La institución es una entidad dinámica, no terminada que se construye permanentemente por medio de la interacción de sus integrantes con el sistema.

En la necesidad de la sociedad de organizar el trabajo, funciones, secuenciar tareas y mejorar el rendimiento surgen las organizaciones como “*estructuras específicas dirigidas al cumplimiento de determinados fines*” (Gairín, 1996, p.25). Todas las organizaciones, sostiene el autor, son sociales si se piensa en su origen y sentido pero, adquieren con el tiempo adjetivos específicos en función de la tarea social que tienen (organización política, cultural, económica, etc.) (Gairín, 1996). Una organización, es el aspecto más concreto y visible de la institución, es la que permite alcanzar los objetivos que hacen a la esencia de ésta (Cruz, 1999). Sostiene Schvarstein (2002) que las organizaciones están atravesadas por muchas instituciones que determinan las interacciones sociales que se establecen en ellas, son un contexto de acción en el cual se interpreta la conducta de los individuos. La organización incluye a los grupos y es al mismo tiempo determinada por ellos. Si bien las organizaciones son establecimientos con una finalidad social definida por las instituciones, también son lugares virtuales. Las organizaciones son construcciones sociales que no existen más allá de la percepción que de ellas tiene el observador, son el medio por el cual se relacionan las instituciones y los sujetos.

Siguiendo la línea de los autores, las organizaciones son lugares virtuales donde se materializan los objetivos que hacen a la esencia de las instituciones, son el medio por el cual interactúan la institución y los sujetos que la integran. Una organización puede ser atravesada por distintas instituciones, incluye a los grupos y es al mismo tiempo determinada por ellos. En la figura 3 se ejemplifica la posible relación entre organización e instituciones.



Figura 3: Atravesamiento institucional.
Fuente: Schvarstein (2002, p.33).

Como consecuencia de la interacción de lo instituido y lo instituyente, conceptos formulados por Cornelius Castoriadis, surge el cambio social que se produce en las organizaciones. Lo

instituido (Tejera, 2013) hace referencia a lo establecido, las normas, los valores dominantes y los roles. La fuerza instituyente está constituida como protesta y como negación de lo instituido. Cuando la fuerza instituyente triunfa se instituye transformándose en instituido.

Erreguerena (2002) citando a Castoriadis sostiene que el concepto de institución comprende al individuo, las normas, los valores, el lenguaje, herramientas, procedimientos, formas de actuar y de hacer. Para Castoriadis si bien las instituciones se imponen, (por medio de cohesión y sanciones) ellas y sus formas de continuidad se incorporan en el sujeto mediante la generación de subjetividades que permiten ver la sociedad como totalidad.

La cohesión de la sociedad la mantiene el complejo total de sus instituciones particulares, lo que Castoriadis (2005) llama “institución de la sociedad como un todo”. Entiende por institución *“normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada”* (Castoriadis, 2005, p.67).

Todos los individuos producidos por la institución, son capaces y tienen la obligación de reproducirla y perpetuarla. Tanto los individuos como sus grupos son productos de un proceso de socialización y su existencia presupone la existencia de una sociedad instituida. En oposición a esta surge la sociedad instituyente, donde los individuos crean otro sujeto, otra cosa u otra idea diferente a lo instituido (Castoriadis, 2005).

“Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que ese “sistema de interpretación”, ese mundo que ella crea. Y esa es la razón por la cual (como ocurre en cada individuo) la sociedad percibe como un peligro mortal todo ataque contra ese sistema de interpretación; lo percibe como un ataque contra su identidad, contra sí misma” (Castoriadis, 2005, p.69).

No existe una barrera que separe a las instituciones y las organizaciones, las instituciones atraviesan a las organizaciones dando lugar a un entrecruzamiento entre ambas. La autonomía de la organización está regulada por límites establecidos por la institución que la condiciona de darse sus propias normas. El grado del entrecruzamiento establecido, permite diferenciar

entre una organización-sujeto y una organización-objeto. La primera se caracteriza por ser poseedora de una identidad singular característica, mientras que en la segunda el orden está determinado externamente por los atravesamientos institucionales (Schvarstein, 2002).

Schvarstein (2002) conceptualiza al grupo, desde la perspectiva de su integración a una organización, como un holón (conjunto de partes que funciona como parte de un conjunto más amplio). Establece que los principios organizadores del grupo y del vínculo que une a sus miembros, son una tarea en común y un proceso de internalización recíproca que les permite obtener una representación de ellos y de los otros en la estructura. La existencia del grupo se debe a la organización, por lo tanto, los fenómenos grupales están determinados tanto por la dinámica interna como por las instituciones que los atraviesan y la organización en la que existen. De este modo, pueden diferenciarse dos tipos de grupos, grupo-objeto y grupo-sujeto. El primero, posee principios organizadores externos, es decir, el atravesamiento de la organización sobre el grupo es absoluto. Este grupo es un reproductor del orden establecido, es una materialización de lo instituido. Sus características son el apego a las normas, disociación de lo afectivo y actitudes personales de retracción. Por otra parte, en el grupo-sujeto, existe mayor compromiso con la tarea y con los otros miembros, una preocupación reflexiva respecto a los procesos internos y a su relación con el resto de la organización. En el grupo-sujeto el atravesamiento de la institución no es total, sino que la organización puede añadir una referencia horizontal, en este caso posee capacidad instituyente, puede modificar y ser modificado por la organización.

“A un grupo-objeto se lo instruye. La relación del coordinador con el grupo es de uno a uno. Con un grupo-sujeto se trabaja. La relación es en este caso de uno con todos y de todos entre sí. Un grupo-objeto suma. Un grupo-sujeto multiplica” (Schvarstein, 2002, p.39).

En la categorización de un grupo como objeto o sujeto influyen las actitudes y motivaciones de los miembros.

“El par dialéctico necesidad-satisfacción es concurrente con la dialéctica de lo instituido y lo instituyente. Si la necesidad es el fundamento motivacional del vínculo, el tipo de necesidades presentes y el grado en que los individuos las satisfagan será determinante para la construcción de una pertenencia grupal y de una actividad que exceda los marcos del grupo mismo. El sujeto podrá exhibir entonces su propia dialéctica producido-productor, lo que

enriquecerá su capacidad de aprendizaje y de adaptación a la realidad” (Schvarstein, 2002, p.38).

1.2 La organización educativa

La escuela, sostiene Alfiz (1997), es una institución social cuyo objetivo es transmitir conocimiento, cada escuela tiene su forma de apropiarse de ello y de realizarlo. En cada organización escuela existen formas aceptadas por los miembros de esa escuela de realizar la tarea, de distribuir las responsabilidades. La escuela es transmisora de saberes, es la encargada de impartir y acreditar el conocimiento que la sociedad o un sector de ella considera válido. La escuela también es conservadora de la cultura en la sociedad contemporánea. Presenta una función socializadora pues en ella se aprenden además de los contenidos específicos de las distintas materias una manera de comportarse, de ser, de relacionarse con el conocimiento, con los pares, con la autoridad. La escuela enseña a través de su organización normas, formas de hacer las cosas, las relaciones internas. *“Los chicos aprenden no sólo lo que se les dice, aprenden lo que ven, lo que viven en la escuela” (Alfiz, 1997, p.16).*

Un abordaje de la organización escuela en su totalidad implica incorporar al análisis su complejidad, sus relaciones, el contexto. La organización como tal enseña entre otras, a través de sus vínculos, valores, proyectos, contradicciones y trabajo en equipo. A través de las explicaciones de los hechos los alumnos aprenden una forma de pensar las situaciones. Una organización es un sistema complejo formado por distintas áreas que se relacionan e influyen recíprocamente (Alfiz, 1997).

“Los distintos aspectos de la organización sobre los cuales se puede focalizar la mirada para analizar, estudiar, abordar, pensar y hacer proyectos serán tomados como dimensiones de análisis. Cada una de ellas implica una lógica propia, una serie de relaciones intrínsecas, que permiten recortarla para estudiarla pero a la vez ninguna puede ser comprendida en su totalidad, en su complejidad, sino es en relación con las otras; es a través de la red de relaciones que adquiere significado: el principio de la complejidad preconiza reunir, sin dejar de distinguir. Las dimensiones no existen en sí; son recortes de la realidad que se realizan para estudiarla” (Alfiz, 1997, p.27).

En la figura 4, se muestran las distintas dimensiones a través de las cuales se puede abordar el estudio de la organización escuela.



Figura 4: Dimensiones de estudio de la organización educativa.
Fuente: Elaboración propia en base a Frigerio et al. (1992).

Las distintas dimensiones se pueden conceptualizar como (Frigerio et al., 1992, pp.27-28):

- **Dimensión organizacional** es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento.
- **Dimensión administrativa** se refiere a las cuestiones de gobierno.
- **Dimensión pedagógico-didáctica** hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos.
- **Dimensión comunitaria** se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento, y de representantes del ámbito en el cual está inserto el mismo.

Pensar la escuela como espacio de enseñanza-aprendizaje, afirma Alfiz (1997), implica tener presente que todas las dimensiones influyen y son influidas por la tarea pedagógica, no son aspectos dados para adecuarse sino que son partes de la organización que también se construyen y pueden ser modificadas. Todas las dimensiones son en mayor o menor medida responsabilidad de quienes integran la organización.

1.3 Estadios relativos al papel de las organizaciones

Gairín (1999) bajo una perspectiva descriptiva, se refiere a los estadios de desarrollo en alusión al conjunto de circunstancias que ocurren en una determinada realidad. El nivel de desarrollo de la organización da cuenta de su historia, inquietudes y compromisos y no es comparable con el de otras realidades. El modelo propuesto por Gairín consta de varios estadios organizativos los cuales relaciona con otros aspectos de la intervención educativa: modelo de educación, de enseñanza, estructuras organizativas o modelos de formación del profesorado. Enfatiza el autor que el modelo organizativo propuesto es un recurso metodológico de conocimiento, interpretación o explicación de la realidad, que ayuda a orientar la intervención. Por lo tanto, puede considerarse un “modelo de” teórico y de referencia como de un “modelo para” por estar dirigido a explicar una determinada realidad.

En la figura 5 “Estadios relativos al papel de las organizaciones”, se pueden visualizar los distintos estadios de desarrollo de las organizaciones en relación a la autonomía y colaboración profesional.

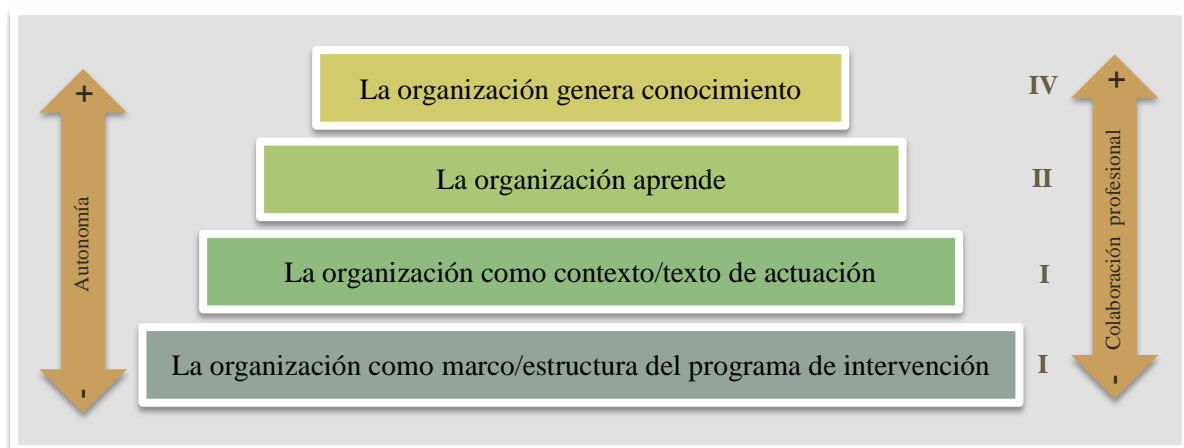


Figura 5: Estadios relativos al papel de las organizaciones.

Fuente: Gairín (2004a, p.18).

Como se observa en la figura 5 el modelo propuesto Gairín (1999) consta de cuatro escalones que representan a cada estadio. Cada estadio implica al anterior, esto significa que una organización en el primer nivel, que por ejemplo todavía no ha ordenado su funcionamiento interno es difícil que llegue a tener capacidad formativa, a consensuar y realizar proyectos institucionales. Es importante destacar que ningún nivel es mejor que otro, sino que el nivel más adecuado para una institución es aquel que le resulta útil en su situación actual y

aspiraciones. El paso de un estadio a otro implica transformaciones tanto en la enseñanza como en el modelo organizativo. El avanzar a estadios más comprometedores para la organización se justifica bajo la perspectiva de que estos nos hacen más solidarios como personas y permiten que las organizaciones sean más eficaces al hacerse capaces de aprender de sus propios errores. Cada estadio se diferencia de otro por los grados de autonomía de la organización y la colaboración profesional. La autonomía y la colaboración aumentan desde el estadio de menor desarrollo al de mayor desarrollo. Es de esperar que cada institución avance como organización de acuerdo a su proyecto pedagógico y a su compromiso sociocultural.

Principales características de los estadios de desarrollo organizacional (Gairín, 2004a):

- I La organización como marco/estructura del programa de intervención. Es característica de este estadio considerar como lo más importante el programa de intervención, por lo tanto la organización cumple la función de soporte del programa, facilitando o dificultando su desarrollo. Es entonces el centro educativo el escenario donde tienen lugar los procesos de enseñanza – aprendizaje, proporciona los medios, el espacio, etc. para desarrollar el programa.
- II La organización como contexto/texto de actuación. La organización presenta en este estadio una posición activa que se manifiesta en el proyecto de centro el cual define las metas que se plantea la organización. Esto requiere un compromiso profesional más allá del espacio educativo y de la acción individual.
- III La organización aprende. En la organización que aprende o autocalificante existe el compromiso de institucionalizar los cambios que suceden. Por lo tanto, existen mecanismos de autoevaluación institucional y compromiso político con el cambio. El aprendizaje es la base fundamental de la organización, el desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan.

“El aprendizaje organizacional implica aprender con los otros y de los otros, generar instancias de intercambio en las que las ideas del conjunto tengan una entidad diferente que

las que cada uno produce en forma individual. Esto requiere un espacio de libertad y de confianza que favorezcan la creatividad” (Alfiz, 1997, p.112).

IV La organización genera conocimiento. Es una característica de este estadio el compromiso de la socialización del conocimiento aprendido a otras organizaciones.

De acuerdo a lo visto en este capítulo, puede afirmarse entonces que la existencia de grupo-sujeto es necesaria a partir del segundo estadio de desarrollo organizacional. En él la organización presenta un papel activo y como consecuencia requiere mayor compromiso profesional. De este modo, las características del grupo-sujeto como ser, mayor compromiso con el trabajo y con las personas aparecen más deseables que las características del grupo-objeto como ser las actitudes personales de retracción o disociación de lo afectivo.

❖ A modo de síntesis

Las organizaciones son construcciones sociales cuyas normas están condicionadas por las instituciones que las atraviesan. Son virtuales, son el medio por el cual se relacionan las instituciones con los sujetos y están



Figura 6: Síntesis del capítulo 1.
Fuente: Elaboración propia.

determinadas por los grupos que las forman. Éstos existen como consecuencia de la organización, están determinados tanto por la dinámica interna, por las instituciones que los atraviesan y la organización a la que pertenecen. Se diferencian dos tipos de grupos, por un lado el grupo-objeto cuyo atravesamiento es total y reproduce el orden establecido. Por otra parte, el grupo-sujeto en el cual el atravesamiento es parcial y tiene capacidad instituyente, puede modificar y ser modificado por la organización. Las organizaciones se pueden estudiar abordando sus distintas dimensiones: pedagógico-didáctica, organizacional, administrativa y comunitaria. En la organización escuela se pueden diferenciar cuatro estadios de desarrollo organizacional: la organización como soporte, la organización como contexto, la organización que aprende y la organización que genera conocimiento.

CAPÍTULO 2

El rol del director, sus funciones, condicionantes y competencias se desarrollan en este capítulo. Se establecen las principales diferencias entre el gestor y el líder y se presentan las principales características de la planificación tradicional y la planificación estratégica situacional. Finalmente, se aborda el tema proyecto de centro.

2.1 El director: funciones, condicionantes y competencias

Entre las personas que trabajan en los centros educativos se establece una estructura de roles que posibilita alcanzar los objetivos planteados. Esta división del trabajo trae consigo las funciones directivas, las cuales tienen naturaleza y características propias, diferentes de las funciones del docente de aula. Formación y capacitación, conocer estrategias de metodología didáctica, saber diagnosticar, planificar, desarrollar proyectos, solucionar conflictos, participar y dirigir eficazmente son saberes necesarios para realizar tareas directivas (Antúnez, 2000a).

“Dirigir supone influir en la conducta de otras personas para que hagan unas determinadas acciones que, sin esa influencia, seguramente no harían” (Antúnez, 2000a, p.29).

Las capacidades y habilidades del director son fundamentales para desarrollar su tarea. Borrell y Chavarría (2002) establecen dos dimensiones en las que se manifiestan los rasgos que caracterizan la conducta de los directores (figura 7). Por un lado, la institucional o la capacidad de obrar, propia de un jefe o de un gestor y por otro la personal o la capacidad de influencia en otros, propia de un líder. El trabajo del director, su competencia profesional y su capacidad personal, se realiza en colaboración con las personas que integran la organización. Éste tiene que promover valores y actitudes para generar compromisos

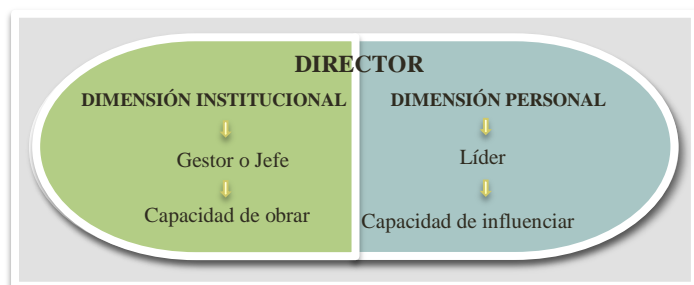


Figura 7: Dimensiones del rol de director.

Fuente: Elaboración propia en base a Borrell y Chavarría (2002).

colectivos en proyectos y objetivos institucionales. El trabajo directivo y el logro de los objetivos se pueden diferenciar en dos terrenos, el afectivo o relacional (centrado en las

personas) o en el efectivo o técnico (centrado en los trabajos). El equilibrio directivo implica que el énfasis en uno de ellos no se produzca en desmedro del otro. Esto implica, que para alcanzar los objetivos estos se deben formular pensando en las personas debiéndose conseguir en colaboración con ellas.

El perfil de las direcciones se elabora a partir de los modelos organizativos derivados de las Teorías de la Organización y de los paradigmas epistemológicos. En la figura 8 se señalan las distintas funciones del director desde una perspectiva integradora propuestas por García, Poblete y Villa (2006).



Figura 8: Funciones del director.

Fuente: Elaboración propia en base a García et al. (2006).

Se trata de un perfil multidimensional en el cual el director deberá desempeñar (García, et al., 2006, p.19-20):

- **“Funciones Técnicas** (o técnico-ejecutivas): *relativas a la planificación, la coordinación y dirección de estructuras, el control-evaluación, y la administración y gestión de recursos.*
- **Funciones de Relaciones Humanas:** *para facilitar la animación e interacción de personas y grupos mediante la información, la comunicación, la motivación y la facilitación del clima.*
- **Funciones de Integración, culturales y políticas:** *entendiendo que la atención a ambas dimensiones es esencial para, más allá de la interacción, lograr la integración de la comunidad educativa. Las funciones culturales se relacionan con la representación y la promoción de la cultura; y las funciones políticas con la regulación de la participación y el poder, la dinamización de los procesos de trabajo en equipo y la intervención en conflictos.*
- **Funciones Críticas:** *esta categoría ha sido diferenciada de la funciones políticas por la especificidad de su intervención en el ámbito pedagógico (más allá de lo administrativo y organizativo) al ser entendidas como funciones de animación e innovación pedagógicas, incidiendo en la revisión y reflexión crítica, la formación del personal, y la promoción del cambio, la innovación y la mejora.*

- **Funciones de Relaciones Externas:** esta categoría ha sido diferenciada por ser transversal a las anteriores, pero también porque los estudios sobre las funciones ejercidas revelan la necesidad de dirigir una atención específica a este ámbito”.

Castro et al. (2011) plantean que el trabajo de los directores presenta factores que limitan o potencian su trabajo (condicionantes). Estos pueden tener distinta naturaleza, vincularse entre sí estableciendo asociaciones que generan efectos distintos en función del contexto, los procesos y las personas implicadas. Los autores proponen cuatro niveles de análisis del trabajo de los directores (figura 9), hacen referencia a los condicionantes personales, a los condicionantes contextuales, a los condicionantes profesionales y a los condicionantes del sistema (Castro et al., 2011, p.14):

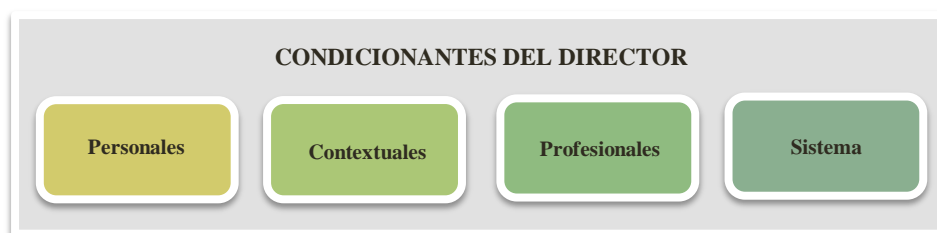


Figura 9: Condicionantes del director.

Fuente: Elaboración propia en base a Castro et al. (2011)

- “**CONDICIONANTES PERSONALES.** *Hacen referencia a la posición de la persona y se relacionan con sus características propias: motivación, interés, grado de implicación con el proyecto de cambio, percepciones y expectativas sobre el mismo, etc.*
- **CONDICIONANTES CONTEXTUALES.** *Vinculados al entorno de trabajo y condiciones sociales exigidas al propio desempeño. Supondría considerar: el clima de trabajo, cultura profesional instalada en la institución, forma de acceder a la función, etc.*
- **CONDICIONANTES DEL SISTEMA.** *Relativos a como el sistema educativo, la superestructura, orienta las decisiones en relación con: sistema de selección, formación, promoción y otros elementos del desarrollo profesional directivo, como sistemas de apoyo al ejercicio directivo, imagen que fomenta, etc.*
- **CONDICIONANTES PROFESIONALES.** *Como el conjunto de características que definen aspectos inherentes al colectivo profesional en su totalidad: existencia o no de asociaciones y*

colegios profesionales, grado de implantación de una determinada tipología profesional, reconocimiento en la sociedad, etc”.

Por lo tanto, las cuatro condicionantes propuestas influyen directamente en el modo de desarrollar las funciones establecidas para el trabajo del director. Mejorar las funciones del director implica mejorar las condicionantes que afectan su desempeño.

Dada la complejidad organizativa de los centros educativos, para una buena gestión de éstos es necesaria la profesionalización de los directores. Estas tareas son distintas a la de los docentes y por lo tanto requieren capacitación adecuada. Es deseable que el directivo desarrolle competencias las cuales deberán estar seleccionadas y definidas de acuerdo con las funciones que se espera desarrolle el profesional en la dirección del centro (García, Chow & Tafur, 2011).

El proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) denominado Definición y Selección de Competencias (Deseco) define el término competencias como:

“(…) conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación” (López, 2009, p.2).

El director deberá tener la capacidad de transferir sus aprendizajes a diferentes situaciones y contextos. Esto implica tener la capacidad de seleccionar la información y los instrumentos adecuados para cada situación, involucrando en el trabajo a las comunidades educativas implicadas (Baráibar, Bengoa, Martínez, Tejera & Vaillant, 2011). Las capacidades de los equipos directivos (figura 10) pueden clasificarse en tres tipos básicos de competencias (García, A., et al. 2011, p.47):



Figura 10: Competencias del director.

Fuente: Elaboración propia en base a García et al. (2011).

• **“Competencias instrumentales:** *aquellas que tienen una función instrumental, es decir, de medio o herramienta para obtener un determinado fin. Suponen una combinación de habilidades metodológicas y cognitivas que posibilitan la competencia profesional.*

• **Competencias interpersonales:** *suponen habilidades individuales y sociales. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado, aceptando los sentimientos de los demás y posibilitando la colaboración en objetivos comunes.*

• **Competencias sistémicas:** *suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Requieren haber adquirido previamente competencias instrumentales e interpersonales que constituyen la base de las competencias sistémicas”.*

Atendiendo a los diferentes autores anteriormente mencionados se puede afirmar que el perfil de director es multidimensional teniendo que desempeñar en su cargo diversas funciones. El logro de la realización de estas funciones se encuentra influido por las condicionantes de su trabajo y por las competencias que posea.

2.2 Gestión y liderazgo

La gestión escolar comprende el conjunto de las acciones que se realizan en un centro educativo para alcanzar las metas y los propósitos.

“(...) es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que “las cosas sucedan” de determinada manera y sobre la base de propósitos ex ante y ex post. (...) La gestión no es un evento, no es una sola acción. Es un proceso que incluye múltiples y complejas variables atravesadas por la dimensión de tiempo” (Blejmar, 2007, p.23).

Gairín (2007a) propone liderar y no solo gestionar, ocuparse de la dificultad y ocuparse del cambio. *“Así, la gestión trata, mediante la planificación y su desarrollo de organizar la práctica y de garantizar su ejecución. El liderazgo, por el contrario, debe de empezar por*

promover una visión compartida, base para la definición de las estrategias necesarias que permitan avanzar en esa dirección” (Gairín, 2007a, pp.23-24).

En la tabla 1: “Diferencias entre el gestor y el líder” se resumen las características principales del gestor y se las confronta con las principales características del líder (Gairín, 2008).

Tabla 1: Diferencias entre el gestor y el líder.

| El Gestor | El Líder |
|---|---|
| Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final. | No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo. |
| Procura limitar las opciones. | Tiene un compromiso personal con los objetivos. |
| Evita soluciones que puedan ser conflictivas. | Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas. |
| Es un hábil controlador administrativo y financiero. | No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar. |
| Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales. | Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente. |
| Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización. | Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que lo rodean. |

Fuente: Gairín (2008,p.9).

Si en la gestión son importantes los procesos organizativos clásicos, como son la delegación de tareas, supervisión y control, para el liderazgo es fundamental la potenciación y desarrollo de una nueva cultura (Gairín, 2007a). Hargreaves, Mannig, Lorna, y Shawn (2001) sostienen que es necesario un liderazgo eficaz para que se produzca un cambio significativo en todo el centro escolar. Si bien el director tiene que ocuparse constantemente de distintas demandas, lo cual puede frustrar cualquier intento de cambio, el objetivo más importante consiste en transformar la cultura escolar. Para ello es necesario que los mismos directores se impliquen en el cambio. Por lo tanto, es función del líder impulsar una cultura organizacional que se base en la colaboración, participación y compromiso. La cultura y el clima organizacional son los principales factores que inciden en el logro de los objetivos planteados en el proyecto de centro.

La organización de la forma de trabajar en una institución, afirma Varela (2007), obliga a definir al cuerpo directivo el perfil del docente y las tareas que le competen. Esto implica generar espacios y tiempos necesarios para la formación docente y el trabajo en equipo. Para

obtener los resultados deseados son necesarias la preparación previa y una amplia capacidad de escucha. Perrenoud (2004) sostiene que todos los docentes deberán estar preparados para constituir desde un pequeño grupo de trabajo a desarrollar un proyecto de equipo. Según el autor, existe la convicción del valor que es tener la competencia de trabajar en grupo lo que implica poder liderar reuniones, impulsar y mantener el equipo. En la escuela, si bien de forma autoritaria se intenta constituir un equipo de profesores, éstos están formados por la elección mutua en torno a un proyecto o un contrato más o menos explícitos. Para que esta dinámica de cooperación sea efectiva se debe lograr implicar a los docentes en un proyecto que sea movilizador y lo suficientemente abierto.

“El verdadero trabajo en equipo empieza cuando nos alejamos del «muro de las lamentaciones» para actuar, utilizando toda la zona de autonomía disponible y toda la capacidad de negociación de un actor colectivo que está decidido, para realizar su proyecto, a dejar atrás las obligaciones institucionales y obtener los recursos y los apoyos necesarios” (Perrenoud, 2004, p.69).

En la misma línea, Amarante (2000) afirma que para alcanzar los objetivos es necesaria la conducción de las escuelas por medio de equipos de trabajo. En ese sentido sostiene que *“Un equipo directivo coordinado y dispuesto a un buen trabajo genera un clima institucional de solidaridad, colaboración, confianza, respeto, seguridad, honestidad, fidelidad. El trabajo en equipo busca la inclusión y pertenencia, es decir, sentirse admitido, reconocido y querido. (...) Este conjunto de necesidades originan la energía que el grupo necesita para ir superándose y conseguir la metas institucionales propuestas”* (Amarante, 2000, p.71).

2.3 Planificación

Sostiene Aguerrondo (1992) que en la conducción institucional, sea explícita o implícitamente, existe la planificación pues de alguna manera se fija un objetivo y se actúa de acuerdo a éste. Planificar es la posibilidad de que la misma planificación, sea quien conduzca la institución, la planificación garantiza que se cumplan decisiones a nivel de gestión para el mejoramiento de la educación. La autora define planeamiento como *“(...) una actividad ineludible que forma parte del accionar de la sociedad, y que tiene por objetivo*

fundamental precisamente garantizar que esta transformación tenga lugar” (Aguerrondo, 1990, p.2).

El modelo de planeación tradicional (normativo) surge en un contexto en el que se creía que para superar el subdesarrollo era necesario crecer rápidamente. La planeación del desarrollo económico y social tiene su marco conceptual en la teoría económica, así surge la creencia en la cual, el planeamiento es la herramienta de los economistas y la exploración del futuro es la del planeamiento. Por lo tanto, la planeación en América Latina no surge como un método que guíe la reflexión que precede y preside la acción sino como una técnica de exploración del futuro (Castillo, 1999). La planificación tradicional, es un modelo que aún se encuentra generalizado y que es ineficaz en los contextos de América Latina, ignora las novedades que surgen como resultado de las acciones e interacciones de los diversos actores involucrados, que modelan tanto la escuela y su contexto (Aguerrondo, 1992).

“La concepción y metodología tradicionales de la planificación otorga a sus productos (planes, programas y proyectos) una rigidez o inflexibilidad que no les permite reconocer ni tomar en cuenta los cambios sorpresivos y las dificultades que puedan acontecer a lo largo del periodo de implementación” (Aguerrondo, 1992, p.143).

Al no ser satisfactorios sus resultados, surge un nuevo paradigma que trata de superar las deficiencias. La Planeación Estratégica Situacional (PES) desarrollada por Matus, al decir de Castillo (1999), es una variante de la Planeación Estratégica. Introduce consideraciones de tipo político y pretende sistematizar la reflexión antes y durante la acción.

El PES (figura 11), se caracteriza por basarse en la realidad de lo posible por lo cual hay una imagen objetivo que dirige la acción, fija prioridades en función de la importancia de los problemas pero siempre en permanente avance.



Figura 11: Planificación estratégico-situacional.
Fuente: Aguerrondo (2013, p.23).



Figura 12: Planificación estratégico-situacional en la práctica.
Fuente: Aguerrondo (2013, p.24).

El planeamiento situacional considera el proceso institucional (figura 12) como una sucesión de situaciones. Partiendo del momento actual se trata de llegar por medio de etapas intermedias a una imagen-objetivo que es la que indica la direccionalidad del cambio. Se acepta que cada realidad y cada institución tiene sus ritmos, sus obstáculos y ventajas y que mientras se

mueva hacia la imagen-objetivo, se va por el buen camino. Esta planificación no trata solo de administrar sino que se compromete a guiar la institución hacia la transformación, a mejorarla (Aguerrondo, 1992).

En la planificación basada en el método PES el rol del planificador es activo, no es un observador sino que está implicado en el proceso, está inmerso en la situación trazando caminos para transitar hacia el futuro. La planificación tiene la función de ser una herramienta que permite trabajar en la realidad, lidiar con la incerteza, predecir posibilidades y anticipar respuestas (Castillo, 1999).

La planificación tiene la capacidad de sostener y generar líneas de acción, tiene que asegurar coherencia técnica y pedagógica para alcanzar adecuados aprendizajes en los alumnos. Por lo tanto, la planificación presenta tres misiones principales. Debe apoyar y facilitar la formulación de los objetivos institucionales, brindar información a los equipos de conducción que permita tomar decisiones y por último, debe facilitar la viabilidad de las decisiones (Aguerrondo, 1992).

En el tabla 2 “Planificación Tradicional vs Planificación Estratégica Situacional”, se presenta una comparación de las principales características de los estilos de planificación de ambos paradigmas.

Tabla 2: Planificación Tradicional vs Planificación Estratégico Situacional.

| Planificación Tradicional | Planificación Estratégica Situacional |
|---|--|
| Se limita a lo económico-social. | Es una planificación de la acción humana que integra todas las dimensiones de la realidad, en especial el mundo de la política con el de la técnica. |
| Ignora a todos los actores del juego social menos al Estado o el gobernante que planifica, teniendo un sesgo autoritario y tecnocrático. | Considera a todos los actores (partidos políticos, gobernantes, dirigentes de empresas, sindicatos, organizaciones de la Sociedad Civil, estudiantes, familias, vecinos, etc.) en el juego de conflicto y cooperación. |
| Explica la realidad por medio del concepto de diagnóstico. | Explica la realidad por medio de la apreciación situacional. |
| Al reconocer solo un actor implica que exista una sola explicación de la realidad. | Reconoce el juego entre varios actores y por consiguiente tiene varias explicaciones de la realidad. |
| Gira en torno a sectores. | Se identifica con la realidad y gira en torno a problemas. |
| Propone que en la sociedad priman los procesos repetitivos, los hombres no son creativos pudiéndose explicar la realidad social por medio de modelos analíticos basados en relaciones de causa efecto. La potencialidad del método es la capacidad de predecir. Ésta se basa en el conocimiento de las leyes que rigen la sociedad. | Los agentes sociales adelantan procesos creativos en un sistema social que sólo en parte sigue leyes. Esto trae como consecuencia una baja capacidad de predicción de la planificación por lo que debe prever y emplear la técnica de escenarios como instrumento de absorción de incertidumbre. |
| La certeza domina el sistema social. Si la sociedad se rige por leyes entonces las certezas predominan en los sistemas sociales, no hay procesos creativos y por lo tanto el planificador puede fundar el cálculo en su capacidad de predicción del futuro. | En el sistema social domina la incertidumbre. Los sistemas sociales siguen parcialmente las leyes, hay procesos creativos, por lo que prevalece la incertidumbre. Esto implica utilizar la previsión en vez de la predicción. |

Fuente: Elaboración propia en base a Castillo (1999).

2.4 Proyecto Educativo de Centro

El Proyecto Educativo de Centro (PEC), también llamado dependiendo de la bibliografía proveniente de distintos países como Proyecto Institucional o Educativo, involucra a toda la unidad escolar (Alfiz, 1997). Es una pieza clave en la organización educativa, a través del mismo se establecen los objetivos y las acciones a realizar para su logro, articula los esfuerzos institucionales favoreciendo el trabajo colectivo (Frigerio et al., 1992).

“Los proyectos educativos de centro son la explicitación que hacen las instituciones en el marco de una cierta autonomía. A través de ellos se evidencia el conjunto de fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógico-didácticos que subyacen en la acción educativa, a la vez que manifiestan formas particulares de priorización, organización y ejecución práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Gairín, 2004a, p.30).

Esto supone un compromiso institucional por el cual se hacen explícitas las obligaciones que los distintos actores asumen facilitándose la participación en la actividad educativa. El PEC es una herramienta que aparece en el segundo estadio de desarrollo organizacional en el cual la organización presenta una posición activa y mediante éste define las metas que se propone. Para ello, requiere una toma colectiva de conciencia y compromiso en un sentido más amplio, más allá del centro educativo o de la acción individual (Gairín, 2004a). El proyecto es útil al dar una mejor orientación y clarificación ideológica y organizativa, realizar acciones gestoras coordinadas, coherentes y no contradictorias. También es de gran interés para establecer criterios comunes, pudiendo los docentes basarse en ellos para legitimar su práctica en un trabajo que, en general, se caracteriza por ser en soledad (Antúnez y Gairín, 2000).

“La construcción colectiva del proyecto organizacional es una forma privilegiada de aprendizaje organizacional: se aprende a incorporar las visiones y representaciones de los otros, a buscar acuerdos, a comprometerse, a buscar diferentes organizaciones internas para conseguir los objetivos, a evaluar, a escuchar, a anticipar, a adaptarse a las circunstancias y también a crear futuro” (Alfiz, 1997, p.112).

Alfiz (1997) sostiene que el PEC debe tener presente todas las dimensiones de la organización, ubicando cada una en su lugar y contemplando el contexto, cada dimensión tiene aspectos específicos que atender. La autora se refiere al proceso de construcción, en el sentido de generar condiciones que permitan avanzar hacia la meta *“(…) es una postura, una actitud, un proceso de construcción y en construcción, y como tal no puede realizarse de una vez”* (Alfiz, 1997, p.121).

El PEC se planifica, se desarrolla y se evalúa en el contexto de una mejora de la calidad educativa. La planificación organiza las prácticas en función de los objetivos, es una herramienta que permite conducir procesos e implica compromiso de acción (Gairín, 2004a).

Para Pozner (2000), todo centro escolar siempre tiene un proyecto educativo, pero frecuentemente es implícito, contradictorio, incoherente y no da las respuestas suficientes y consecuentes a las cuestiones que se plantean al sistema educativo. Se debe evidenciar la coherencia del proyecto con base en el pluralismo de la comunidad social y en su reflejo en la comunidad escolar. El logro de este consenso es un objetivo básico en sí mismo para la conformación de la comunidad educativa, es una garantía del pluralismo, la participación y la colaboración. Posibilita que los miembros de la comunidad lo adopten y tomen como pauta en la relación de trabajo. Si bien no se contraponen a la existencia de conflictos pone un límite a estos y un campo de libre debate.

Por otra parte, Gather (2004) plantea que es difícil que una institución escolar tenga un proyecto propio. Las instituciones escolares no han sido en principio organizaciones autónomas, sino estructuras puestas en práctica por un poder organizador, quedando su existencia legitimada por el poder que les concedía la organización más amplia de la cual eran parte. Al no nacer como organizaciones autónomas, este tipo de organizaciones no tenían por qué tener un proyecto. La autora hace la distinción entre proyecto educativo y proyecto de centro y sostiene que el proyecto educativo no siempre coincide con la definición de proyecto de centro. Por un lado, el proyecto educativo corresponde al proyecto como orientación global, guía los planes, las secuencias pedagógicas y sostiene el proyecto de centro. El proyecto educativo enuncia lo deseable, pone en evidencia los valores del colectivo a través de sus finalidades, propósitos y objetivos. Por otra parte, para la autora, el proyecto de centro se asemeja más a un programa de acción en el que participan los docentes del centro educativo. Es importante que la mayoría de los docentes adhieran explícitamente al proyecto de centro para que éste sea digno de llamarse así. Gather propone el *proyecto de centro como programa de acción*, que es un plan de proyecto a la medida de la institución, es requisito para la adhesión docente al proyecto. La autora propone componentes programáticos del PEC como programa de acción (Gather, 2004, p.118):

- *Un arraigamiento en la historia de la organización y su entorno.*
- *Un objetivo ambicioso a tres, cinco, ocho años o más, un desafío colectivo, un gran propósito.*
- *Un código de valores.*
- *Escenarios para alcanzar el objetivo principal.*
- *Un plan a medio plazo y un plan de acción.*

El PEC también puede presentar usos erróneos o peligrosos respecto a su concepción, elaboración y desarrollo. Esto sucede, por ejemplo, cuando es visto como una necesidad normativa, una formalidad para obtener algo a cambio, cuando se copia de otro centro, cuando se olvida el proceso de orientación inductiva (a partir de la práctica llegar a inferir acuerdos y principios generales) en favor de un proceso de elaboración deductivo (a partir de modelos estandarizados), al no contemplar los costos de su implementación, para diluir y ocultar responsabilidades (Antúnez, 2000b).

Ante este panorama, parece indiscutible la importancia de la figura del director del centro educativo como líder de la organización, proactivo y con un compromiso personal con los objetivos. Para que el PEC se desarrolle favorablemente, es necesario lograr la implicación y participación de todo el colectivo docente. Esto se facilita con la presencia de un líder capaz de promover la visión compartida e impulsar la cultura organizacional.

❖ A modo de síntesis

El trabajo directivo y el logro de los objetivos se centran en dos terrenos, el afectivo y el efectivo, el conseguir los objetivos planteados implica alcanzar el equilibrio entre ambas. La planificación garantiza que se cumplan decisiones a nivel de gestión para el mejoramiento de la educación, tiene la capacidad de sostener y generar líneas de acción, tiene que asegurar coherencia técnica y pedagógica para alcanzar adecuados aprendizajes en los alumnos. La

planificación tiene la función de ser una herramienta que permita trabajar en la realidad, lidiar con la incerteza, predecir posibilidades y anticipar respuestas. El PEC se construye colectivamente y debe contemplar todas las dimensiones de la organización. A través del mismo se establecen los objetivos y las acciones a realizar para su logro, articula los esfuerzos institucionales favoreciendo el trabajo colectivo. Brinda orientación y clarificación ideológica y organizativa, ayuda a realizar acciones gestoras coordinadas, coherentes y no contradictorias. Permite establecer criterios comunes, pudiendo los docentes basarse en ellos para legitimar su práctica.

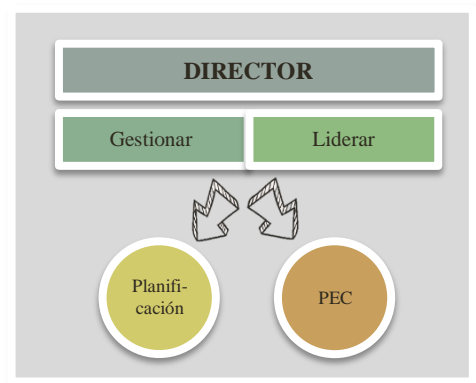


Figura 13: Síntesis del capítulo 2.
Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 3

En el presente capítulo se desarrollan y diferencian los conceptos de clima y cultura organizacional. Se exponen los distintos tipos de cultura de la enseñanza (individualismo, colaboración, colegialidad artificial y balcanización) y se realiza un especial detenimiento en el trabajo en equipo. Por último, se desarrolla el tópico aprendizaje de los alumnos desde una postura constructivista de la enseñanza.

3.1 Clima y cultura organizacional

Clima y cultura son conceptos difíciles de distinguir ya que ambos se refieren a propiedades significativas y globales de las organizaciones. Esto conlleva a la existencia de distintas apreciaciones y a distintos puntos de vista entre los autores. Por un lado, una postura considera a la cultura como un elemento constitutivo del clima social del centro. Por otro, la cultura es considerada como un concepto más amplio que engloba al clima social (Gairín, 2004b). El concepto de clima, sostiene Zabalza (1996), es un concepto al que se le han ido incorporando otros aspectos o dimensiones que tienen que ver con la organización escolar, por lo que se encuentra cargado de gran variedad de significados. Se cruza y solapa con otros conceptos relacionados como ser cultura institucional, ambiente, comunicación. Al hablar de clima se hace referencia a *“condiciones que caracterizan una situación o un período de tiempo determinado”* (Zabalza, 1996, p.267). El clima entonces, es algo que caracteriza al ambiente, formado por componentes humanos y naturales y que marca y condiciona el contexto de vida y de trabajo. La utilidad del concepto, indica Zabalza, radica en que permitiría entender y describir el efecto que producen las condiciones en las que se producen las actividades, las condiciones que afectan a las relaciones interpersonales y a los sistemas de actuación de la organización en las áreas de la docencia, la gestión y las relaciones con el entorno. Este punto de vista ambientalista del concepto no está exento de la percepción subjetiva ya que involucra realidades o relaciones humanas.

“Cuando hablamos de realidades humanas las cosas no sólo son lo que son (su aspecto objetivo y físico) sino cómo la gente las ve y las vive (su aspecto subjetivo y cultural)” (Zabalza, 1996, p.268).

Por lo tanto, concluye Zabalza (1996), en la creación del clima existe una interacción entre lo objetivo y subjetivo. El análisis del clima puede situarse en los distintos ámbitos en los que se desarrolla la actividad institucional. De este modo podemos hablar del clima en las clases (relaciones entre alumnos - docentes y las normas de funcionamiento), el clima institucional (la escuela en su totalidad, las interrelaciones entre los adultos de la comunidad escolar: profesores, padres, equipo de dirección) y el clima en las relaciones con el exterior. Lo que se considera cuando se habla o se analiza el concepto de clima, varía según el autor y la dimensión que le interesa, la que es más acorde con su visión del concepto (más subjetiva, más objetiva, más colectiva o más individual). Zabalza utiliza como elemento organizador dos tipos de estructuras clasificatorias. Propone por un lado, los niveles sobre los que se aplica-analiza la idea de clima (nivel organizativo y nivel de las clases) y por otro, los ámbitos temáticos específicos a los que se aplica (clima organizativo, clima social, clima emocional, etc.). El clima organizativo hace referencia a las características materiales y funcionales de la organización. Permite analizar aspectos relacionados con la gestión de la organización y el cumplimiento de las finalidades que se tienen.

“El concepto de clima organizacional, en consecuencia, se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización con respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan dicho trabajo”(Blejmar, 2007, p.64).

Diversos autores identifican los sistemas relacionales y sus características como una de las dimensiones más evidentes del clima. El clima focalizado a la eficacia y a las buenas relaciones internas debe conocer, potenciar y desarrollar las múltiples relaciones que se dan entre los actores institucionales (alumnos, padres, docentes y dirección del centro). Factores tales como la comunicación, participación, motivación, confianza, planificación, liderazgo y creatividad son clave para el desarrollo de un clima adecuado (Gairín, 2006). De este modo, el desarrollo de las competencias del director aparecen como fundamentales para favorecer un clima adecuado. Es necesario que el director posea, por ejemplo, habilidades cognitivas, metodológicas, destreza para expresar sus sentimientos y aceptar el de los otros, o la capacidad de ver cómo interactúan y unen todas las partes. Para ello, es necesario direccionar favorablemente sus condicionantes y así lograr potenciar sus funciones.

Estrechamente vinculado al concepto de clima organizacional se encuentra la noción de cultura, pudiéndose considerar como uno de los elementos que conforman el clima social del centro (Gairín, 2006). El concepto de cultura hace referencia al “(...) conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan la identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y de la propia institución” (Antúnez, 2000a, p.7)

Entre los distintos tipos de cultura docente, Gairín (2006) destaca la cultura de la colaboración afirmando que es uno de los aspectos sobre los que se debería trabajar más en los centros educativos ya que de la forma en que se establezcan las relaciones interpersonales dependerá la colaboración que se realice.

Para diferenciar los conceptos de cultura y clima organizacional, Gairín (2004b) propone el símil del “iceberg” (figura 14): en él la parte visible del iceberg representa el clima organizacional mientras que la parte sumergida representa la cultura de la organización, compuesta de valores y significados compartidos por los integrantes de la organización.



Figura 14: Modelo del iceberg.
Fuente: Elaboración propia en base a Gairín (2004b).

“Como es evidente, en ambos casos hablamos de visiones diferentes y globales de una misma organización y no dejamos de reconocer sus relaciones intrínsecas. Por otra parte, tanto la cultura como el clima pueden mantener aspectos tangibles en función del momento en que nos situemos (según que el “mar” –la organización- sea más o menos convulsivo)” (Gairín, 2004b, p.360).

La tabla 3 “Relaciones entre clima y cultura” extraída de *“La organización escolar: contexto y texto de actuación”* (Gairín, 2004b) relaciona ambos conceptos. El carácter más externo del clima, sostiene Gairín, justifica una mayor atención a procesos de comportamiento organizacional y el centrarse en el uso de métodos y técnicas estadísticas.

Tabla 3: Relaciones entre clima y cultura.

| EL CLIMA | LA CULTURA |
|--|--|
| Se refiere a las percepciones del comportamiento. | Se centra en las asunciones, valores y normas. |
| Utiliza técnicas de investigación estadística. | Utiliza técnicas de investigación etnográficas. |
| Tiene sus raíces intelectuales en la psicología industrial y social. | Evita los análisis cuantitativos. |
| Asume una perspectiva racional. | Tiene sus raíces intelectuales en la antropología y la sociología. |
| Examina el clima como una variable independiente. | Asume una perspectiva naturalista. |
| Los resultados se utilizan para mejorar las organizaciones. | |

Fuente: Gairín (2004b, p.361).

Pérez y Pérez (2011) destacan entre los factores que no crean un buen clima en los centros educativos, la falta de trabajo en equipo y de una organización que favorezca la toma de decisiones compartida, la división del profesorado a causa de las jerarquías y las ansias de poder, la gestión del tiempo que impide intercambiar y tomar decisiones compartidas entre el profesorado, la dificultad que encuentran por la diversidad de alumnos, que le lleva a no saber qué enseñar ni qué posición tomar, las bajas expectativas sobre las posibilidades de los alumnos, la falta de tiempo y la falta de apoyo de la administración.

3.2 Las culturas de la enseñanza

La cultura organizacional da cuenta de la historia compartida por los integrantes de la organización, da sentido a las cosas, reduce la incertidumbre. Esta se concreta, mantiene y expresa mediante el significado que tienen los símbolos, gestos y expresiones (Gairín, 2004b). Estos símbolos y significados compartidos condicionan la práctica de sus miembros favoreciendo el desarrollo de diferentes tipos de cultura de la enseñanza.

Existen distintos tipos de cultura del profesor, que son importantes e influyen en él. Las culturas de la enseñanza proporcionan sentido, apoyo e identidad al profesor y a su trabajo, proporcionan el contexto explicativo de su práctica docente. Entender lo que hace, las decisiones que toma, su forma de enseñar, implica comprender la comunidad educativa y la cultura de trabajo de la que participa, la influencia de sus compañeros actuales y del pasado.

Las relaciones que se establecen dentro del aula no pueden separarse de las relaciones establecidas fuera de ella (Hargreaves, 2005).

“(...) las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas compartidas de manera colectiva en la comunidad” (Hargreaves, 2005, p.188).

Las culturas de la enseñanza tienen dos dimensiones: contenido y forma. El contenido se manifiesta en lo que los profesores piensan, dicen y hacen, son las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas. La forma se manifiesta en el modo en el cual se articulan las relaciones entre los docentes y sus colegas, son los modelos de relación y formas de asociación propias de los miembros de esa cultura. A través de la forma se reproducen y redefinen los contenidos de las diferentes culturas (Hargreaves, 2005). Hargreaves propone cuatro formas de cultura de profesor (figura 15) que influyen en el profesorado y su trabajo. Estas son el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización. Para entender su acción es necesario comprender la comunidad y la cultura de trabajo en la que participa.

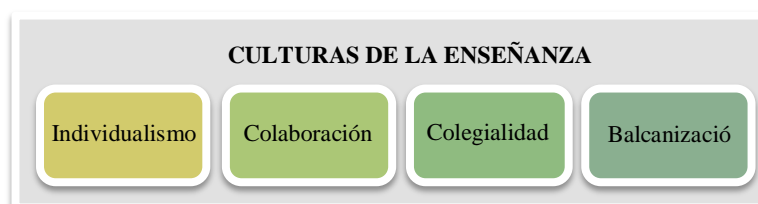


Figura 15: Culturas de la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia en base a Hargreaves (2005).

3.2.1 Individualismo

El individualismo hace referencia a la práctica docente que se desarrolla en la soledad del aula. Se ve favorecida por la estructura de los centros educativos, donde al tener aulas que separan a los docentes, se les impide presenciar las prácticas de los colegas. Esto por un lado, permite al docente mantener su intimidad, una protección frente a interferencias exteriores, evita que se culpabilice y critique la clase. Pero por otra parte, impide posibles alabanzas y aprobaciones lo cual imposibilita recibir información de otros colegas sobre su propio valor,

mérito y competencia. El individualismo encuentra explicación en las complejas condiciones y limitaciones de la organización, es un fenómeno social y cultural complejo, con muchos significados, que no necesariamente son negativos (Hargreaves, 2005).

Hargreaves (2005) plantea como determinantes del individualismo dos tipos de explicaciones. Si bien ambas tienen diferencias importantes coinciden al considerar al individualismo como una limitación, un problema, algo que hay que eliminar. La primera, más tradicional, asocia al individualismo con la falta de confianza del profesor, la defensa y la ansiedad; con las equivocaciones que en parte son “naturales” y en parte son el resultado de las incertidumbres de su trabajo (objetivos difusos e información sobre el éxito poco fiable). La segunda, considera al individualismo como una forma racional de economizar los esfuerzos y de ordenar las prioridades en un ambiente de trabajo sometido a grandes presiones y limitaciones. El hecho físico del aislamiento, favorecido por la arquitectura de los centros educativos y su organización en aulas separadas, configura una importante línea explicativa del individualismo, otra puede ser considerar al aislamiento como una estrategia adaptativa sensible al ambiente de trabajo en la enseñanza. En este caso el aislamiento lo impone el docente con el afán de evitar digresiones y distracciones que suponen el trabajar con colegas para centrarse en el trabajo con y para los alumnos.

En la tabla 4 se presentan los aspectos determinantes del individualismo.

Tabla 4: Aspectos determinantes del individualismo.

| | |
|--------------------|---|
| Restringido | Existen limitaciones que no permiten hacerlo de otro modo. Éstas pueden ser estilo no participativo de la administración, arquitectura del establecimiento, falta de espacio y de horarios para trabajar en equipo, etc. |
| Estratégico | Es la forma utilizada por los docentes para construir y crear activamente pautas individualistas de trabajo como respuesta a las eventualidades del ambiente laboral. |
| Electivo | Es la opción libre de trabajar solo, incluso si existen oportunidades y estímulos para trabajar en colaboración con otros docentes. Es una forma voluntaria y preferida del trabajo, en el plano pedagógico y en el personal. |

Fuente: Elaboración propia en base a Hargreaves (2005).

3.2.2 Culturas de colaboración

En este tipo de cultura los docentes poseen un sentido de pertenencia, se sienten parte de la organización y consideran a la educación como una tarea compartida en un proyecto en común. Existe el apoyo entre ellos, se promueve el trabajo en conjunto por medio del intercambio de experiencias, interacciones y la participación en la toma de decisiones (Gairín, 2006). En la tabla 5 se presentan las distintas tendencias de las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores:

| | |
|--|---|
| Espontánea | Surge principalmente de los docentes, las relaciones de trabajo evolucionan y se mantienen gracias a éstos. La espontaneidad no es absoluta es necesario cierto carácter facilitador de la administración. |
| Voluntaria | Carece de limitación o imposición administrativa y se da por el valor reconocido del grupo docente al trabajo en colaboración. |
| Orientada al desarrollo | La comunidad de docentes inician cambios y reaccionan a ellos en igual medida. Responden a imposiciones externas de forma selectiva, fundándose en su confianza profesional y su juicio discrecional. |
| Omnipresente en el tiempo y en el espacio | No están estrictamente reguladas, no se circunscriben a un horario o lugar fijado por la Administración. Suelen consistir en encuentros informales breves y frecuentes. Pueden ser un intercambio de palabras, gestos, miradas, alabanzas y agradecimientos, ofertas de intercambio de clases en momentos difíciles, sugerencias de ideas nuevas, etc. |
| Imprevisible | Los docentes juzgan y controlan lo que hacen siendo los resultados de la colaboración inciertos y no pueden preverse con facilidad generándose una incompatibilidad en los sistemas donde la mayor parte de las decisiones sobre el objetivo y el programa se centralizan. La dificultad que puedan encontrar los administradores puede deberse principalmente al control político y no tanto a las relaciones humanas. |

Fuente: Elaboración propia en base a Hargreaves (2005).

La colaboración puede derivar en culturas cómodas y complacientes, quedando reducida a la compatibilidad presentando un carácter limitado, en donde los profesores se dedican más bien a actividades más seguras de puesta en común de recursos, materiales e ideas o a planificar juntos, sin reflexionar sobre el valor, objetivo y consecuencias de lo que hacen o sin cuestionar las prácticas, perspectivas y supuestos básicos de los demás. Sin embargo, en sus formas más estrictas las culturas de colaboración pueden conducir al trabajo conjunto, la observación mutua y la investigación reflexiva en vistas del perfeccionamiento. En estos casos, las culturas de colaboración no son acogedoras, complacientes y políticamente permisivas. Es más fácil que promuevan la fuerza y la confianza colectivas en las comunidades de profesores seleccionándolas críticamente, según la relación con los objetivos

y las circunstancias, las innovaciones a admitir, las que haya que adaptar y las que se deban rechazar (Hargreaves, 2005).

3.2.3 Colegialidad artificial

Aquí Hargreaves (2005) presenta las relaciones de trabajo como no espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, no están presentes en todo momento y lugar ni son imprevisibles. En la tabla 6 se presentan las distintas características de la colegialidad artificial.

Tabla 6: Características comparativas y combinadas de la colegialidad artificial.

| | |
|---|--|
| Reglamentada por la Administración | Es una imposición administrativa, no surge de los docentes, estos no eligen reunirse y trabajar juntos. |
| Obligatoria | Se obliga a actuar juntos en situaciones impuestas de apoyo a los compañeros, enseñanza en equipo y planificación cooperativa. No facilita que los sujetos opten por la individualidad ni por la soledad. La imposición puede ser directa o indirecta (por medio de promesas y amenazas). |
| Orientada a la implementación | Se exige o “persuade” a los profesores para que trabajen juntos a fin de implementar lo ordenado por otros, de forma más directa, por el director, o indirecta, por una autoridad superior. En este caso, está íntimamente ligada a la cooptación administrativa. |
| Fija en el tiempo y en el espacio | Se ejerce en determinados lugares y en momentos concretos. Esto forma parte de la reglamentación administrativa, se pretende asegurar la cooperación por obligación. |
| Previsible | Está diseñada para que sus resultados sean previsibles en un grado relativamente elevado. El control de sus objetivos y la reglamentación de sus tiempos y lugares están pensados para aumentar la previsibilidad de la colegialidad del profesorado y sus resultados. Constituye una simulación administrativa segura de colaboración. Sustituye las formas de colaboración espontáneas, imprevisibles y difíciles de controlar surgidas de los profesores por otras que la jerarquía ha ideado, limitado e impuesto. |
| Reglamentada por la Administración | Es una imposición administrativa, no surge de los docentes, estos no eligen reunirse y trabajar juntos. |

Fuente: Elaboración propia en base a Hargreaves (2005).

3.2.4 Balcanización

En las culturas balcanizadas los docentes trabajan en subgrupos formados por unos pocos integrantes del centro educativo. Esta experiencia puede repercutir positivamente tanto para el docente como para el alumno. Sin embargo, la dificultad se presenta al establecer las pautas y los efectos que tiene esta modalidad de trabajo. Cabe destacar que el hecho de trabajar y

asociarse con los compañeros en pequeños subgrupos no significa necesariamente que se esté ante una balcanización. La balcanización puede generar consecuencias negativas para el aprendizaje, tanto del alumno como del profesor.

En tabla 7 se exponen las principales características de la balcanización.

| | |
|--------------------------------|---|
| Permeabilidad reducida | Los subgrupos están muy aislados unos de otros y los docentes no pertenecen en general a más de un grupo. El aprendizaje profesional del docente depende y se desarrolla en el subgrupo de pertenencia. Por lo tanto, lo que llegan a saber, pensar y creer varía de un subgrupo a otro. |
| Permanencia duradera | La integración de los subgrupos tiende a la estabilidad en el tiempo, no es frecuente el cambio. |
| Identificación personal | La vinculación de los docentes se realiza especialmente con las subcomunidades donde está contenida y definida la mayor parte de su vida de trabajo. La pertenencia a un subgrupo añade a esa identidad un conjunto de supuestos básicos compartidos sobre la enseñanza, el aprendizaje, la forma de agrupación y evaluación. |
| Carácter político | Las subculturas de los profesores son fuentes de identidad y significado pero también son elementos promotores de intereses personales. Los bienes (ascensos, categorías y recursos) no se distribuyen de manera equitativa ni las distintas subculturas se los disputan en términos de igualdad. Existen ganadores y perdedores, agravios y codicia. |

Fuente: Elaboración propia en base a Hargreaves (2005).

Se considera que la colaboración y la colegialidad conforman lazos esenciales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado facilitando que los docentes puedan aprender unos de otros. La confianza que se establece y el apoyo de colegas promueven la disposición a experimentar y correr riesgos, favoreciendo el compromiso para un perfeccionamiento continuo como un aspecto más de sus obligaciones profesionales. Aislamiento y privacidad se contraponen a una cultura común donde se ayudan y apoyan unos a otros de modo habitual, comparten, participan de proyectos comunes. Ante esto, la individualidad suele presentarse con la expresión negativa de individualismo. En el intento de eliminar el individualismo se corre riesgo de eliminar la individualidad y con ello la competencia y la eficacia del profesor, perdiendo la excentricidad, la independencia, la imaginación y la iniciativa.

El liderazgo (Hargreaves, 2005) en la perspectiva cultural es una cuestión de gestión y justificación. Mientras que en la perspectiva micropolítica, es básicamente una cuestión de poder y control. Ball (1989) se refiere al término micropolítica como las estrategias mediante

las cuales los grupos y las personas que se encuentran en contextos educativos tratan de utilizar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses. El término se conecta con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: los intereses de los actores, el mantenimiento del control de la organización y los conflictos alrededor de la política (lo que Ball llama la definición de escuela).

“En la perspectiva cultural, predominante, las culturas de colaboración expresan y surgen de un proceso de consenso cuya construcción facilita la gestión educativa benevolente y diestra. En la perspectiva micropolítica, la colaboración y la colegialidad se derivan del ejercicio del poder de administradores, conscientes de su control, en la organización. En estos casos, la colegialidad es una imposición gerencial no deseada, desde el punto de vista de los profesores sometidos a ella, o la forma más usual de cooptar a los docentes para satisfacer determinados propósitos administrativos y para cumplir órdenes externas. Desde la perspectiva micropolítica, la colaboración y la colegialidad se vinculan, a menudo, con las imposiciones administrativas o con la manipulación indirecta del acuerdo” (Hargreaves, 2005, p.216).

Para formar una comunidad educativa auténtica con su propia cultura, esta debe buscarse y fomentarse por todos sus miembros buscando el sentido psicológico y social de pertenecer a ese grupo específico, en el que comparten el modo de ver y percibir la realidad del centro educativo. Es necesario llegar a acuerdos de cómo entender las relaciones interpersonales, el significado de la comunidad educativa, el valor y el sentido de ese grupo, y la manera positiva de solucionar problemas, evitando caer en una cultura balcanizada (Erico, 2007). Para ello, es necesario favorecer la participación, la comunicación, la motivación, trabajar el conflicto, todos estos aspectos que inciden directamente en la tarea docente tema que se abordará en el siguiente capítulo.

3.3 El trabajo en equipo

El aprendizaje en equipo, sostiene Senge (1997) se construye sobre la persona y la conducta de desarrollar una visión compartida. Es un proceso en el cual se despliega la capacidad del equipo para lograr los objetivos propuestos, es una de las disciplinas básicas que debe dominar la organización inteligente. El autor hace referencia con esta expresión a aquellas

organizaciones donde *“la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto”* (Senge, 1997, p.11).

Sostiene Senge (1997) que si bien las personas aprenden continuamente, ello no implica que exista aprendizaje organizacional. Sin embargo, cuando los equipos aprenden posibilitan aprender a través de la organización. Así, los nuevos conceptos se ponen en práctica y las nuevas aptitudes se pueden comunicar a otras personas y equipos. En las organizaciones el aprendizaje en equipos tiene tres dimensiones críticas: aprender a pensar de tal modo que la suma de todos sea superior a lo individual, innovar de tal modo que cada miembro actúe de forma complementaria a las acciones de los otros y por último, la relación de los miembros del equipo con otros equipos, por ejemplo, apoyando y alentando. Es una disciplina colectiva, requiere de práctica, implica dominar las técnicas del diálogo y la discusión y aprender a enfrentarse a lo que se opone a ellas.

El trabajo en equipo, al igual que el trabajo colaborativo, son experiencias adquiridas que requieren desarrollar las habilidades del diálogo, la escucha, el tacto, hallar puntos de encuentro, etc. Viera (2007) plantea que la creación de equipos de trabajo necesita de tiempo de maduración y evolución. La autora hace hincapié en considerar el contexto en el que se desarrolla la institución para no caer en modelos de trabajo en equipo idealistas y simplistas que conduzcan al fracaso.

El trabajo en equipo se identifica como la forma más sólida de colaboración, sin embargo éste puede interpretarse y significar cosas muy diferentes. Fullan y Hargreaves (2000) afirman que el trabajo conjunto favorece el incremento de la interdependencia, responsabilidades compartidas, compromiso, progreso y mayor disposición a participar en la revisión y la crítica. Los autores sostienen que las culturas de trabajo en equipo son frágiles, es difícil instalarlas y mantenerlas, exigen un alto grado de confianza y seguridad de sus docentes.

El conflicto de ideas es uno de los indicadores más confiables de un equipo que aprende. En los grandes equipos el conflicto es parte del diálogo, la libertad de expresión de las ideas conflictivas es decisiva para el pensamiento creativo y descubrir nuevas soluciones. En el otro

extremo, en los grupos mediocres, existe una apariencia de falta de conflicto o polarización. En estos, los integrantes creen que es necesario callar las opiniones para mantener la cohesión. En el equipo polarizado el jefe habla pero las opiniones conflictivas están profundamente arraigadas, todos saben que piensan los otros pero hay poco movimiento. Las rutinas defensivas son medios de protección del sentimiento de amenaza que surge cuando exponemos nuestras ideas. Funcionan como un escudo protector de nuestros supuestos más profundos defendiéndonos del dolor pero, impiden al mismo tiempo el aprendizaje sobre las causas del mismo. El origen de estas rutinas defensivas radica en el miedo a exponer el pensamiento que sustenta nuestras opiniones, a que descubran nuestros errores. Esta amenaza comienza en las primeras etapas de la vida, reforzándose posteriormente en la escuela y en el trabajo. Las rutinas conflictivas dificultan alcanzar una visión común, son obstáculos frente al aprendizaje colectivo. Para desactivarlas se requieren la indagación y la reflexión mutua. Indagar las causas de los problemas, si todos mostramos nuestros supuestos y razonamientos, las rutinas defensivas se debilitan. El aprendizaje en equipo y la visión compartida se unen naturalmente para crear la tensión creativa de un equipo. Si existe una visión compartida, las rutinas defensivas pasan a ser un aspecto más de la realidad. Si el equipo está comprometido con la verdad puede transformarlas en fuente de energía en vez de inercia (Senge, 1997).

Retomando el concepto de cultura institucional, esta surge como consecuencia de la interacción entre los sujetos. Las culturas de trabajo en equipo presentan características propias en cuanto a principios, valores, creencias compartidas, proporciona identidad y explica la conducta de los integrantes.

Fullan y Hargreaves (2000) destacan que la definición de los valores de las culturas de trabajo en equipo *“(...) más propician la diversidad que la combaten; la vuelven apreciada y accesible, al mismo tiempo que fomentan la interdependencia, el aprendizaje mutuo, la identificación de los intereses comunes y el trabajo conjunto para resolver los problemas”* (Fullan & Hargreaves, 2000, p.53-54).

Los valores planteados por Fullan y Hargreaves (2000) para la cultura de trabajo en equipo son compatibles con los valores propuestos en una cultura colaborativa de la enseñanza. En ambos tipos de cultura, se apuesta entre otras, a la tarea compartida, la interacción, el apoyo mutuo entre profesionales.

En tabla 8 se enuncian algunos aspectos de estas culturas del trabajo en equipo propuestos por Fullan y Hargreaves (2000).

Tabla 8: Características de las culturas del trabajo en equipo.

| | |
|--|--|
| TRABAJO EN EQUIPO | Se aprecian en todos los aspectos de la escuela. |
| | El fracaso y la incertidumbre se comparten y se discuten para obtener ayuda y respaldo. Requieren acuerdos sobre valores educativos y toleran el desacuerdo. Se trabaja con empeño, dedicación, compromiso, responsabilidad colectiva y existe orgullo por la institución. |
| | Reconocen la intención del docente y le dan voz. Se discuten las intenciones, los valores y su relación con la práctica. El análisis de estos es un proceso continuo que abarca toda la escuela. |
| | Respetan, exaltan y tienen en cuenta al docente como persona. La intención y la persona se declaran con franqueza y tienen un desarrollo positivo. La persona se realiza a través del grupo. |
| | Se promueve el compromiso con el cambio y la mejora. Los docentes logran construir una seguridad colectiva, dar una respuesta crítica al cambio, seleccionar lo que introduce mejoras y desechar lo inútil. |
| | Se valoriza al individuo y al grupo por igual, y también su interdependencia en el sentido de pertenencia al grupo y en el hecho de trabajar como equipo. |
| | Dependen principalmente de las acciones de los directores. |
| Se requiere un liderazgo compartido con los docentes y enseñar a los demás el sentido de la actividad. | |

Fuente: Elaboración propia en base a Fullan y Hargreaves (2000).

Hargreaves (2005) propone para actuar contra las culturas balcanizadas el modelo de mosaico móvil. El autor sostiene que en la actualidad las organizaciones para progresar deben desarrollar características como la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, el aprovechamiento de las oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso para maximizar su capacidad de aprender sobre su ambiente y sobre ellas mismas. Con el fin de lograr una mayor participación y colaboración docente, el modelo de mosaico móvil proporciona mayor flexibilidad. Se establecen relaciones dinámicas, por medio de redes y alianzas que le otorgan mayor fluidez a las relaciones de los integrantes de la organización. Se comparte el liderazgo disolviendo las jerarquías. De este modo, la identidad como la pertenencia al grupo puede cambiar, un docente puede moverse a otra subunidad con el tiempo o pertenecer a más de una. Por lo tanto, el liderazgo no implica permanencia sino que es rotatorio y temporal, no es interpretado como progreso en la carrera docente.

Sostiene Sennett (2006) que la ética del trabajo que conviene a la actual gestión de las empresas, se centra en el trabajo en equipo. Los requisitos son ser un buen oyente, estar dispuesto a cooperar y tener la capacidad de adaptación del equipo a las nuevas circunstancias. Sostiene el autor que el trabajo en equipo hace hincapié en la receptividad mutua más que en la validación personal. El tiempo de los equipos es flexible y orientado hacia tareas específicas a corto plazo. Sin embargo, las relaciones entre los integrantes se presentan como una mentira: los empleados no compiten entre sí, los empleados y jefes no son antagonistas; el jefe gestiona el proceso del grupo, es un guía, un coordinador, un líder. Ello implica que el poder esté presente pero la autoridad esté ausente. De este modo, la dirección de empresas intenta evadir el aspecto autoritario y en consecuencia, en el proceso eluden la responsabilidad de sus actos. La función del jefe viene dada por la presión de los colegas pues al ser todos víctimas, no hay autoridad y por lo tanto nadie es responsable. El poder sin autoridad permite a los líderes de un equipo dominar a los empleados negando la legitimidad de sus necesidades y deseos.

“Las ficciones del trabajo en equipo, a causa de su misma superficialidad de contenido y atención puesta en el momento inmediato y su manera de evitar la oposición y la confrontación, son útiles en el ejercicio de la dominación. Compromisos compartidos más profundos y sentimientos como la lealtad y la confianza requerirían más tiempo, y por esa misma razón no serían tan manipulables” (Sennett, 2006, p.121).

Señala Iglesias (2014) que el trabajo colaborativo hace necesario reformular los roles en la organización ya que supone cambios en las distintas dimensiones institucionales propuestas por Frigerio et al. (1992). En la dimensión pedagógico-didáctica, en tanto involucra a las metas de la institución, las prácticas de enseñanza. En la dimensión organizacional pues son necesarias nuevas estructuras que lo hagan posible, cambiar el manejo del tiempo y los canales de comunicación. También involucra a la dimensión comunitaria, pues el trabajo colaborativo promueve el involucramiento y la participación de la comunidad y a la dimensión administrativa ya que los recursos, se someten al debate, a la información y evaluación.

“Nuestras escuelas no pueden conducirse sino a través de equipos de trabajo donde se unen esfuerzos para alcanzar objetivos. Un equipo directivo coordinado y dispuesto a un buen trabajo genera un clima institucional de solidaridad, colaboración, confianza, respeto,

seguridad, honestidad, fidelidad. El trabajo en equipo busca la inclusión y pertenencia, es decir, sentirse admitido, reconocido y querido. (...) Este conjunto de necesidades originan la energía que el grupo necesita para ir superándose y conseguir las metas institucionales propuestas” (Amarante, 2000, p.71).

Para que el trabajo en equipo sea efectivo y obtener buenos resultados, Tejera (2013) propone algunos elementos básicos que se requieren (tabla 9):

Tabla 9: Elementos básicos requeridos para la efectividad del trabajo en equipo.

| | |
|---|---|
| Información pertinente y clara | Todos deben tener acceso a la información necesaria y suficiente para el cumplimiento de los objetivos. Es importante establecer procesos de comunicación accesibles y claros. Estar informado es imprescindible para poder participar. |
| Actitud participativa | Los integrantes deben tener una actitud abierta al diálogo y a la escucha verdadera. Se favorece de este modo el incremento de la confianza y con ello un mayor aporte personal. |
| Responsabilidad colectiva por los resultados | Todos son responsables de la producción del grupo independientemente de la calidad y cantidad de los aportes individuales. |
| Formación y aprendizaje | Se aprende y se practica a trabajar en grupo. |
| Encuadre claro | Explicitar para qué de la tarea grupal, fijar criterios de trabajo, enmarcar la actividad en el tiempo, definir los roles, marcar resultados o productos concretos a lograr, etc. |

Fuente: Elaboración propia en base a Tejera (2013).

3.4 El aprendizaje de los alumnos

Las culturas de la enseñanza y las relaciones que se establecen entre los docentes son el contexto en el cual se desarrolla el profesor y su forma de enseñar. Cualquiera sea la cultura de la enseñanza a la que pertenezca, su objetivo principal debe ser crear en el aula las condicionantes adecuadas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Moreno (2010) plantea que si bien los alumnos de la educación secundaria (entre 12 y 18 años de edad), se encuentran en la etapa de la adolescencia, los límites temporales de este período se han ampliado. Física y psicológicamente el abandono de la infancia se adelanta mientras que la entrada al mundo adulto a través de la independencia económica se posterga. Esto conlleva a la existencia de diferentes subetapas: la adolescencia temprana (11 a 14 años), la adolescencia media (15 a 18 años) y la adolescencia tardía o juventud (a partir de los 18 años). Estos jóvenes, si bien alcanzaron su madurez física son personas en desarrollo. Están formándose como personas, están modelando sus capacidades, acciones y actitudes por lo

que, plantea la autora, la labor de formación integral sigue siendo competencia de la educación secundaria. En la adolescencia temprana, es el momento más vulnerable, es donde inicia una transición que da lugar a sensaciones contradictorias. Los adolescentes se sienten contentos de las nuevas competencias pero a su vez sienten nostalgia de la protección de la cual gozaban en la infancia. Estos no actúan fuera de su contexto y es común que ocurra una falta de adaptación entre los adolescentes y su medio (familia, institución educativa o sociedad).

En una postura constructivista del aprendizaje, los aportes personales como ser experiencias, conocimientos, habilidades, expectativas, intereses y motivaciones juegan un papel tan importante como lo que procede de la situación de aprendizaje. Estos aportes son el punto de partida para afrontar nuevas situaciones capaces de generar aprendizaje (Coll, 2010). Los aportes personales constituyen una matriz inicial que le permite a la persona construir una primera comprensión. Esto cambiará la matriz generando de este modo un nuevo punto de partida para otro ciclo de construcción y aprendizaje. Cambia tanto la matriz de comprensión como su capacidad para abordar situaciones y actividades y asignarles significado.

Coll (2010) propone tres consideraciones a tener en cuenta en esta visión constructivista del aprendizaje escolar y formal (figura 16). Por un lado, el aprendizaje es un proceso de construcción

de significados. Por otro, es necesaria una disposición favorable hacia el aprendizaje y voluntad de aprender. Es inevitable realizar un esfuerzo, y para ello el aprendiz tiene que darle sentido a la situación y al contenido del aprendizaje. No se puede

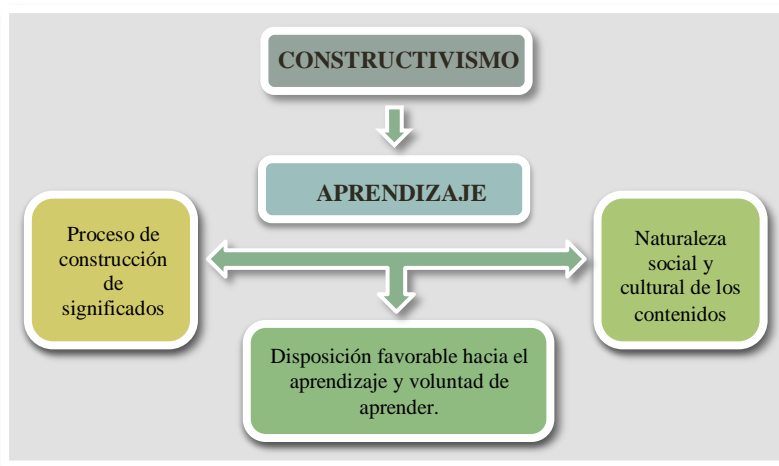


Figura 16: Consideraciones a tener presente en una visión constructivista del aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia en base a Coll (2010).

construir significado sobre algo a lo que no le podemos dar sentido, a lo que no podemos relacionar. Y tampoco podemos dar sentido a algo que no tiene ningún significado, o sea, no podemos aplicar la matriz de comprensión. El sentido, afirma el autor, se puede ayudar a

construir con la acción educativa especializada. Por último, propone que la naturaleza social y cultural de los contenidos escolares se encuentra relacionada con la importancia que tiene en este tipo de aprendizaje la presencia de una acción educativa intencional, sistemática, planificada y especializada, orientada a promoverlo y favorecerlo. Para que el aprendizaje escolar sea satisfactorio los conocimientos alcanzados por el alumno deben ser además compatibles con los significados culturales. Para ello es necesaria una acción educativa intencional que promueva y guíe ambos procesos de construcción.

Con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos, se diseñan situaciones y actividades que posibiliten el aprendizaje. Así Onrubia, citado en Coll (2010), propone criterios para guiar el diseño y el desarrollo de la práctica docente con el fin de interpretar los conceptos de ayuda y ajuste de la ayuda en términos de creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP) propuesta originalmente por Vygotsky en la interacción alumno-profesor. Este concepto se refiere a la distancia entre lo que una persona puede hacer o aprender por sí sola y lo que puede hacer o aprender con la ayuda de otro.

“Desde esta perspectiva, la visión de la enseñanza como ayuda y de la enseñanza eficaz como ayuda ajustada se interpreta en términos de actuaciones orientadas a la creación de ZDP en el aula y a la asistencia a los alumnos en estas ZDP, de manera que al final éstos puedan atribuir por sí solos unos significados y un sentido a los contenidos de aprendizaje que en un principio podían atribuirles únicamente con el apoyo del profesor o de los compañeros” (Coll, 2010, p.47).

Otros autores como Bransford, Brown y Cocking, citados en Coll (2010) proponen una serie de características de los entornos escolares orientados a optimizar el aprendizaje:

1. *Centrar los centros educativos y las aulas en los aprendizajes.* Tener en cuenta su matriz de comprensión, características culturales e individuales, hacer un seguimiento del progreso individual de los alumnos y diseñar actividades adecuadas al momento del aprendizaje.
2. *Centrar en el conocimiento y la comprensión en las aulas y las actividades de enseñanza.* Esto exige más tiempo que la enseñanza memorística, apuesta a la profundización de

contenidos y no a la extensión y a estrategias metacognitivas. Las actividades de evaluación se centran en la comprensión más que en la memorización.

3. *Incorporar la evaluación formativa.* Tanto para docentes como para los alumnos es necesaria para regular las ayudas al aprendizaje.
4. *Centrar los centros educativos y las aulas en la comunidad.* Esto implica diseñar situaciones y contextos tanto para desarrollar el sentido de pertenencia a una comunidad orientada al aprendizaje (establecer formas de organización y reglas de funcionamiento que refuercen el trabajo colaborativo, compromiso con los proyectos colectivos, etc.) como para la vinculación e interrelación de la comunidad escolar con el mundo exterior (establecer vínculos entre lo que el alumnado aprende en el centro educativo y lo que aprende en otros entornos).

❖ A modo de síntesis

La cultura institucional, surge como consecuencia de la interacción entre los sujetos. La cultura, en cuanto a principios, valores, creencias compartidas proporciona identidad y explica la conducta de los integrantes. La cultura institucional proporciona apoyo, sentido e identidad al profesor y a su trabajo. Entre las distintas formas de manifestación de la

cultura del profesor, se destaca la colaboración como aquella en la cual los docentes poseen sentido de pertenencia a la organización considerando la educación como una tarea compartida en un proyecto en común. En ella existe apoyo entre los docentes, trabajo en equipo, intercambio de experiencias y participación en la toma de decisiones. En este contexto, atendiendo a una postura constructivista del aprendizaje se destaca la importancia de una acción educativa intencional, sistemática, planificada y especializada, orientada a promover y favorecer el aprendizaje.

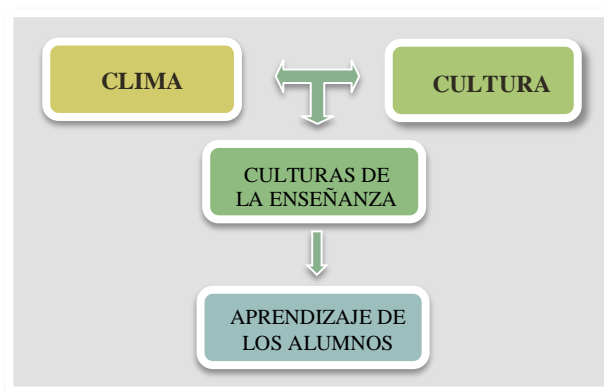


Figura 17: Síntesis del capítulo 3.
Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 4

A lo largo de este capítulo se profundiza en la función docente y algunos de los aspectos que influyen en su accionar. De este modo, se desarrollan conceptos tales como la motivación, la participación, la comunicación y el conflicto.

4.1 Los docentes y la tarea docente

Fullan y Hargreaves (2000) sostienen que la docencia comprende tanto una dimensión técnica como una dimensión moral. Es técnica en el sentido del aprendizaje de habilidades, procedimientos y conductas aprendidas, cosas que se pueden enseñar en cursos. Es profundamente moral en el sentido de su influencia en la vida y el desarrollo de los estudiantes y en la especificidad de las decisiones y juicios. Su profesionalismo radica en buena parte en “*su capacidad para tomar decisiones autorizadas e informadas en el medio rápidamente cambiante del aula*” (Fullan & Hargreaves, 2000, p.28). La heterogeneidad profesional docente, afirman los autores, se encuentra influenciada por diversos factores como ser su personalidad, su biografía y experiencia de vida, formación académica, los valores y tendencias educativas dominantes durante su formación, etapa de la vida y de la carrera en que se encuentra, el sexo, etc. Todos estos factores afectan el interés de la persona, su reacción a la innovación y su motivación para buscar mejoras. La docencia, por tanto, está unida a la vida del docente, a su historia, la clase de persona que cada uno ha llegado a ser.

Maffei (2009) sostiene como respuesta a situar a los docentes en la realidad conflictiva, cargada de incertidumbre y temor, estos se vuelven desconfiados y escépticos. Desde los centros de poder mundial, organismos como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial elaboran diagnósticos del sistema educativo que sugieren qué le pasa y cuál podría ser la estrategia para resolver la problemática. Los roles de los actores institucionales se desdibujan, el director aparece como un gerente de gestión donde lo importante no es si sabe o no de pedagogía, lo importante es gestionar bien, mantener una buena relación entre los actores y realizar una buena gestión económica tendiente a la autogestión o autofinanciación. La imagen del docente es de proveedor de servicios, descentrado con un proyecto que traslada al aula hasta los términos de la relación

empresarial. “Se trata de un maestro que es casi el operador del currículo, un técnico que distribuye conocimientos y no un formador, no es líder social, casi ni siquiera es un pensador” (Maffei, 2009, p.234).

Gran parte de los docentes experimentan una falta de comprensión de cuál es el sentido de los sistemas educativos y de los centros escolares. Las transformaciones que ocurren en el mundo caracterizan a las sociedades como inestables. Esa inestabilidad e inseguridad que sale a la luz a la hora de explicar el funcionamiento de la sociedad marca presencia en los centros educativos y en el trabajo del profesorado. Existe una crisis en la razón de ser de las instituciones escolares debido a una falta de consenso acerca de los fines que orientan su trabajo (Torres, 2006).

“El mundo de las tecnologías de la información y la comunicación, con la posibilidad que ofrece de contactarse y desconectarse, manteniendo el anonimato o incluso inventándose una falsa personalidad para existir únicamente como realidad virtual, son un buen ejemplo de un mundo en el que los lazos interpersonales son muy débiles, cambiantes, fluidos, inconstantemente. Este carácter movido de las sociedades del presente se distingue por la privacidad y falta de compromiso duradero con proyectos sociales y, por supuesto, con otras personas. El compromiso social firme, la construcción de lo comunitario se reemplaza por la estética del consumo y por relaciones efímeras, por una vida líquida” (Torres, 2006, p.33).

Las nuevas formas de capitalismo priorizan el trabajo a corto plazo y la fragmentación institucional. El efecto de este sistema económico ha sido que los trabajadores no pueden mantener relaciones sociales de apoyo recíproco. Existen tres déficit sociales interrelacionados y que se hacen sentir en la vida de todos los trabajadores (figura 18): la baja lealtad institucional, la disminución de la confianza informal entre los trabajadores y el debilitamiento del conocimiento institucional (Sennett, 2008).



Figura 18: Déficit sociales.

Fuente: Elaboración propia Sennett (2008).

- **Baja lealtad institucional:** la lealtad es una relación de participación, el no participar de la gestación del plan impide conseguir la lealtad a quienes se le imponen.
- **La disminución de la confianza:** la confianza puede ser formal o informal. La confianza formal implica que una parte entra en un contrato con la creencia de que la otra parte lo respetará. Por otro lado, la confianza informal, hace referencia a saber con quién se puede contar, en especial cuando un grupo está bajo presión. Por lo tanto, ésta necesita tiempo para desarrollarse. *“La escasez de confianza informal es un déficit organizativo más que un simple problema relativo al carácter personal en la medida en que gira en torno al tiempo organizado”* (Sennett, 2008, p.62).
- **Debilitamiento del conocimiento institucional:** la virtud de la antigua pirámide burocrática radicaba en la acumulación de conocimiento sobre cómo lograr que el sistema funcionara, se sabía cuándo debían hacerse excepciones a las reglas o llegar a acuerdos por vías indirectas de comunicación. A menudo la gente con más conocimiento institucional de este tipo está en puestos bajos del orden jerárquico de la empresa. Sin embargo, en la reforma de las pirámides burocráticas, estos funcionarios son frecuentemente los primeros a los que se despide.

En las organizaciones educativas, especialmente en las de educación media, la actividad docente se caracteriza por el multiempleo y una baja dedicación horaria por centro educativo. Existe gran variedad de situaciones como por ejemplo: docentes con baja carga horaria y nuevos en el liceo, docentes con horas concentradas en un único liceo pero en turnos y niveles diferentes, docentes con dedicación media o alta y horas dispersas entre distintos subsistemas, entre otras (INEEd, 2014). Todo ello dificulta la conformación de equipos de trabajo, el sentido de pertenencia, la participación y el fortalecimiento de vínculos educativos.

Las transformaciones en el trabajo moderno han debilitado tanto el deseo como la capacidad de cooperar con los diferentes. Si bien las organizaciones están a favor de la cooperación, en los hechos su estructura lo impide. Esto es consecuencia de la existencia de aislamiento de los individuos y departamentos, personas y grupos con poco que compartir y que en realidad se guardan información útil a los demás. El trabajo moderno tiende cada vez más al corto plazo sustituyéndose las carreras que se desarrollaban en una única institución por empleos temporales o a tiempo parcial. La superficialidad de las relaciones sociales son una consecuencia de la temporalidad del empleo, cuando las personas no permanecen mucho

tiempo en una institución, tanto su conocimiento como su compromiso con la organización se debilitan. La combinación de relaciones superficiales y vínculos institucionales breves fomentan que las personas se aíslen a sí mismos, no se impliquen en problemas ajenos a su ocupación (Sennett, 2012).

Sennett (2012) sostiene que la cooperación, es una experiencia adquirida que consiste en un intercambio entre participantes que se benefician mutuamente. La división del trabajo multiplica las capacidades y funciona mejor cuando no es rígida ya que el medio cambia constantemente. Sugiere el autor que es conveniente lograr reunir a personas diferentes respetándose tal como son lo cual requiere “habilidades dialógicas”, es decir, habilidades sociales tales como saber escuchar, comportarse con tacto, encontrar puntos de encuentro y manejar el desacuerdo o evitar la frustración en una discusión. Razones materiales, institucionales y culturales atentan contra la cooperación. Los individuos buscan evitar excitaciones, sentirse lo menos estimulado posible por diferencias. El deseo de neutralizar la diferencia, de domesticarla, surge de una ansiedad relativa a la diferencia, que se entremezcla con la cultura económica del consumidor global. Como consecuencia disminuye la intención a cooperar con los que siguen siendo irreductiblemente “Otro”.

Para Sennett (2012) la desigualdad estructural y las nuevas formas del trabajo debilitan la cooperación por medio de efectos psicológicos. En la sociedad moderna existen personas que no pueden gestionar las formas del compromiso social y por lo tanto, se aíslan. La persona pierde el deseo de cooperar con los demás, se convierte en lo que el autor llama un “yo no cooperativo”. En la actualidad la cooperación no constituye un contrapeso suficiente del individualismo; las fuerzas institucionales son decisivas. Frente a un orden social débil, superficial y no fiable, la gente se recluye en sí misma. Estas son las fuerzas predominantes en la sociedad moderna, de modo que el aislamiento pesa más que la cooperación en la experiencia de la gente. La ausencia de compromiso no es personal, sino estructural.

4.2 La Motivación

La motivación es uno de los factores que inciden directamente en el desempeño de la tarea docente. La Real Academia Española define este concepto como “*Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona*” (RAE, 2014).

El desempeño de la organización, depende en gran medida del desempeño individual y este se encuentra condicionado por la motivación. No existe consenso entre los distintos autores para definir motivación y cada uno privilegia un aspecto para fundamentar sus ideas. Chiavenato (2009b) propone algunas conclusiones iniciales sobre la motivación, las mismas se resumen en la figura 19.



Figura 19: Conclusiones iniciales sobre la motivación.
Fuente: Elaboración propia en base a Chiavenato (2009b).

La motivación, sostiene Chiavenato (2009b), es un proceso psicológico básico y es un constructo hipotético (no se puede visualizar), útil para interpretar el comportamiento humano. Entre las distintas definiciones de motivación, Chiavenato destaca a la motivación desde una perspectiva sistémica “(...) un proceso que depende del curso, la intensidad y la persistencia de los esfuerzos de una persona para alcanzar determinado objetivo” (Chiavenato, 2009b, pp.236-237). El curso hace referencia a la dirección del comportamiento, lo determina el objetivo y puede ser individual (deseado por la persona) u organizacional (definido por la organización). La intensidad es el esfuerzo que el individuo realiza y la persistencia es la cantidad de tiempo durante el cual la persona sostiene el esfuerzo. La motivación es el resultado de la interacción de la persona con las situaciones que lo rodean. Las personas tienen distinta motivación, el grado de la misma varía de persona en persona e incluso en un mismo individuo puede fluctuar, según el momento y la situación.

Un esquema simple del proceso de motivación propuesto por Chiavenato (2009b) se representa en la figura 20. En el mismo se pueden identificar tres elementos interdependientes que interactúan entre sí:



Figura 20: Proceso de motivación.
Fuente: Chiavenato (2009b, p.238).

necesidades, impulsos e incentivos. Estas tres dimensiones del proceso de motivación clásico son el punto de partida de las teorías de la motivación.

La **necesidad** significa que la persona tiene una carencia interna que distorsiona el estado de equilibrio que tiene el organismo creando una tensión e impulsa al individuo a reducirlo o atenuarlo. Los **impulsos** (motivos) alivian las necesidades, son la esencia del proceso de motivación, generan la búsqueda de objetivos o incentivos que una vez atendidos satisfarán la necesidad y reducirán la tensión. Por último, los **incentivos** pueden aliviar una necesidad o reducir el impulso. Alcanzarlo tiende a restaurar el equilibrio (fisiológico o psicológico) y puede reducir o eliminar el impulso. En general, están fuera del individuo y varían de acuerdo a la situación.

En la figura 21 se presenta el ciclo motivacional propuesto por Chiavenato (2009a). El mismo comienza con una necesidad que rompe el equilibrio y origina un estado de tensión, insatisfacción, incomodidad y desequilibrio. Para reducir estos efectos el individuo debe actuar, si el comportamiento es eficaz, satisface su necesidad y vuelve al equilibrio, a su adaptación al ambiente. Si no es eficaz, el sujeto no puede aliviar la tensión por lo que ésta busca un medio indirecto de salida por vía psicológica (agresividad, descontento, tensión emocional, apatía, indiferencia, etc.) o por vía fisiológica (tensión nerviosa, insomnio, repercusiones cardíacas o digestivas, etc.).

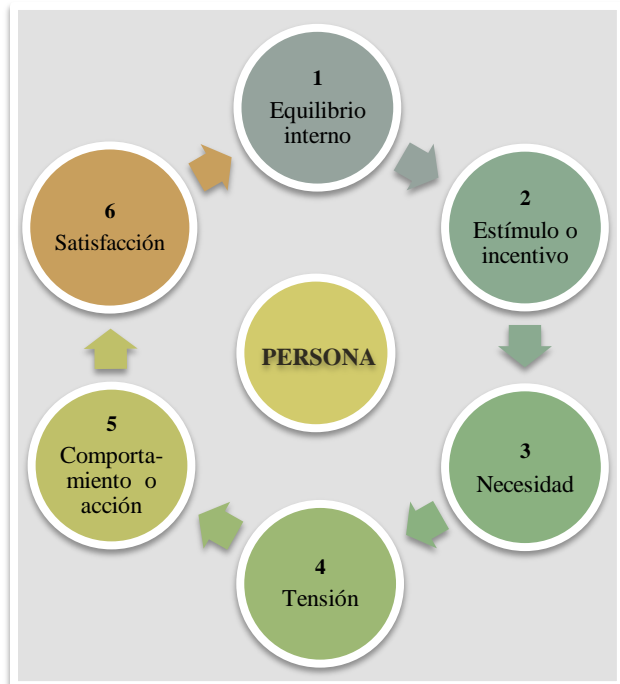


Figura 21: Etapas del ciclo motivacional en la satisfacción de una necesidad. Fuente: Chaivenato (2009a, p. 49).

En otras ocasiones la satisfacción de otra necesidad puede reducir la necesidad que no puede satisfacerse (figura 22).

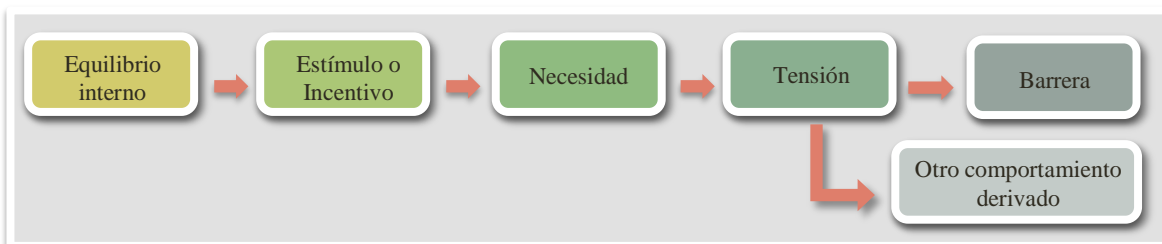


Figura 22: Ciclo motivacional con frustración o compensación. Fuente: Chaivenato (2009a, p.50).

En este caso existe una transferencia o compensación (es lo que pasa cuando una promoción a un puesto superior se cambia por una mejora salarial o por un lugar nuevo de trabajo) (Chiavenato, 2009a).

4.3 La Participación

El multiempleo, la baja dedicación horaria por centro educativo, el trabajo a corto plazo, la fragmentación institucional dificultan el desarrollo del sentimiento de pertenencia, siendo por lo tanto, un obstáculo para una deseable participación docente. El objetivo de la participación puede perseguir distintas finalidades. Puede estar orientada a preparar y capacitar a los actores institucionales para la democracia, autonomía y libertad (finalidad Educativa), lograr la contribución a las tareas de organización, funcionamiento y gobierno (finalidad Gestora), ayudar a los docentes a tomar decisiones consensuadas en la tarea pedagógica (finalidad de Colaboración en la toma de decisiones curriculares), permitir la supervisión del centro educativo en los aspectos administrativos y docentes (finalidad de Control social) y finalmente, puede dirigirse a conocer y asumir los objetivos de la organización favoreciendo la motivación y el sentimiento de pertenencia (finalidad Interiorización del Proyecto Educativo de Centro) (Antúnez & Gairín, 2000).

Frigerio et al. (1992) conceptualizan el término participación como “(...) conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público” (Frigerio et al, 1992, p.104).

El valor de la participación presenta distintos aspectos fundamentales. El primero de ellos es la idea de la sociedad como una construcción del hombre, con derecho a intervenir en los procesos de toma de decisiones que lo afectan. La participación, es entonces, la forma por medio de la cual los actores del centro educativo definen las normas, los derechos y las obligaciones. Otro aspecto es la necesidad de contar con el compromiso de los actores para poder concretar programas o proyectos institucionales. En este caso, la importancia de la participación radica en la colaboración en las tareas institucionales y en la construcción de un orden que pueda efectivizarse. Finalmente, el último aspecto consiste en el aporte a la elaboración de un régimen democrático (Frigerio et al., 1992).

La participación puede ser directa (activa) ya que supone la intervención directa de la persona en la gestión de la actividad pública o indirecta, en este caso se eligen representantes a quienes se delega la tarea. En la figura 23 se presentan los distintos niveles de participación directa y su principal característica. El nivel de participación no tiene por qué ser uno solo, pueden identificarse combinaciones entre actores, grado de participación y tema de las mismas. En la educación se pueden distinguir distintas áreas de intervención participativa como ser la pedagógico-didáctica, la organizacional, la administrativa y la financiera, ya trabajadas en el apartado 1.2 (Frigerio et al., 1992).

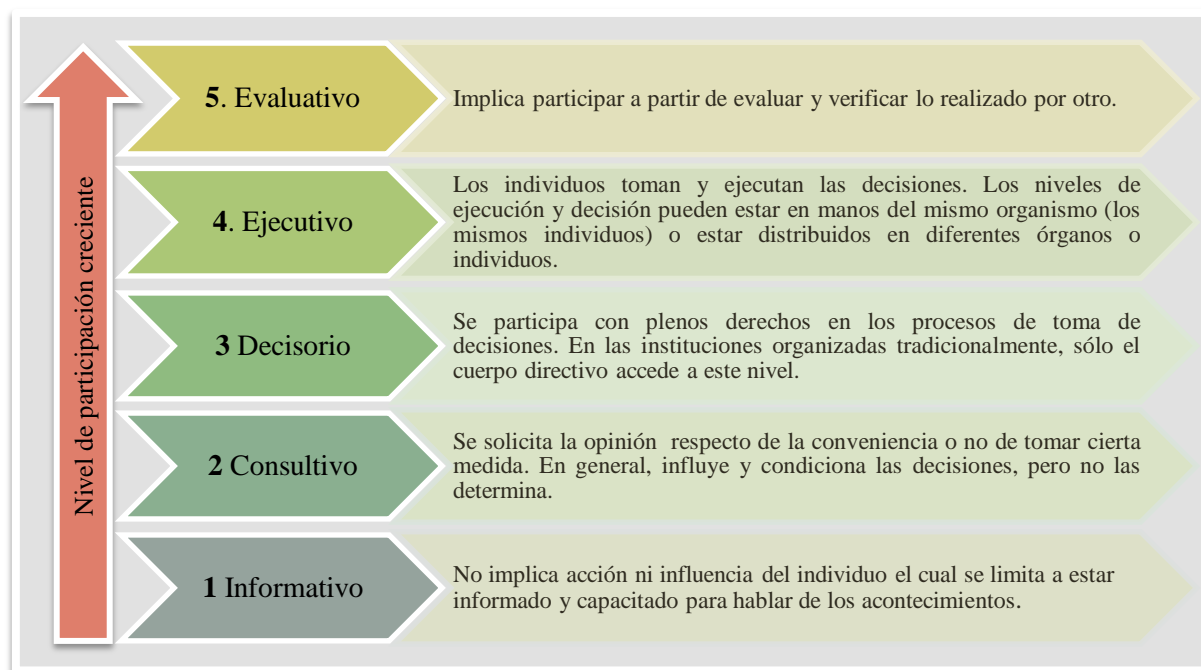


Figura 23: Distintos niveles de participación directa.

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

Frigerio et al. (1992) sostienen que los límites para la participación provienen tanto de la institución como de los actores, en cuanto a su capacidad e interés para compartir los espacios abiertos por la institución. En la capacidad y el interés en participar se encuentran condiciones históricas (existencia de tradición de la participación), socioculturales (por ejemplo, el nivel de instrucción, la cercanía del ámbito escolar, la valorización social de la actividad participativa y el grado de interés en la actividad). Otro factor es la dinámica institucional (en la toma de decisiones no siempre es posible disponer del tiempo suficiente para facilitar la participación) y finalmente, la especificidad de la institución (se requiere que algunos temas sean abordados por profesionales por lo tanto limita la convocatoria). Generalmente, argumentan las autoras, la participación muchas veces es deseada y buscada por los actores

sociales. Sin embargo en otros casos es temida y evitada. En estos casos es necesario diseñar estrategias para promoverla. La participación eficaz y satisfactoria sostienen Antúnez y Gairín (2000), debería hacer compatibles la participación directa e indirecta y estar caracterizada por la corresponsabilidad, cooperación, coordinación, autoridad y democracia.

“El desarrollo de procesos participativos dentro de la institución escolar debe considerarse un medio para el logro de climas institucionales más adecuados para el cumplimiento de las funciones específicas de la institución” (Frigerio et al., 1992, p.108).

Antúnez y Gairín (2000) sugieren que para promover la participación, es necesario en una primera instancia indagar los motivos por los cuáles los individuos no participan y trabajar en ellos para revertirlos. En segundo lugar, es positivo implicar a la persona en la definición de los objetivos que se pretenden y otorgarle protagonismo en el diseño de las estrategias de trabajo que se utilizarán para alcanzar los objetivos. Finalmente, es necesario utilizar estrategias específicas para vencer la resistencia al cambio. Los autores sugieren, entre otras estrategias, facilitar la colaboración formando parejas o pequeños grupos, propiciar el clima favorable (mejorando el flujo y calidad de la información, capacitar para el trabajo en colaboración, generando un clima de confianza), desarrollar el convencimiento de que todos son tenidos en cuenta y pueden hacer contribuciones específicas si su tarea está afín con sus intereses, expectativas y capacidades, fortalecer el sentimiento de pertenencia, etc.

Frigerio et al. (1992) plantean que en la creación de ámbitos de participación es importante que quede clara la asignación de niveles de la misma y las materias de intervención. Para promover la participación se debe previamente resolver cual va a ser la consigna de la convocatoria y tomar decisiones respecto a aspectos tales como ámbito de intervención, integrantes (grupo, equipo u órgano), categorías de los miembros (plenos con voz y voto, solo voz, solo presenciales), formas de elección de los participantes, mecanismos para la toma de decisiones, atribuciones de los integrantes, etc. Estos criterios estarán relacionados con el grado de autonomía del órgano o grupo que se constituye y con la normativa que regula su funcionamiento. La autonomía estará condicionada a su vez por lo definido en la planificación institucional, objetivos y propósitos de la convocatoria, grado de participación y campo de intervención. Las autoras destacan que en lo intrainstitucional, la participación no puede ni debe transformarse en un diluyente de la responsabilidad que tienen los distintos actores sobre la función que se les ha asignado.

4.4 La Comunicación

Por medio del lenguaje, la palabra y la conversación es posible responsabilizarse en mutuos compromisos de acción o crear nuevas realidades en las organizaciones o en nuestras relaciones con otros. El lenguaje es el articulador entre la gestión y las ideas, prácticas y emociones (Blejmar, 2007).

“La trama de interacciones existentes en una organización circula a través de las conversaciones que se intercambian en su seno. Estas tejen una verdadera red que adquiere, en sus recurrencias, un estilo, una forma impregnada por la cultura del contexto y el texto institucional” (Blejmar, 2007, p.37).

Blejmar (2007) sostiene que nos constituimos como sujetos sociales y simultáneamente constituimos mundo a través de esa misma palabra. Por lo tanto, en la integridad y calidad de esas palabras y esas conversaciones reside la integridad y calidad de la misma organización. El autor hace referencia a los conceptos propuestos por Jaques Lacan, palabra vacía y palabra plena. En el primer caso, la palabra vacía, lo que es políticamente correcto decir, *“La palabra vacía arma una distancia entre la conversación pública y la privada, el sujeto se aleja y no se reconoce en el decir del actor”* (Blejmar, 2007, p.39). Por otro lado, la palabra plena, apunta a un compromiso del sujeto con lo que dice y pretende hacer, entre sus palabras, pensamientos y sentimientos. La palabra plena requiere de tres elementos, el primero, la intencionalidad de la contribución, si es de ayuda o destrucción. El segundo, el escenario requerido, es decir el espacio donde se desarrolla, ya que resignifica el contenido de la conversación. Las palabras cambian según el lugar, en que momento, quién lo dice y cómo lo pronuncia. Por último, es necesaria la competencia comunicativa, o sea la capacidad de expresar correctamente las ideas y asumir los compromisos que ello genera.

El aprendizaje cooperativo, radica en su potencialidad ya que colectivamente podemos ser más agudos e inteligentes que individualmente. Los equipos conversan por medio del diálogo y la discusión. Argumenta Senge (1997) que el aprendizaje de un equipo involucra dominar estas técnicas complementarias. El diálogo consiste en superar la comprensión de un solo integrante, se escucha al otro, no existe un ganador sino que todos ganan. Los integrantes participan de un significado común, exponiendo distintas perspectivas, abandonando los supuestos personales y logrando una comprensión superior a la que alcanzarían solos, el

objetivo no es tomar decisiones sino lograr llegar a un nuevo punto de vista. La discusión, representa la contrapartida del diálogo. En ella se presentan y defienden distintos puntos de vista para tomar la mejor perspectiva y tomar una decisión. Para que un equipo llegue a un acuerdo y a tomar decisiones es necesario un cierto grado de discusión.

“Tanto el diálogo como la discusión pueden desembocar en nuevos cursos de acción; pero las acciones a menudo constituyen el foco de la discusión, mientras que las acciones nuevas surgen como subproducto de un diálogo. Un equipo de aprendizaje domina el movimiento que va del diálogo a la discusión. Las reglas de juego son diferentes. Las metas son diferentes. Si los equipos no las distinguen, no tienen diálogo ni discusión productiva” (Senge, 1997, p.310).

Senge (1997) adhiere a las tres condiciones necesarias para el diálogo propuestas por Bohm. Estas condiciones hacen referencia a que los participantes deben tener conciencia de los supuestos y cuestionarlos, ver al otro como un colega y finalmente, la necesidad de un árbitro que colabore con la integración de los participantes en el proceso y los resultados, que intervenga y mantenga la fluidez. Aclara el autor que a medida que el grupo desarrolla la capacidad de dialogar el rol del árbitro se va desvaneciendo para transformarse en un participante más.

Para que se produzca un diálogo es necesario tener aptitudes como la reflexión y la indagación. En la reflexión la persona toma conciencia de como elabora sus modelos mentales y como estos influyen en su accionar. La indagación involucra el modo de operar en las interacciones con los otros especialmente en temas complejos y conflictos.

“El diálogo que se cimienta sobre la reflexión y la indagación resultará más sólido y menos vulnerable a detalles circunstanciales como las simpatías o antipatías personales” (Senge, 1997, p.312).

4.5 El Conflicto

Schvarstein (2002) ubica la noción de conflicto en el dominio de las relaciones de la organización y la atribuye a la confrontación de racionalidades proveniente del dominio de los propósitos. Estos dominios forman parte de la estructura de la organización.

La estructura “(...) es la forma que asume una organización en un aquí y ahora concreto. La estructura se define por los recursos de que dispone y el uso que de ellos hace, por las relaciones entre sus integrantes y con el entorno, por los modos que dichas relaciones adoptan, por los propósitos que orientan las acciones y los programas existentes para su implementación y control” (Schvarstein, 2002, p.64).

La organización se comporta como un sistema abierto y frente a perturbaciones en el contexto, modifica su estructura pero no altera su identidad. La identidad se concreta en su estructura es “aquello que las distingue y que tratan de conservar a lo largo del tiempo” (Schvarstein, 2002, p.63).

En la figura 24 “La organización y sus dominios” (Schvarstein, 2002) se representan los distintos dominios y las relaciones entre estos. La estructura presenta tres dominios: *relaciones*, hace referencia a las relaciones entre las personas, *propósitos*, son los que orientan las acciones de los integrantes y *capacidades existentes*, son los recursos que se desarrollan y utilizan para alcanzar los propósitos y la legitimación de las relaciones. Los distintos dominios se encuentran en una relación de causalidad y son articulados por los procesos, adjudicación y asunción de roles, capacitación y productividad

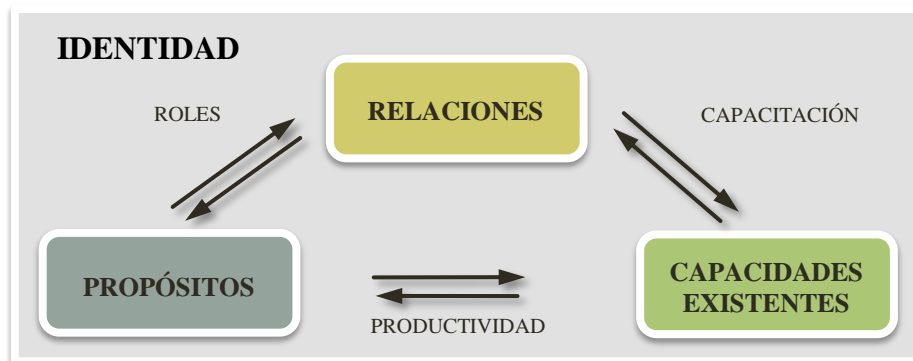


Figura 24: La organización y sus dominios.
Fuente: Schvarstein (2002, p.65).

Los conflictos, sostiene Schvarstein (2002) son construcciones, no se tienen, sino que son las personas las que significan una situación vivida como conflictiva. El autor distingue seis factores de significación de los conflictos: la identidad, el sistema político, la racionalidad dominante, los sistemas de trabajo, el espacio y el tiempo. Agrega como el estado de la organización como factor situacional, la cual involucra al clima organizacional, concepto ya

trabajado en el apartado 3.1. Estos factores contribuyen al reconocimiento del conflicto como tal. Para ubicar los conflictos que puedan presentarse en una organización es necesario identificar la racionalidad dominante y la jerarquía de valores que la sostienen. Esta racionalidad “*es un orden simbólico que hace que los miembros tiendan a asignar los mismos significados a las cosas que ocurren allí*” (Schvarstein, 2002, p.42).

La significación del conflicto está en relación con el carácter estructural o contingente que presente. Los primeros, con naturaleza estructural, son previsibles y no aportan novedad. Sin embargo, otros se resisten a ser resignificados en las estructuras de significación existentes, son portadores de novedad. Hay conflictos que son inocuos a la organización y otros que amenazan al orden simbólico, por ejemplo, la oposición de intereses entre administradores y profesionales en las instituciones educativas. La reiteración de los conflictos que amenazan el orden simbólico es una señal de inestabilidad. El no encontrar la solución, hace que los participantes no sepan qué dirección tomar frente a un problema ni seleccionar la mejor opción (Schvarstein, 2002).

4.5.1 Distintas perspectivas de tratamiento del conflicto

Rodríguez (1996) sostiene que en todas las organizaciones los conflictos son habituales y son una de las características centrales de los centros educativos. Sin embargo, argumenta que “*En la actualidad, tanto en la sociedad general como en la organización escolar en particular, predomina la concepción tradicional del conflicto proveniente de la ideología tecnocrática-conservadora, que lo asocia como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar*” (Rodríguez, 1996, p.235).

Rodríguez (1996) analiza el tratamiento del conflicto desde los paradigmas tecnocrático-positivista, hermenáutico-interpretativo y crítico (figura 25).



Figura 25: Perspectivas de análisis del conflicto.
Fuente: Elaboración propia en base a Rodríguez (1996).

4.5.1.1 Perspectiva tecnocrática-positivista

Se caracteriza por una concepción negativa de éste, se lo considera una desviación, disfunción que hay que prever y minimizar o evitar que se produzca. Esta racionalidad hace culto a la eficacia que se configura como algo objetivo, neutral, técnico y absoluto. Al ser los conflictos perturbadores de la eficacia es necesario negarlos. Controlar su aparición o eliminar su gestación son sinónimo de eficacia en la conducción de la organización, de sometimiento y control. Por lo tanto, si algún conflicto no es posible integrarlo se lo señala de ideológico – político, separando rigurosamente lo que son los hechos de los valores. El conflicto surge en la práctica, que es considerada dependiente de la teoría, por falta de previsión o mala planificación, en consecuencia para conseguir mayor eficacia el gestor debe planificar y controlar. Otra forma de negar el conflicto es utilizar la idea de consenso. Se presenta a la organización y sus políticas educativas desde intereses y presupuestos comunes, consensuados y desligados de todo tipo de procesos conflictivos, intereses y perspectivas para imponer una determinada concepción de la organización escolar en particular y de la política educativa en general. Las diferencias, desacuerdos, conflictos forman parte del proceso, del consenso, en el cual toda discusión, desacuerdo o conflicto de intereses puede reconciliarse con el diálogo.

4.5.1.2 Perspectiva hermenéutico-interpretativa

En esta perspectiva el conflicto no se niega, se considera inevitable y hasta positivo para estimular la creatividad del grupo. El conflicto es considerado un problema de percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal, ignorando las condiciones sociales que afectan a los sujetos y sus percepciones. La visión del conflicto descarta las condicionantes estructurales y se reduce al ámbito interpersonal. La necesidad de resolver los conflictos radica en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo, restablecer o perfeccionar la comunicación y relaciones humanas. Las soluciones consisten en favorecer procesos de comunicación, totalmente descontextualizados del entorno organizativo y social en el que se encuentra el grupo. Se considera que mejorando la comunicación entre los individuos desaparecerán o se evitarán los conflictos.

4.5.1.3 Perspectiva crítica

El conflicto es considerado natural, inherente a todo tipo de organización y a la vida misma y es un elemento necesario para el cambio social. El conflicto es considerado esencial para la transformación de las estructuras educativas, por lo cual se admite y se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática no violenta. Con ello se puede mejorar el funcionamiento, el clima organizacional, impulsar la creatividad y favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar.

4.5.2 Distintas formas de abordar los conflictos

Pérez y Pérez (2011) afirman que la corriente constructivista plantea una visión del conflicto desde múltiples perspectivas complementarias asignándole a este una óptica positiva. Se percibe al conflicto como algo natural, que no tiene por qué ser negativo ya que puede generar la oportunidad de cambios deseables, la oportunidad de aprender. Para estas autoras el conflicto es una situación que se produce por falta de unidad, es producto de la contradicción de valores, perspectivas u opiniones de distintos grupos o personas con objetivos incompatibles. La divergencia de intereses implica el convencimiento de que las aspiraciones u objetivos de las diferentes partes no pueden lograrse simultáneamente. Estos intereses pueden ser incompatibles o percibidos como tales. Los conflictos existen en todos los grupos humanos produciéndose entre las personas y los grupos, por la forma de ser de las personas, por la actitud ante el trabajo y la falta de responsabilidad para asumir las tareas. Sin embargo, poseen una potencialidad positiva que puede poner en crisis las relaciones o fortalecerlas. En la misma línea Blejmar (2007) identifica a los conflictos entre partes con la divergencia de intereses y con la creencia de que no pueden satisfacerse simultáneamente o conjuntamente. La divergencia de intereses se constituye parcialmente, es ese carácter parcial de la estructuración del conflicto el que le otorga una alta dinámica de posibilidades.

Los conflictos influyen en la conducta de los miembros de la organización y en el grado de eficiencia institucional, siendo inherentes a su funcionamiento. Frigerio et al. (1992) diferencian a los conflictos en dos categorías. La primera según su carácter, previsible o imponderable, formada por aquellos conflictos de los cuales se puede anticipar su aparición, alteran el funcionamiento pero no necesariamente aportan novedad. La segunda categoría la

llaman imponderables, la integran aquellos conflictos que si aportan novedad en la institución. Presentan un carácter retroversivo (querer regresar a un pasado institucional) o un carácter proversivo (proponer un proyecto innovador). Las autoras plantean distintos puntos desde donde pensar los conflictos ya sea desde los actores o desde las instituciones (figura 26).

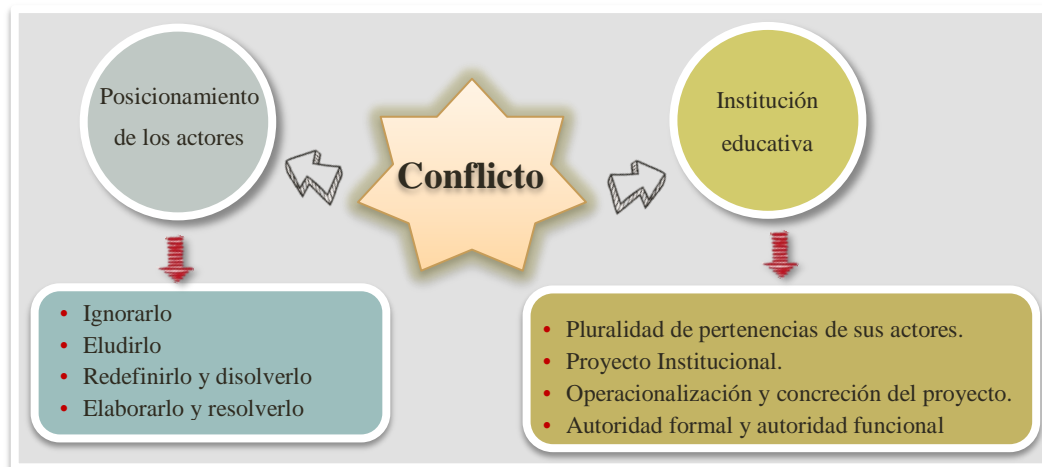


Figura 26: Distintos puntos desde donde pensar los conflictos.
Fuente: Elaboración propia a partir de Frigerio et al (1992).

Desde el posicionamiento de los actores Frigerio et al. (1992) proponen cuatro modalidades diferentes de afrontarlos:

- **Ignorarlo:** no es percibido como problema o dificultad.
- **Eludirlo:** se percibe como tal pero se evita que aparezca explicitado.
- **Redefinirlo y disolverlo:** no se resuelve, se cambia el contexto lo cual permite continuar actuando.
- **Elaborarlo y resolverlo:** para ello es necesario analizar el proceso de construcción del conflicto, plantearlo, negociar y tomar decisiones consensuadas.

Desde la institución educativa Frigerio et al. (1992) proponen cuatro tipos de conflictos diferentes:

Conflictos en torno a la pluralidad de pertenencias de sus actores. Se genera al desarrollar simultáneamente diferentes roles dentro del sistema. Esto obliga a tener en cuenta el necesario reacomodamiento del sujeto cuando va de un establecimiento a otro cambiando de rol. Se manifiesta de diferentes maneras según los actores y las instituciones.

Conflictos en torno a la definición del proyecto institucional. Surge por la convivencia de diferentes actores con objetivos personales propios en relación a la institución y las exigencias y requerimientos del entorno hacia el establecimiento. Esto puede desencadenar dificultades en la definición de prioridades y en el diseño de las actividades. Estos conflictos se actualizan anualmente con la elaboración de la planificación institucional, pudiéndose traducir en ocasiones en conflictos de grupos.

Conflictos en torno a la operacionalización y concreción del proyecto. Surgen cuando deben traducirse en objetivos del proyecto institucional en objetivos más operativos, especificación de tareas, funciones y responsabilidades, las acciones concretas y estrategias a efectuar, aspectos que precisan el proyecto y la identidad del establecimiento educativo.

Conflicto entre la autoridad formal y la autoridad funcional. La autoridad funcional hace referencia a las funciones especializadas de los miembros de la comunidad, la autoridad formal es aquella que deriva de las normas prescriptas. Entre la autoridad formal y la autoridad funcional, se generan tensiones y se potencializan conflictos.

Pérez y Pérez (2011) afirman que existen diferentes formas de gestionar los conflictos. En todos los casos, sostienen las autoras, todos los miembros de la comunidad deben ser conscientes de sus responsabilidades para resolverlos. En la resolución del conflicto deben cooperar activamente todos los actores, de lo contrario no se logran resolver.

Acuerdos entre pares: sin ayuda exterior las partes implicadas en el conflicto se ponen de acuerdo para buscar una solución.

Procesos mediados: es necesaria la intervención de un actor (objetivo y neutral) externo ya que las partes implicadas en el conflicto tienen la voluntad de alcanzar acuerdos pero no lo logran por sí mismos.

Soluciones de autoridad: la solución viene impuesta por la autoridad.

Los conflictos se pueden solucionar estableciendo canales más fluidos de comunicación que posibiliten llegar a acuerdos y compromisos. Se deben tener en cuenta distintos aspectos como ser, las causas que los provocan, como los viven los protagonistas y el contexto en el que se producen. La resolución es un proceso que requiere tiempo y múltiples acciones. Las autoras proponen que para resolverlo hay que tomar conciencia de que existe, aceptarlo como

tal (no minimizarlo), involucrar a los implicados y si es necesario establecer una instancia mediadora para restablecer la comunicación que posibilite generar alternativas de solución. Para mejorar la convivencia en el centro educativo proponen prestar especial atención a la participación, comunicación y relaciones de todos los integrantes de la comunidad.

“La existencia de una mayor participación en las decisiones de la escuela facilita que los intereses y puntos de vista de los implicados se manifiesten más abiertamente. En el proceso de construcción de los equipos interdisciplinarios y en la incorporación de esta nueva forma de trabajo, adquiere suma importancia el análisis de los conflictos y la reflexión de la forma cómo fueron abordados para que se puedan construir a partir de ellos verdaderos aprendizajes institucionales” (Viera, 2007, p.57).

❖ A modo de síntesis

La docencia se encuentra unida a la vida del docente, a su historia, a la persona que es. Su profesionalismo se ve afectado, entre otros factores, por su personalidad, compañeros de trabajo, motivación, valores y tendencias educativas dominantes, etc. La crisis de la razón de ser de las instituciones escolares, la falta de consenso que oriente el trabajo docente genera inestabilidad e inseguridad. Las nuevas formas del capitalismo priorizan el trabajo a corto plazo y la fragmentación institucional. Esto repercute desfavorablemente en la tarea docente, privilegia el aislamiento en desmedro de la cooperación, la motivación, el trabajo en equipo o la participación. Los conflictos son inherentes a las organizaciones siendo una característica esencial de los centros educativos. Los conflictos son construcciones, no se tienen sino que son las personas las que significan una situación vivida como conflictiva. La corriente constructivista plantea una visión positiva del conflicto, es algo natural que no tiene por qué ser negativo dado que puede originar la oportunidad de generar cambios positivos.

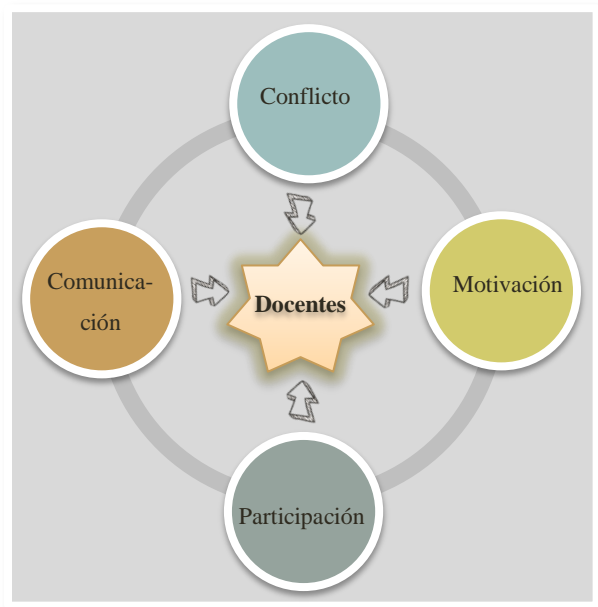


Figura 27: Síntesis del capítulo 4.
Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 5

En el presente capítulo se desarrolla el rol del asesor como agente externo. Se profundiza en la concepción del asesoramiento, se exponen distintos modelos y se desarrollan las dimensiones del asesoramiento escolar. Finalmente, se expone la idea del asesor como agente de cambio y se profundiza en el plan de mejora.

5.1 El rol del asesor para la mejora institucional

La concepción del asesoramiento como recurso de cambio y mejora educativa consiste en proporcionar a los centros educativos el apoyo, para guiar y orientar el conocimiento, y las estrategias para que puedan elaborar sus propios proyectos, desarrollarlos y evaluarlos. De este modo cada centro debe proponer sus prioridades y estrategias a desarrollar en el proceso. El asesor como agente ligado a los procesos de facilitación del cambio, puede contribuir a la sistematización de procesos reflexivos sobre lo que se hace en los centros, contribuyendo así al desarrollo de los mismos (Murillo, 2008a). Existen diversas definiciones en relación a la labor del asesoramiento pero casi todas tienen en común la interacción entre profesionales que implica su puesta en marcha. Es un tema que se debe considerar en su relación con la institución (la escuela), en el marco de un proyecto formativo (currículum) y con el propósito fundamental de dar respuesta a la diversidad. A su vez, el proceso está influenciado por la política educativa, las características del Sistema Educativo, la autonomía de los centros y la profesionalidad de los profesores (Murillo, 2004; Segovia, 2010).

Murillo (2004) conceptualiza el asesoramiento como *“procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, y/o profesorado que los conforman, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa”* (Murillo, 2004, p.8).

Esta concepción del asesoramiento (García, 1996) implica la relación de distintos profesionales mediada por el conocimiento, destrezas y actitudes para construir un contexto de trabajo desde donde intervenir para la mejora de la práctica educativa. Por lo tanto, el asesoramiento es un recurso de cambio y mejora escolar, proporciona el apoyo que guía y orienta el conocimiento y las estrategias para que la escuela pueda elaborar sus propios

proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos. García establece que la teoría del cambio educativo tiene como hipótesis al centro educativo como unidad de cambio y el desarrollo del centro como organización y como formación del profesorado. En base a estas consideraciones, es que se construye el perfil del asesor, funciones y estrategias. El autor propone tres premisas:

- El asesoramiento se considera como una función amplia del liderazgo pedagógico, como un proceso de dinamización, implicación, participación y colegialidad.
- Los asesores trabajan con los centros educativos y no intervienen en ellos.
- Los asesores además de poseer conocimientos específicos, métodos, técnicas y procedimientos, poseen habilidades de animación de instituciones y personas.

5.2 Modelos de asesoramiento

Existen distintos modos de concebir el asesoramiento en la escuela, estos se pueden clasificar en función de los parámetros de referencia con los que se observe, lo que posibilita la existencia de distintos modelos de actuación.

En la figura 28 se establecen algunos de los modelos propuestos por Segovia (2010). El autor señala que estos modelos deberían funcionar más como variantes estratégicas por donde iniciar procesos que como modelos puros de acción.

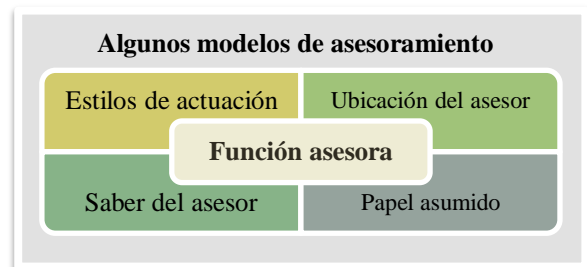


Figura 28: Modelos de asesoramiento.
Fuente: Elaboración propia en base a Segovia (2010).

Considerando la ubicación del asesor, se puede diferenciar entre asesoramiento interno, externo e interno – externo (Montero y Sanz, 2008; Segovia 2010).

- Asesoramiento interno: el asesor pertenece a la estructura de la institución, trabaja, depende orgánicamente y administrativamente de ella.
- Asesoramiento externo: el asesor es un agente externo a la institución, no tiene ningún tipo de dependencia, responde a una demanda concreta y puntual.

- Asesoramiento interno – externo: el asesor es un profesional de una entidad independiente pero trabaja periódicamente en un centro determinado, colabora con este, sin que exista dependencia administrativa, pero si funcional.

Los asesores externos, con el objetivo de ayudar a las organizaciones a desarrollar una mayor participación es necesario que, basen su trabajo tanto en una teoría de la pedagogía como en una teoría del cambio que se retroalimenten permanentemente. La primera, se centra en supuestos sobre el aprendizaje, la docencia y los resultados; la segunda se acerca al contexto local, que incluye las condiciones que hacen que el modelo funcione (Fullan, 2002).

Segovia (2010) sostiene que el cambio en educación y el aprendizaje se generan y sostienen con mayor facilidad y éxito si existen sistemas de apoyo que actúen desde modelos constructivistas y colaborativos. El autor establece relevante la clasificación en cuanto al papel asumido en el desempeño de la práctica profesional. El autor diferencia tres modelos(figura 29): intervención, facilitación y colaboración. Los tres modelos implican diferentes grados de relacionamiento del asesor y los docentes.

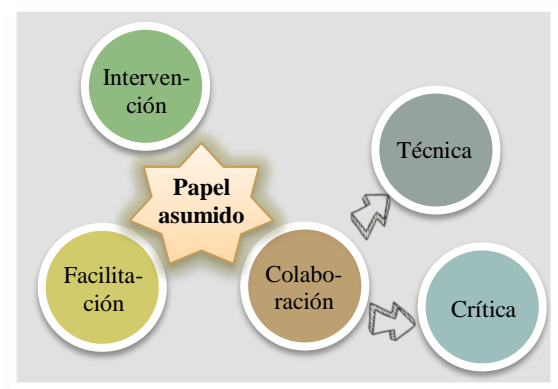


Figura 29: Modelo del asesor en función del papel asumido.

Fuente: Elaboración propia en base a Segovia (2010).

Modelo de intervención: el asesor es utilizado para resolver problemas y como experto en contenidos, promover acciones externamente, puntual, totalmente sistemática y programada basada en diagnósticos, ofrecer información y formación específica, comunicarla, proponerla al resto de los profesionales para que ellos la apliquen.

Modelo de facilitación: es similar al modelo de intervención con la diferencia de que se ubica muy cerca de la realidad, por lo que frente a la demanda actúa a modo de centro de recursos.

Modelo de colaboración: se basa en la integración y actuación en equipos y con el profesorado. Se diferencian dos modalidades de colaboración, la colaboración técnica y la colaboración crítica. En la colaboración técnica el asesor participa estableciendo que es el

experto en determinadas cuestiones pero que trabaja dentro de modelos colaborativos profesionales. En la colaboración crítica, el asesor participa como colega crítico. El grupo toma sus propias decisiones, el asesor tiene un rol de garantía, conciencia y espejo crítico que devuelve al grupo la información pertinente reelaborada.

Primero, sostiene Segovia (2010), se deben identificar los diferentes estadios de desarrollo y tipologías culturales. Posteriormente, se deben implementar estrategias adecuadas para el desarrollo de esa realidad. Es deseable que el asesor actúe y parta del modelo, situación o acción (posible, demandada, necesaria) para luego iniciar desde ahí un proceso de desarrollo. Desde ese momento, el modelo debería cambiar progresivamente hacia una asesoría crítica propia de un enfoque colaborativo, constructivista y de procesos.

Establece Imbernon (2007) que la característica del modelo de asesoramiento colaborativo es situar a los docentes en un escenario de participación, promover su inventiva y capacidad de regulación según sus efectos. El asesor es el encargado de promover la dinámica grupal adaptándose a las diferentes realidades, tiene un carácter abierto, se involucra en la innovación respetando las prácticas educativas y dispone de un conjunto de herramientas formativas (diseño de proyectos, bibliografía, experiencias, etc.). Proporciona su colaboración para que el profesorado llegue por sí solo a la solución de las situaciones. La contextualización juega un papel fundamental pues el desarrollo de las personas tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza. En esta contextualización intervienen los distintos marcos sociales, es decir, lugares concretos (centro educativo) y agentes e instituciones que participan en la educación del alumnado.

5.3 Dimensiones del asesoramiento escolar

Romero (2007) propone cuatro dimensiones del asesoramiento escolar (figura 30): comunicación, formación, planificación e innovación.

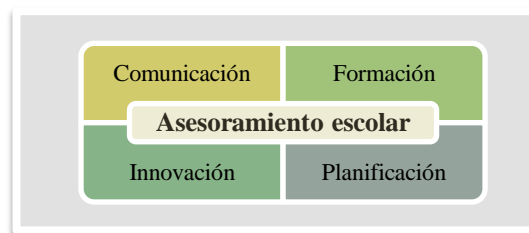


Figura 30: Asesoramiento escolar.
Fuente: Elaboración propia en base a Romero (2007)

- **Comunicación:** la relación asesor-asesorado es una de comunicación con base en la confianza y la influencia. Esto implica establecer canales de comunicación estables y

duraderos, explorar la red de comunicación existente dentro de la escuela y en los grupos que la componen.

- **Formación:** promover el aprendizaje ya sea individual, grupal u organizativo implica generar las condiciones que lo hagan posible, colaborar en su desarrollo y atender las necesidades de institucionalización de los cambios.
- **Planificación:** se requiere una planificación flexible, esto implica tener la capacidad de dar respuesta a las distintas situaciones atendiendo a las metas, seguimiento y ajustes de los planes en un proceso de acomodación constante.
- **Innovación:** la esencia del asesoramiento es su función transformadora. Se concibe al cambio como una meta y una dimensión de trabajo. Se trata de desarrollar una mejora específica y al mismo tiempo también la propia capacidad interna de cambio.

5.4 El asesor como agente de cambio

El agente de cambio es un profesional que tiene la capacidad para promover y dirigir el cambio. Es capaz de canalizar la información producida, conocer el sistema organizacional, límites de tolerancia, alianzas, etc. Actúa sobre la estructura, tecnología, ambiente o las personas (proporciona información, acompañamiento, apoyo, motivación) con el objetivo de facilitar el cambio buscado. Considerar a los asesores como agentes de cambio implica intensificar su labor de asesoramiento y apoyo a la acción. La intervención del asesor como agente de cambio debe impulsar y promover los procesos que posibiliten mejorar las situaciones insatisfactorias. Para ello, la gestión de procesos y del conocimiento aparecen como




Figura 31: El asesor como agente de cambio.
Fuente: Gairín (s.f. a, p.2).

herramientas que pueden contribuir a cambio buscado (figura 31). La tarea de los asesores en relación con la gestión de procesos debe comenzar por revisar procesos y protocolos de actuación en relación a la temática que le es competente. En cuanto a su función como promotor de la gestión del conocimiento, debe fomentar y orientar la creación de redes, actuando como gestor de conocimiento y promoviendo este rol en los centros. La intervención del agente de cambio la guían tres criterios fundamentales que el asesor debe articular. Estos

son primar la *visión global*, asumir el *liderazgo* del cambio (no solo gestionar) y *analizar y aprender de la práctica* (reflexionar sobre la acción y aprender de la propia práctica) (Gairín, 2007 b).

En la tabla 10 se presentan las actividades vinculadas a la función dinamizadora y asesora, de acuerdo con los estadios organizativos propuestos por Gairín (2004a) ya presentados en la figura 5 (capítulo 1).

Tabla 10: Actividades vinculadas a la función dinamizadora y asesora de acuerdo con los estadios organizativos.

| Nivel de desarrollo | Funciones específicas | Actividades específicas | Funciones genéricas |
|--|---|--|--|
| Estadio I La organización como soporte | Sensibilizar sobre procesos de cambio. | Círculo de estudio. |  |
| | Dinamizar la estructura organizativa. | Promover el cumplimiento de normas, reorganizar el espacio, etc. | |
| | Diagnosticar la organización. | Identificar necesidades externas e internas. | |
| | Redefinir tareas institucionales. | Reorientar el organigrama, sensibilizar sobre nuevos roles, rotar funciones, establecer protocolos de actuación, etc. | |
| | Optimizar recursos e infraestructura. | Fortalecer la capacidad técnica de la dirección, mejorar la utilización de recursos, realizar planes de inducción y formación, etc. | |
| Estadio II La organización como agente educativo | Fortalecer la existencia de equipos. | Promover grupos, apoyar a los equipos, proporcionar estrategias de trabajo en grupo y negociación, identificar y apoyar a los líderes. | |
| | Apoyo a la ejecución de proyectos. | Monitoreo, sistematización, gestión de apoyos (interno o externos), orientar la elaboración y mejora de los proyectos de centro, etc. | |
| | Extender proyectos a toda la comunidad educativa. | Informar periódicamente, promover colaboración, etc. | |
| Estadio III La organización aprende | Impulsar la cultura de la evaluación. | Extender a todos los actores y actividades, diseñar planes de evaluación y mejora, promover la Autoevaluación, empoderar a los comités de evaluación, desarrollar protocolos, etc. | |
| | Certificar avances. | Reconocer mejoras, proyectar avances en la institución, elaborar planes y programas de progreso, analizar resultados y efectos, etc. | |
| | Potenciar la institucionalización. | Incorporar avances en el Proyecto institucional, promover cultura favorables al cambio, etc. | |
| Estadio IV La organización genera conocimiento | Promover procesos de investigación dirigidos al cambio. | Impulsar la investigación aplicada, promover cambios derivados, orientar procesos de innovación. | |
| | Difundir experiencias exitosas. | Realizar reuniones de intercambio (exposiciones, jornadas, etc.). | |
| | Establecer sinergias entre centros. | Fortalecer redes de centros, compartir formación, promover alianzas, elaborar proyectos conjuntos, etc. | |
| | Gestionar el conocimiento externo e interno. | Impulsar la sistematización de la información, promover gestores de conocimiento, etc. | |

Fuente: Gairín (2007 b, p.11).

En la tabla 10 se puede apreciar la relación entre las funciones específicas del asesor y el nivel de desarrollo de la organización. Cada estadio de desarrollo, tiene por lo tanto, funciones y actividades del asesor específicas.

5.5 El plan de mejora

Los Planes de Mejora surgen a finales de la década de los noventa con el objetivo de mejorar los centros educativos para lo cual suponen la aplicación de experiencias innovadoras (Cantón, 2005). Tienen la finalidad de promover procesos de cambio dirigidos, entre otros retos, a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa (Gairín, s.f. b).

“Entendemos por Plan de Mejora tanto el documento que lo refleja cuanto el proceso y las acciones que se realizan en un centro, implicando a toda la comunidad educativa para conseguir la mejora de los procesos y de los resultados del centro teniendo en cuenta el contexto y el punto de partida” (Cantón, 2005, p.318).

Diversos autores (Cantón, 2005; Murillo & Krichesky, 2012) sostienen que la mejora es un proceso y no una acción o acontecimiento. Es un proceso largo, complejo, no es lineal y bastante confuso en sus primeras etapas. Lo que sucede en una etapa puede afectar a otras anteriores o modificar decisiones tomadas en la etapa anterior. Al referirse a la mejora en la escuela, Cantón conceptualiza el término como:

“(…) la planificación, desarrollo y evaluación de cambios e innovaciones en los centros educativos, que tienen como objetivo aumentar la calidad de las escuelas desde una perspectiva práctica, aplicada y contextual” (Cantón, 2005, p.318).

En este sentido, Cantón (2005) establece distintas acepciones posibles de la mejora:

- Esfuerzo sistemático y continuo para mejorar las metas educativas.
- Cambio para mejorar el rendimiento escolar.
- Gestión de la innovación realizada.
- Proceso de calidad de los centros educativos gestionado por los prácticos.

El Plan de Mejora debe contemplar la mejora del alumnado, profesorado y del funcionamiento del centro educativo en su totalidad y en consecuencia de la organización de esa institución. Introducir mejoras en el centro educativo implica creer y tener una actitud positiva hacia los cambios. Los Planes de Mejora como estrategias cuyo objetivo es mejorar los resultados educativos, potencian procesos de autoconocimiento e intervención sobre su organización y el funcionamiento. En la figura 32 se establecen algunas características de los Planes de Mejora propuestas por Murillo (2008 b).

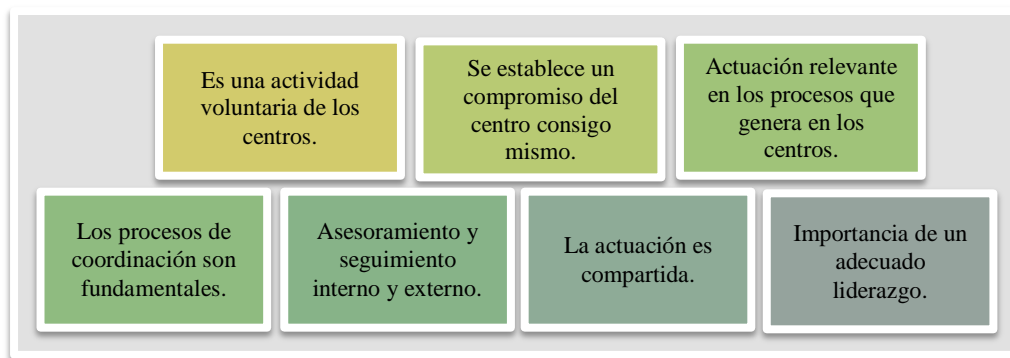


Figura 32: Características más relevantes de los Planes de Mejora.
Fuente: elaboración personal en bases a Murillo (2008b).

❖ A modo de síntesis

El asesoramiento es un proceso de ayuda para el cambio y la mejora de los centros educativos promoviendo la participación del profesorado. Para ello es requisito el compromiso, participación, reflexión crítica, etc. Se destaca el modelo de asesoramiento colaborativo crítico en el cual el asesor tiene un papel de colega crítico, orientando a los docentes, respetando sus prácticas y asegurando que sean ellos, contemplando las características del centro educativo, historia, capacidades, etc. quienes elaboren las estrategias de trabajo. El asesor debe atender a las distintas facetas que involucran su desempeño como ser la comunicación, formación, planificación e innovación. La gestión del conocimiento y de procesos son herramientas que pueden facilitar a impulsar y promover los procesos de mejora. El Plan de Mejora, hace referencia tanto al documento como al proceso y acción que tienen como finalidad promover la mejora y la satisfacción de la comunidad educativa.

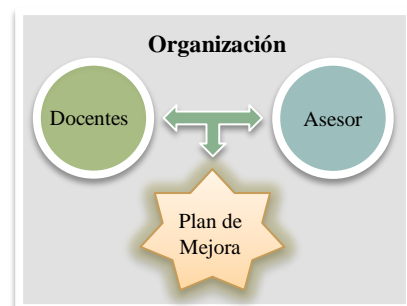


Figura 33: Síntesis del capítulo 5.
Fuente: Elaboración propia.

SECCION II: Marco Contextual

Introducción

En esta sección se define y delimita el contexto al cual pertenece el centro educativo donde se desarrolla la investigación.

“Definimos contexto como sectores o aspectos de la realidad social con los que la escuela interactúa directa o indirectamente. Es una construcción que se da a través de un proceso en el cual intervienen distintos grupos de personas con distintos intereses en un determinado lugar. El contexto no es algo dado, inalterable. El contexto de cada escuela puede ser su barrio, como espacio en el que intervienen distintos grupos, con todo lo que allí ocurre; también los lugares de procedencia de los alumnos; la realidad política, cultural y económica en la que se desenvuelve y de la que forma parte. El contexto es lo que ocurre en el país y en el mundo” (Alfiz, 1997, p.25)

Como se puede apreciar en la figura 34, el desarrollo de la sección inicia con una breve descripción del desarrollo histórico de la educación media pública en el Uruguay. Seguidamente, en base a la ley de educación vigente, se establecen los objetivos de la educación media básica. Una revisión de la normativa vigente permite establecer el rol de los centros educativos, las competencias, funciones y actividades del director, las formas de ejercer la docencia y el espacio de coordinación. Finalmente, se presenta al centro educativo donde se desarrolló la investigación y se describe la demanda.

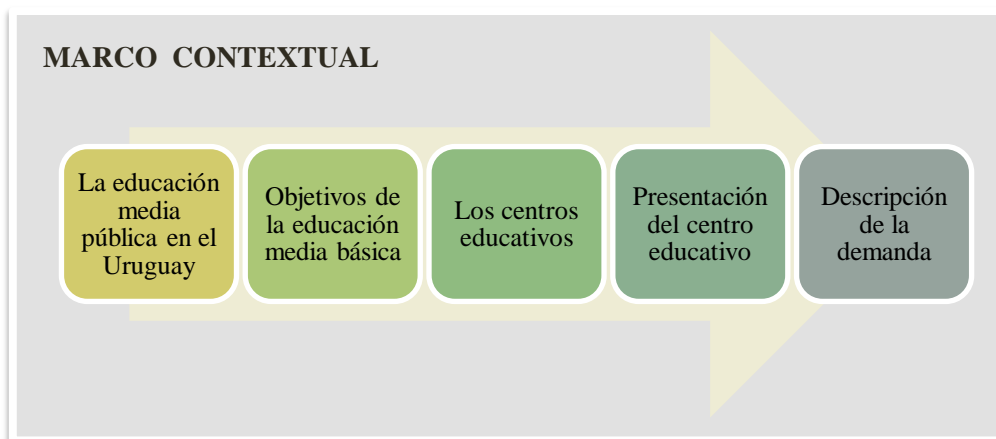


Figura 34: Principales temas a desarrollar en el marco contextual.
Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 6

6.1. La educación media pública en el Uruguay

La enseñanza media, entendida como ampliación de la enseñanza primaria y preparación para los estudios superiores (Bralich, s.f.) surge en Uruguay a finales del siglo XIX. Perteneciente a la Universidad de la República como su Sección Preparatoria, su finalidad consistía en una educación de elites, orientada a la preparación de sus alumnos en los conocimientos culturales y científicos requisitos necesarios para continuar estudios universitarios (Rama, 1992). El 11 de diciembre de 1935, por la Ley 9.523 se crea el Consejo de Educación Secundaria (CES) a cargo de impartir la educación secundaria de Uruguay (CES, s.f.a). Dicha ley establecía que la Enseñanza Secundaria sería continuación de la Enseñanza Primaria y habilitaría para los estudios superiores (Ley 9.523 Enseñanza Secundaria, 1935). Durante el siglo XX el CES se transformó dejando de ser una educación para las elites sociales para ser una educación de las masas. El crecimiento de la población estudiantil de la enseñanza media se sostuvo durante todo el siglo XX (Rama, 1992). Desde 1967, la obligatoriedad de la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial se establece en el artículo 70 de la Constitución de la República. Mediante la Ley de Educación General N°14.101 de 1973 se interpretó este mandato constitucional como de obligatoriedad de un mínimo de tres años de educación secundaria básica (Rama, 1992). La Ley de Educación 18.437 vigente desde el 12 de diciembre de 2008 establece en el artículo 7 la obligatoriedad de la educación inicial, primaria y educación media básica y superior. En dicha ley se define a la educación media básica como el ciclo inmediato posterior a la educación primaria mientras que la educación media superior es aquella que alcanza hasta tres años posteriores a la educación media básica según las modalidades ofrecidas en el nivel, pudiendo tener un mayor grado de orientación o especialización. En consecuencia, se diferencian tres modalidades: la educación general (bachilleratos generales); la educación tecnológica (bachilleratos tecnológicos) y la formación técnica y profesional (Ley General de Educación N°18.437, 2008). De este modo se alcanza a 14 años de enseñanza obligatoria.

En la figura 35 se pueden apreciar una línea de tiempo donde se destacan los principales momentos de la educación media básica.

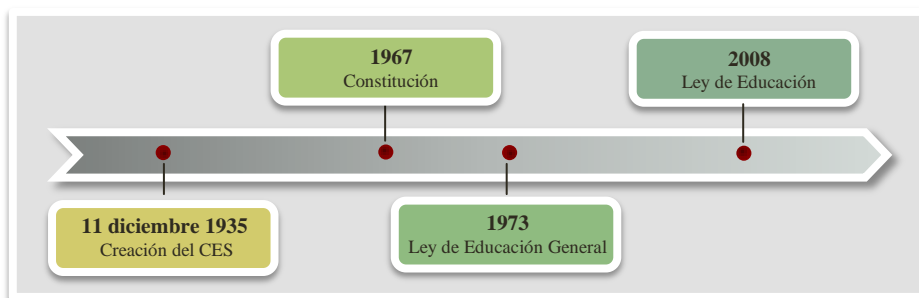


Figura 35: Principales momentos de la educación media básica.
Fuente: Elaboración propia.

El CES es uno de los órganos que conforman a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). La ANEP es un ente autónomo creado en la Ley N° 15.739 de Emergencia para la Enseñanza en 1985, es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público uruguayo en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria. Tiene a su cargo la administración de la educación estatal y el control de la educación privada en todos los niveles (CES, s.f. a).

6.2 Objetivos de la educación media básica

La Ley General de Educación N° 18.437, organiza la educación formal en niveles estableciendo en el Artículo 21 que *“La educación formal estará organizada en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo, que aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo”* (Ley General de Educación N°18.437, 2008).

Se entiende por educación formal aquella que se imparte en los organismos del sistema escolar oficiales, privados habilitados o autorizados. Se caracteriza por estar estructurada por niveles, ciclos, grados y modalidades. Funciona en establecimientos, el financiamiento es estatal, privado o mixto y posee una administración jerarquizada en un marco legal específico. Sus planes de estudio se orientan hacia una enseñanza integral planteándose metas tanto para el desarrollo intelectual del alumno como para su formación física, social y afectiva. El personal docente es principalmente profesional y los alumnos corresponden básicamente a generaciones jóvenes (Marenales, 1996).

En la figura 36 “Niveles en la estructura de la educación formal” se relacionan los distintos niveles educativos según lo establece Ley General de Educación N° 18.437.

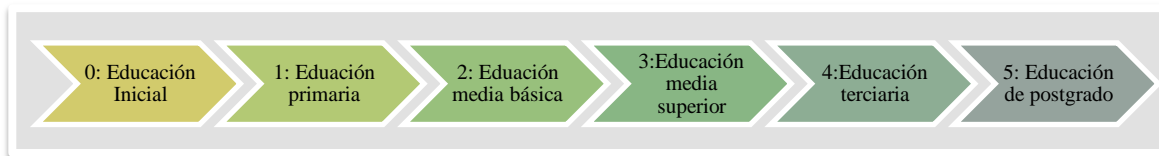


Figura 36: Niveles en la estructura de la educación formal.

Fuente: Elaboración propia en base a Ley General de Educación N° 18.437 (2008).

La educación media superior, nivel 3, incluye tres modalidades: educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional. El nivel 4 correspondiente a la educación terciaria lo integran: la educación terciaria que incluye a los cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior, la formación en educación con carácter universitario y la educación terciaria universitaria que incluye a las carreras de grado. Se facilita la movilidad horizontal de los educandos entre los niveles 2, 3 y 4 reconociendo o revalidando los conocimientos adquiridos (Ley General de Educación N°18.437, 2008). La educación media es la continuación de la educación primaria y posibilita continuar estudios. El objetivo de la educación media básica queda establecido en el artículo 21 de la Ley General de Educación N°18.437:

“La educación media básica abarcará el ciclo inmediato posterior a la educación primaria. Profundizará el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas” (Ley General de Educación N°18.437, 2008).

A julio de 2016 el Consejo de Educación Media Básica aún no se ha conformado por lo que este nivel es gestionado por el CES y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). El CES gestiona los liceos que ofrecen educación media básica y regula y supervisa la oferta de los liceos privados de este nivel. Por su parte, el CETP gestiona la oferta de educación media básica en sus escuelas técnicas. También existe otra oferta de educación media básica, 7°, 8° y 9° rural, que se desarrolla en escuelas rurales de primaria y cuenta con docentes del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), CES y CETP (INEEd, 2014).

El CES contiene al mayor porcentaje de alumnos del país y ofrece actualmente una amplia oferta de nivel básico (INEEd, 2014). En el documento “*Monitor Educativo Liceal. Principales resultados 2015*” (CES, 2016) se presenta la evolución de la matrícula total del CES correspondiente al período 2005-2016 y las características de la oferta de enseñanza secundaria. La matrícula presenta oscilaciones en los últimos años, para el 2016 el total de estudiantes matriculados ascendió a 227.161, lo cual marca un crecimiento en la matrícula de aproximadamente 7000 alumnos. En cuanto a la oferta de la enseñanza secundaria se destaca el incremento, en la última década, en el número de liceos públicos y en la cantidad de grupos, tanto en Ciclo Básico como en Segundo Ciclo. Esto determinó una disminución en el tamaño de los liceos y en la cantidad de alumnos por grupo. En particular, para ciclo básico se pasó de 28 alumnos por grupo en 2008 a 24 alumnos por grupo en 2015. En cuanto al alumnado, el 25% de éstos tienen 18 años o más. También se observa, que en los liceos diurnos, 4 de cada 10 alumnos tienen extraedad para el nivel que cursan y 1 de cada 3 alumnos comienza a cursar primer año de liceo en esta situación.

Entre la oferta de nivel básico, se destaca: Plan Reformulación 2006, Rural, Extra Edad Plan 86, Extra Edad Plan 2009, Extra Edad Plan 2012, Extra Edad Plan 2013. También implementa convenios con otras organizaciones: el Programa de Aulas Comunitarias (en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social), Áreas Pedagógicas (en convenio con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay), el programa CES-CECAP (en convenio con el Ministerio de Educación y Cultura), el programa de Centros de Alta Contención (en convenio con la Dirección General de Cárceles) y el ProCES (en convenio con varios organismos de gobierno e intendencias departamentales). Por su parte, la oferta de educación media básica del CETP incluye Ciclo Básico Tecnológico, Formación Profesional Básica Plan 2007 y Articulación Educación Media Básica (INEEd, 2014).

6.3 Los Centros Educativos del CES

La educación secundaria, conformada por la educación media básica (nivel 2) y la educación media superior en su modalidad de educación general (nivel 3), es por lo tanto, la continuación de la enseñanza primaria y habilita además a estudios superiores terciarios.

“Tiene como fin esencial la cultura integral de sus estudiantes y tiende a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales” (CES, s.f. a).

En la figura 37 “Organigrama de dependencia” se puede visualizar la relación de jerarquías que se establecen entre el CES, la Inspección Docente y los Centros Educativos (CES, s.f. b). El vínculo entre el CES y los Centros Educativos es por medio de la Inspección Docente. El Director del Liceo es la máxima autoridad y responsable del funcionamiento del establecimiento asignado. Su autoridad inmediata es el Inspector de Institutos y Liceos, integrante de la Inspección Docente.



Figura 37: Organigrama de dependencia.
Fuente: Elaboración propia en base a CES (s.f. b).

El concepto de centro educativo está establecido en la Ley General de Educación N° 18. 347. En el Artículo 41 se establece que:

“El centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo. El proceso de formulación, seguimiento y evaluación del mismo contará con la participación de los docentes del centro y se promoverá la participación de funcionarios, padres y estudiantes (...)” (Ley General de Educación N° 18.437, 2008).

6.3.1 Dirección del centro educativo

En el artículo 20 del Estatuto del Funcionario Docente establecido por el Consejo Directivo Central (CODICEN), se dispone que la Dirección de cada establecimiento la integrará el Director y si los hubiere, los Subdirectores, no pudiendo quedar acéfalo el cargo de Director (CODICEN, 2013). El perfil del cargo de Director de Liceo, tiene entre sus objetivos:

“Dirigir el centro docente a su cargo en los aspectos docentes, técnico, económico, social, humano y administrativo del proceso de enseñanza aprendizaje en una acción integradora y participativa dentro del marco normativo vigente” (CES, Circular N° 1980, 1990).

En la tabla 11 se representan algunas de las competencias, funciones y actividades del Director de Liceo establecidas por la normativa del CES.

Tabla 11: Funciones, competencias y actividades del Director de Liceo.

| | |
|---------------------|---|
| Competencias | Las actividades concretas del Director vienen determinadas por las funciones y competencias. Pueden clasificarse en estatutarias, genérica y específicas. A su vez pueden darse diariamente, periódicamente o eventualmente. |
| Funciones | Cumplir y hacer cumplir la Constitución, la Ley de Educación, el Estatuto del Funcionario Docente y las reglamentaciones generales y particulares en vigencia. Supervisar el desarrollo de enseñanza-aprendizaje y orientar, asesorar y resolver, en primera instancia, todos aquellos aspectos docentes y administrativos. |
| Actividades | Supervisar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Promover reuniones, salas, debates, actualizar y unificar criterios sobre aspectos técnico-docentes y normativos. Promover una adecuada proyección e interrelación con el medio con el cual se desarrolla la acción educativa liceal, manteniendo relación estrecha con otras instituciones educativas, sociales y organizaciones técnicas vinculadas al liceo. |

Fuente: Elaboración propia en base a CES Circular N° 1980 (1990).

6.3.2 Los docentes del centro educativo

Los requisitos para ejercer la docencia, las formas de hacerlo, derechos y deberes específicos del funcionario docente de la ANEP se encuentra regulada en el Estatuto del Funcionario Docente (CODICEN, 2013). Entre los requisitos para ser funcionario docente que se enumeran en el artículo 1 se encuentran entre otros, la edad mínima, la aptitud física y mental y la conducta. Se destaca el inciso g donde se especifica que para el ejercicio de la docencia en el CES es necesario título docente o en su defecto probada idoneidad en la especialidad.

En la figura 38 “Formas de ejercer la docencia” se muestra la relación entre los términos docencia: directa - indirecta, docente: efectivo- interino-suplente. Un docente ejerce la docencia directa (DD) cuando se desempeña en relación continua e inmediata con el alumnado y ejerce la docencia indirecta (DI) cuando sus

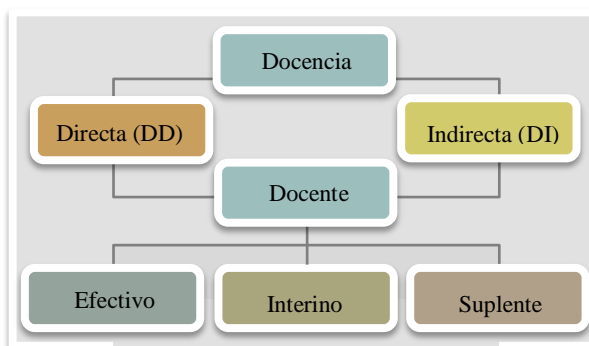


Figura 38: Formas de ejercer la docencia.

Fuente: Elaboración propia en base a CODICEN (2013).

actividades implican funciones de dirección, orientación y supervisión, u otras ejercidas fuera de la relación directa de enseñanza-aprendizaje. En cuanto al carácter, el docente puede ser

Efectivo si es titular del cargo, Interino si se desempeña en un cargo sin titular o Suplente si se desempeña en un cargo cuyo titular se encuentra impedido de ejercerlo (CODICEN, 2013).

En la tabla 12 “Derechos y deberes del Funcionario Docente” se establecen algunos derechos y obligaciones que establece el Estatuto del Funcionario Docente.

Tabla 12: Derechos y deberes del Funcionario Docente.

| Derechos | Deberes |
|--|--|
| Ejercer sus funciones en el marco de la libertad de cátedra, respetando la orientación general fijada en los planes de estudio, cumpliendo el programa respectivo y asegurando la consideración crítica de las diversas tendencias cuando corresponda. | Mantener idoneidad y ejercer sus funciones con dignidad, eficacia y responsabilidad. Responder a las exigencias de una educación integral del alumno, propendiendo al libre y armónico desarrollo de su personalidad. |
| Perfeccionar sus aptitudes técnico-pedagógicas, para lo cual contará con el apoyo del Ente, de conformidad con las reglamentaciones que se dicten al respecto. | Respetar la individualidad de los educandos, ajustándose en su conducta a los principios de dignidad, igualdad y solidaridad humana. Desempeñar los cometidos ordinarios y extraordinarios que determine la autoridad de la que depende, en atención a la naturaleza del cargo. |

Fuente: Elaboración propia en base a CODICEN (2013, pp. 4-5).

Respecto a la libertad de cátedra, en la Ley General de Educación artículo 11 se establece que:

“El docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio. Asimismo, los educandos tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el docente el deber de ponerlas a su alcance” (Ley General de Educación N° 18.437, 2008).

6.3.3 Espacio de coordinación del centro educativo

En el CES la coordinación se concibe como un espacio de trabajo colectivo de los docentes, profesionalización y aprendizaje académico contextualizado. Establece que en este espacio en base a decisiones consensuadas, los equipos docentes e institucionales se apropiarán de la conducción pedagógica de sus centros para desarrollar mayor autonomía en la construcción del currículum. Se propone trabajar en una modalidad colaborativa de trabajo, estableciendo

acuerdos, reflexionando en conjunto, proponiendo iniciativas, elaborando criterios pedagógicos y didácticos (CES, 2010).

“Es el espacio para que entre todos se instrumenten las líneas de trabajo, participando en el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de los diferentes proyectos que tenga la institución toda. Estos deben destinarse esencialmente al logro de los aprendizajes de los alumnos e impactar efectivamente en el trabajo del docente en el aula” (CES, 2010, p.1).

En Circular N° 2973 Espacio de Coordinación (2010) se establecen tres claves para lograr una coordinación efectiva.

- Liderazgo pedagógico: el equipo de liderazgo pedagógico se construye con los docentes y el Equipo Directivo. Debe tener claro los objetivos, un estilo democrático de conducción, construir culturas de trabajo que transiten del individualismo hacia la construcción de equipos (no de grupos), trabajar los conflictos profundos y emergentes.
- Efectivo compromiso de los cuerpos docentes: para el logro de un buen funcionamiento del espacio de coordinación es necesario que los docentes desarrollen una actitud de compromiso, involucramiento y pertenencia con el liceo y la educación en general.
- Comportamiento ético-profesional de todos los actores: es necesario establecer relaciones sinceras y profesionales, ser coherente entre lo que se piensa, se dice y se hace.

Se propone distribuir el espacio de coordinación en función de la realidad de cada centro educativo, realizando coordinaciones de centro, de nivel, de asignatura e interdisciplinarias.

En la figura 39 se pueden visualizar algunos de los contenidos sugeridos a desarrollar en el espacio de coordinación (CES, 2010).

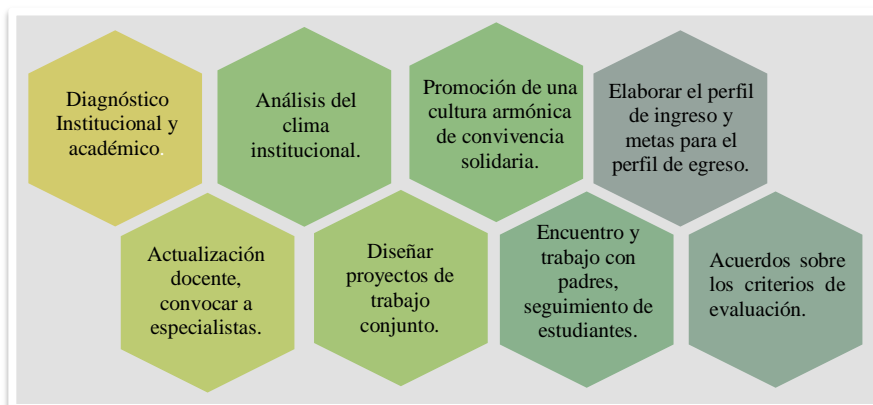


Figura 39: Contenidos sugeridos a trabajar en el espacio de coordinación.

Fuente: Elaboración propia en base a CES (2010).

6.4 Presentación del Centro Educativo

6.4.1 Generalidades

La investigación se realizó en un centro educativo de educación media básica perteneciente al CES, dependiente de ANEP. Fundado a finales de la década de 1990 es un liceo muy demandado por los padres. Cuenta con alta reputación, lo cual es consecuencia del cuerpo docente, la atención y contención con que cuentan los alumnos. Además, a febrero de 2014 se posiciona entre los centros educativos pertenecientes al CES que tienen menor índice de repetición de la ciudad de Montevideo.

En la tabla 13 “Generalidades del centro educativo” se presentan los datos más relevantes del liceo en cuanto a ubicación, infraestructura y funcionamiento.

| | |
|------------------------|--|
| Ubicación | Barrio con nivel socio-económico alto de la ciudad de Montevideo. |
| Infraestructura | Fue acondicionado para su funcionamiento como liceo. Sin embargo, presenta irregularidades en cuanto a la distribución de los espacios, acceso y seguridad. El edificio se comparte con un centro educativo dependiente del CERP. Se cuenta con una pequeña biblioteca y dos salas de informática. El laboratorio de ciencias experimentales se utiliza como salón de clase. Se acondicionó especialmente un espacio en el patio del establecimiento para desarrollar las clases de Educación Física. |
| Funcionamiento | Es un Liceo de tercera categoría, donde se imparten cursos de Ciclo Básico plan Reformulación 2006 del CES en todos sus niveles. Las clases se desarrollan en el turno matutino 07:30 – 13:00, únicamente Educación Física se dicta en el turno vespertino. Se cuenta con 12 grupos, cuatro grupos por cada nivel distribuidos en las tres plantas del edificio. Los cursos de las distintas asignaturas se desarrollan de lunes a viernes. La coordinación de centro se realiza los días sábados. |

Fuente: Elaboración propia en base al Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I, pp. 155-156)

6.4.2 Actores institucionales

Los actores institucionales se pueden dividir en cuatro grupos según la tarea que realizan en el centro educativo. Los distintos grupos son Docencia Indirecta, Docencia Directa, Funcionarios no Docentes y Alumnos.

El grupo Docencia Indirecta está conformado por la directora en efectividad en el cargo desde marzo de 2013. Es egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA) y cuenta con cursos de posgrado a nivel público y privado, relativos a la función de director. Además, como profesora de Docencia Directa se encuentra en el grado más alto de su escalafón de asignatura. No existe en el centro educativo el cargo de Subdirector. También realizan funciones de Docencia Indirecta en el establecimiento cuatro adscriptas, un Profesor Orientador Bibliográfico (POB), un Ayudante Preparador de Laboratorio, un Profesor Orientador en Informática y Tecnología Educativa (POITE), un Profesor Referente de Educación Sexual, un Director de Coro y un Pianista Acompañante. En cuanto al grupo Docencia Directa lo integran 39 profesores de las distintas asignaturas que se imparten en los cursos. Las características del liceo hacen que tenga un plantel docente significativamente estable, con alto porcentaje en carácter efectivo, con antigüedad en el centro educativo y algunos casos con grado alto en su escalafón de asignatura. Es un liceo con bajo porcentaje de absentismo y ausentismo docente. Por otra parte, el grupo No Docentes lo integra la secretaria del liceo, que ejerce su cargo en efectividad desde abril de 2014, dos administrativos y tres auxiliares de servicio.

Finalmente, el grupo Alumnos lo integran 359 estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y 15 años. Si bien éstos proceden mayoritariamente de dos escuelas públicas ubicadas en la zona barrial, la zona de influencia del establecimiento comprende ocho barrios cuyo nivel socio-económico es en algunos casos disminuido. En general, provienen de familias con una conformación socio-económica homogénea, destacándose la presencia de éstas acompañando el proceso educativo de sus hijos y apoyando al liceo. En el centro educativo, no se presentan situaciones de pase escolar-social pero si se identifican casos de dificultades conductuales o aprendizaje. Se entiende por pase escolar social a la *“promoción de alumnos con extraedad y sin los conocimientos básicos”* (CEIP, s. f. a). Es un término que vincula los porcentajes de repetición existentes entre el sexto año de la escuela primaria y el primer año de liceo (CEIP, s. f. b). Sin embargo, el CEIP establece que es *“un tema que no tiene ningún antecedente en la historia educativa del país, por lo tanto, no existe ni como categoría administrativa ni como concepto pedagógico en todo el ámbito de Educación Primaria, motivo por el cual difícilmente se pueda cuantificar”* (CEIP, s.f. b).

En la figura 40 “Principales actores institucionales” se pueden apreciar los distintos grupos y el número de integrantes de cada uno.

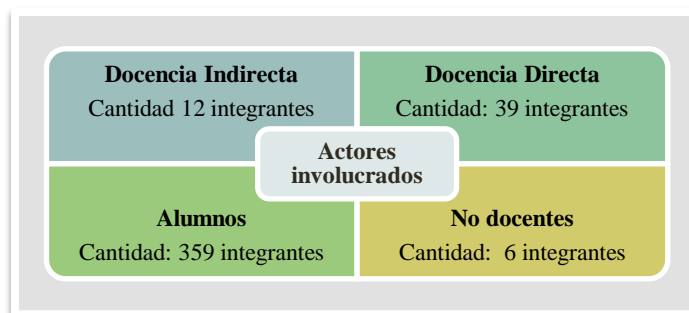


Figura 40: Principales actores institucionales.

Fuente: Elaboración propia en base al Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I, pp. 155-156)

6.4.3 Proyecto de Centro

En el proyecto de centro “Coordinación Estratégica. UBUNTU (Estamos todos juntos en esto)” se plantean los aspectos que son posibles mejorar desde la perspectiva de trabajo iniciado por los docentes y el actual proyecto. Con tal fin se plantea (Perea, 2014, p.26):

- *Promover el trabajo cooperativo y los valores sintetizados en la expresión africana “UBUNTU”.*
- *Tener en cuenta las propuestas de los docentes, inquietudes e intereses manifestados que apuntan a la mejora de los rendimientos, evitar la desafiliación y acompañar el proceso formativo de los estudiantes, logrando el mayor vínculo posible con las familias y la comunidad.*
- *Hacer de la COORDINACIÓN el espacio pedagógicamente fructífero y significativo.*
- *Mantener el interés de los profesores comprometidos y recuperar el de aquellos que lo están perdiendo.*

6.4.4 Descripción de la demanda

Una vez realizada la entrevista exploratoria (EE) a la directora del liceo, se llevaron a cabo otras entrevistas exploratorias a distintos actores institucionales sugeridos por ésta. Con el fin

de obtener distintas miradas, se trató de contemplar que los entrevistados desempeñaran funciones tanto de docencia indirecta como de docencia directa. En particular se realizaron entrevistas exploratorias a una adscripta y dos profesores de aula.

Identificadas las distintas problemáticas que se desprenden de las entrevistas exploratorias, en conjunto con la directora del centro educativo se decidió abordar el problema “Desigual participación docente en el proyecto de centro”.

En la figura 41 se resumen las principales categorías planteadas por los entrevistados relacionadas al problema de estudio.

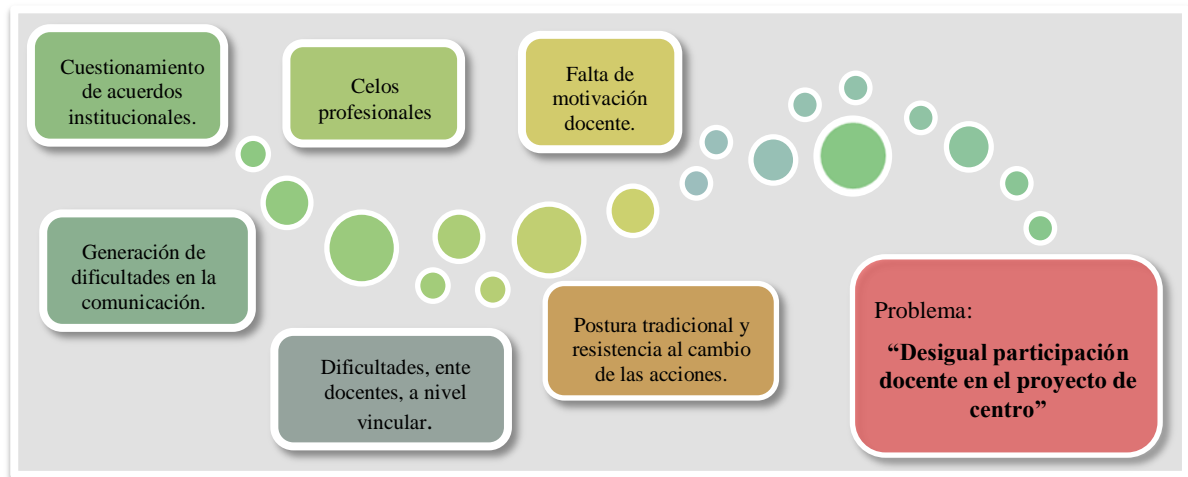


Figura 41: Principales categorías que se desprenden de las EE.

Fuente: Elaboración personal en bases al Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I, p.161).

SECCIÓN III: MARCO APLICATIVO

Introducción

En la sección Marco Aplicativo se presenta la propuesta metodológica utilizada en la elaboración tanto del Proyecto de Investigación Organizacional como del Plan de Mejora Organizacional. Ubicar el problema metodológico en un contexto más amplio, implica tener presente las implicaciones a nivel *ontológico* (naturaleza del objeto social), a nivel *gnoseológico* (posibilidades de conocimiento, modo de producción y sus formas de validación, que determinan las relaciones entre sujeto y objeto), su carácter *lógico* (se refiere a los métodos) , las implicaciones *epistemológicas* (estructura formal de la ciencia) y también el *paradigma* (conjunto de postulados y supuestos, métodos, campos de trabajo, límites, problemas, etc.) (Ander-Egg, 1993).

La sección se estructura en dos capítulos, el recorrido a seguir se puede observar en la figura 42. En la primera parte (Capítulo 7) se abordan temas como los paradigmas en las ciencias sociales, la metodología cuantitativa y cualitativa, la triangulación, el método de estudio de caso y se desarrollan algunos métodos y técnicas de recolección de información. En la segunda parte (Capítulo 8) se aborda la propuesta metodológica empleada en el Proyecto de Investigación Organizacional y el Plan de Mejora Organizacional.



Figura 42: Principales temas a desarrollar en el marco aplicativo.

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 7:

Propuesta metodológica

El presente capítulo inicia con una reseña sobre los paradigmas en las ciencias sociales. Luego se presentan las principales características tanto de la investigación cualitativa como de la investigación cuantitativa. Finalmente, se aborda la triangulación, el método de estudio de caso y se establecen los principales métodos y técnicas de recolección de información.

7.1 Paradigmas en las Ciencias Sociales

La metodología, sostienen Sautu et al. (2005) “(...) *está conformada por procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica. Esta se apoya en paradigmas, y su función en la investigación es discutir los fundamentos epistemológicos del conocimiento. Específicamente reflexiona acerca del papel de los valores, la idea de causalidad, el papel de la teoría y su vinculación con la evidencia empírica, el recorte de la realidad, los factores relacionados con la validez del estudio, el uso y el papel de la deducción y la inducción, cuestiones referidas a la verificación y falsificación, y los contenidos y alcance de la explicación e interpretación*” (Sautu et al., 2005, p.37-38).

Tanto Batthyány et al. (2011) como Sautu et al. (2005) coinciden en establecer que en las ciencias sociales conviven varios paradigmas que compiten en su modo de comprender sus disciplinas y problemas.

“*El paradigma es la orientación general de una disciplina, que define el modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo*” (Sautu et al., 2005, p.39).

En especial para la Sociología, establecen Batthyány et al. (2011), un paradigma es “*una visión teórica que define la relevancia de los hechos sociales, proporciona las hipótesis interpretativas, orienta las técnicas de investigación empírica, pero no es compartida por toda la comunidad científica*” (Batthyány et al., 2011, p.75).

Toda investigación es en alguna medida interpretativa, es el resultado de las creencias y sentimientos del investigador sobre el mundo, la manera de estudiarlo y comprenderlo. En cuanto a sus creencias, algunas pueden darse por entendidas, permanecen invisibles, pero otras pueden ser problemáticas y controversiales. Cada paradigma interpretativo le formula demandas específicas al investigador, incluyendo las preguntas que el investigador se formula y las interpretaciones que da de ellas (Denzin & Lincoln, 2012).

En el nivel más general, establecen Denzin y Lincoln (2012), son cuatro los paradigmas que estructuran la investigación cualitativa. Estos son el positivismo y el pospositivista, el constructivista interpretativo, el crítico (marxista, emancipatorio) y el feminista posestructural. Sostienen los autores que en el nivel más concreto de las comunidades interpretativas específicas estos cuatro paradigmas abstractos se vuelven complejos pudiéndose identificar múltiples versiones del feminismo (afrocéntrico y posestructural), diversos paradigmas étnicos, marxistas y culturalistas específicos.

Batthyány et al. (2011) diferencian tres paradigmas que han predominado en las Ciencias Sociales (figura 43). Estos son Positivismo, Neopositivismo/Pospositivismo y el Interpretativismo (el cual involucra un conjunto muy diverso de propuestas paradigmáticas).

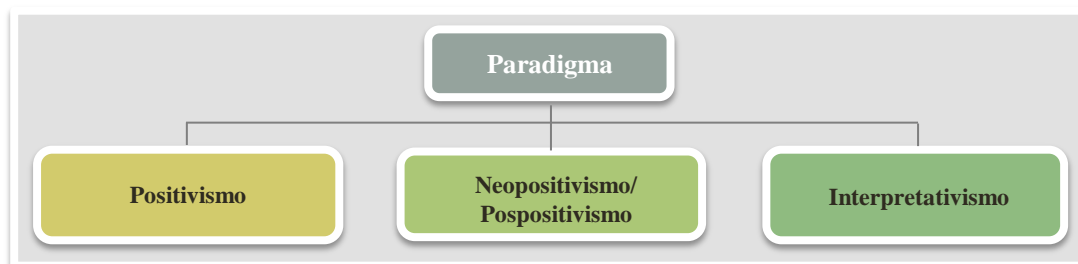


Figura 43: Paradigmas en las Ciencias Sociales.
Fuente: Elaboración propia en base a Batthyány et al. (2011).

Los tres paradigmas se diferencian en la construcción de conocimiento científico respecto a tres niveles de supuestos básicos. Estos niveles son:

- *Ontológico:* qué y cómo es la realidad que se estudia.
- *Epistemológico:* qué conocimiento científico se puede construir y cuál es la relación del científico con el objeto que estudia.
- *Metodológico:* como se construye ese conocimiento.

El paradigma positivista sostiene que la realidad social debe ser estudiada utilizando los mismos métodos que las ciencias naturales, se buscan leyes que expliquen la realidad externa, la cual se puede conocer de modo objetivo y neutro. Los paradigmas neopositivismo y pospositivismo mantienen algunas bases del positivismo original pero incorporan importantes modificaciones tanto a nivel ontológico como epistemológico y metodológico. Por ejemplo, a un nivel ontológico, la diferencia radica en la naturaleza de la realidad. Para el positivismo la realidad social es “real” y conocida (como si se tratara de una cosa) mientras que para el pospositivismo si bien la realidad social es “real” se concibe a ésta solo de un modo imperfecto y probabilístico. A nivel epistemológico, por ejemplo, para el positivismo los resultados son ciertos mientras que para el pospositivismo los resultados son posiblemente ciertos. En cuanto a la metodología, una de las diferencias se halla en el método, el método inductivo predomina en el positivismo mientras que el método deductivo predomina en el pospositivismo. Por último, bajo el paradigma interpretativista se considera que la realidad social debe ser comprendida por lo cual el investigador tiene un rol central ya que desde su epistemología el investigador y el objeto de investigación están relacionados entre sí. Además, bajo este paradigma se plantea una metodología empática entre investigador y objeto de investigación, una interacción observador – observado (Batthyány et al., 2011). Atendiendo a las características de los diferentes paradigmas, esta investigación se inscribe bajo el paradigma interpretativista.

7.2 Metodología: cuantitativa y cualitativa

Actualmente, afirman Yuni y Urbano (2006), en las Ciencias Sociales predominan dos paradigmas: el neopositivista y el interpretativista. El paradigma neopositivista se asocia con una metodología cuantitativa mientras que el paradigma interpretativista se lo asocia con una metodología cualitativa.

La lógica cuantitativa se basa en el razonamiento deductivo mientras que la lógica cualitativa se basa en la inducción. El razonamiento deductivo parte de una premisa verdadera y luego se observan casos particulares que permiten ratificar la veracidad de la premisa. La conclusión consiste en la afirmación o negación de la afirmación verdadera por medio de la confrontación de los datos empíricos. Tanto la premisa original como las conclusiones tienen un carácter universal y necesario. Por otra parte, la inducción comienza observando

repetidamente un fenómeno, luego los aspectos comunes en la descripción del fenómeno conducen a una generalización. Sus conclusiones no son universales, solo pueden aplicarse al conjunto de casos observados o a casos similares en contextos similares a los observados (Yuni & Urbano, 2006).

El neopositivismo mediante la metodología cuantitativa busca describir la realidad social a través del análisis de variables, utilizando técnicas matemáticas y la estadística. El investigador permanece distanciado ya que no forma parte. El interpretativismo por medio de las técnicas cualitativas, tiene por objetivo comprender e interpretar la realidad social. Se basa en técnicas que implican casos, no implican el análisis de variables o la estadística (Batthyány et al., 2011). La investigación cualitativa se caracteriza por el trato holístico de los fenómenos siendo la epistemología del investigador existencial (no determinista) y constructivista (Stake, 2010).

El enfoque cuantitativo es secuencial, probatorio y con un orden riguroso. Comienza con una idea, a partir de ella se establecen objetivos y preguntas de investigación. Se realiza la búsqueda bibliográfica y se construye el marco teórico. A partir de las preguntas se establecen hipótesis y se determinan las variables, se diseña un plan para probarlas, se miden variables, se analizan las mediciones (frecuentemente mediante métodos estadísticos) y finalmente se establecen las conclusiones respecto a las hipótesis (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

El enfoque cualitativo al igual que el enfoque cuantitativo se guía por áreas o temas significativos de investigación. La diferencia radica en que pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y análisis de datos. Esto permite descubrir las preguntas de investigación más importantes, refinarlas y responderlas. La indagación es un proceso dinámico entre los hechos y su interpretación, su secuencia varía con cada estudio particular (Hernández et al., 2010).

Sostienen Hernández et al. (2010) que el enfoque cuantitativo principalmente busca la “dispersión o expansión” de los datos e información mientras que el enfoque cualitativo pretende intencionalmente “acotar” la información (medir con precisión las variables del estudio).

“Así como un estudio cuantitativo se basa en otros previos, el estudio cualitativo se fundamenta primordialmente en sí mismo. El primero se utiliza para consolidar las creencias (formuladas de manera lógica en una teoría o un esquema teórico) y establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población; y el segundo, para construir creencias propias sobre el fenómeno estudiado como lo sería un grupo de personas únicas” (Hernández et al., 2010, p.11).

Para Stake (2010) la distinción entre investigación cuantitativa y cualitativa radica en el tipo de conocimiento que se busca, entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. En la investigación cuantitativa se destaca la explicación y el control mientras que en la investigación cualitativa se destaca la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. Por lo tanto, en una se investiga para ofrecer explicaciones en la otra para impulsar la comprensión. Los investigadores cuantitativos perciben lo que ocurre en términos de variables descriptivas, representan los acontecimientos con escala y mediciones (ej. Datos). Mientras que los investigadores cualitativos para mejorar la búsqueda de comprensión, perciben lo que ocurre como episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias, etc. (ej. Relatos).

Ninguna de los dos enfoques es intrínsecamente mejor que el otro sino que sólo constituyen diferentes aproximaciones al estudio de un fenómeno. Durante la primera década del siglo XXI se ha desarrollado rápidamente el enfoque mixto de la investigación. Bajo éste se combinan la recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Los métodos mixtos han recibido diversas denominaciones dependiendo de los autores como por ejemplo investigación integrativa, métodos múltiples, investigación mixta o estudios de triangulación. El enfoque consiste en la combinación de al menos un componente cuantitativo y uno cualitativo en un mismo estudio o proyecto de investigación (Hernández et al., 2010).

En la tabla 14 “Características de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa” se establecen y confrontan las principales características de ambos estilos de investigación.

Tabla 14: Características de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa.

| Característica | Investigación | |
|------------------------|---|--|
| | Cuantitativa | Cualitativa |
| Contexto | Se recogen los datos en contextos que no pueden ser entendidos como naturales. | Se recogen los datos en el lugar donde los participantes experimentan el fenómeno o problema de estudio. |
| Investigador | Distanciado del objeto de estudio para influir lo menos posible en los datos. La observación debe ser neutra. | Recoge los datos por sí mismo. |
| Fuentes de información | Utilizan fuentes primarias y secundarias. La encuesta es la técnica más utilizada. | Utilizan múltiples fuentes (entrevistas, observaciones, documentos, etc.). Luego evalúan toda la información, le dan sentido y organizan en categorías o temas que atraviesan todas las fuentes de datos. |
| Análisis | Deductivo. La teoría precede a la observación, es previa a las hipótesis y tiene un lugar central en la definición de los objetivos y en la elección de la estratégica metodológica. | Inductivo. Se construyen patrones, categorías y temas, de abajo hacia arriba, organizando sus datos hasta llegar cada vez a unidades de información más abstractas. Este proceso inductivo involucra un ida y vuelta entre temas y datos hasta lograr un conjunto comprensivo de temas. |
| Participantes | Si bien proporcionan la información solo son pertinentes a nivel agregado, como representantes de una población o universo. | El investigador se focaliza en aprender el significado que los participantes otorgan al problema o fenómeno en cuestión, no en el significado que los investigadores le han dado ni a lo que expresa la literatura al respecto. |
| Diseño | Estructurado, secuenciado, cerrado, precede a la investigación. Consiste en una serie de pasos que se realizan en ese orden y no se modifican. | Emergente, el plan inicial no puede ser prescrito rígidamente, las fases del proceso pueden cambiar. |
| Perspectiva | Explicativa. El interés central es la descripción y explicación de los fenómenos desde una mirada objetiva y estadística. Importa la representatividad de los datos y la posibilidad de generalizar a la población de referencia. No interesa comprender al sujeto, sino explicar relaciones entre variables. | Interpretativa, es central la interpretación del investigador acerca de lo que ve, oye y comprende. Esta participación no es ajena a su contexto, historia y concepciones propias. También los participantes han interpretado los fenómenos en los que estaban involucrados y los propios lectores del informe de la investigación tendrán sus interpretaciones. |

Fuente: Elaboración propia en base a Batthyány et al. (2011).

Las características de la investigación realizada la circunscriben mayoritariamente a una metodología cualitativa. Sin embargo, también se utilizó una técnica correspondiente a la

metodología cuantitativa. Por lo tanto, esta investigación al combinar métodos cuantitativos y cualitativos se la puede clasificar como una investigación mixta.

7.3 La triangulación

Hernández et al. (2010) se refieren a la triangulación de datos como el empleo de diferentes fuentes y métodos de recolección con el objetivo de obtener mayor riqueza de amplitud y profundidad en los datos. La triangulación o incremento de validez, se refiere a “*contrastar datos CUAN y CUAL para corroborar/confirmar o no los resultados y descubrimientos en áreas de una mayor validez interna y externa del estudio*” (Hernández et al., 2010, p.552). Stake (2010) se refiere a la triangulación como estrategias independientes de la intuición y de las buenas intenciones de hacer bien las cosas. En el estudio de casos la dificultad radica en el establecer un significado, no una posición. En este sentido, una cosa es el significado de una observación y otra las observaciones adicionales que son útiles para revisar la interpretación realizada. Flick (2007) utiliza el término para denominar a “*la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes de un fenómeno*” (Flick, 2007, p.243).

Stake (2010) y Flick (2007) diferencian cuatro tipos de triangulación:

- *Triangulación del investigador*: otro investigador observa la misma escena o fenómeno para detectar o minimizar las desviaciones del investigador como persona. Dada la dificultad de conseguir otro investigador para observar, una alternativa consiste en presentar las observaciones a una comisión de investigadores o expertos para analizar interpretaciones alternativas.
- *Triangulación de las fuentes de datos*: se refiere a la utilización de diferentes fuentes de datos. Consiste en observar si el fenómeno o caso tiene el mismo significado cuando lo encontramos en diferentes circunstancias (diferentes momentos, espacios o interacción de las personas).
- *Triangulación de la teoría*: consiste en elegir coobservadores, una comisión o revisores con puntos de vista teóricos alternativos.

- *Triangulación metodológica*: se distinguen dos subtipos, por un lado la triangulación dentro del método y por otro la triangulación entre métodos. Stake (2010) hace referencia a métodos en los estudios de casos, principalmente a la observación, entrevista y revisión de documentos.

La triangulación, sostiene Flick (2007), puede emplearse como enfoque para fundamentar más el conocimiento producto de los métodos cualitativos.

“La triangulación es menos una estrategia para validar los resultados y los procedimientos que una alternativa para la validación que incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas” (Flick, 2007, p.244).

La triangulación puede significar la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. Las perspectivas metodológicas se pueden complementar de tal forma que exista una compensación complementaria de los puntos débiles de cada método individual. Los métodos son autónomos, operan conjuntamente, ninguno es superior o preliminar al otro, teniendo un punto de encuentro en el problema en estudio (Flick, 2007).

En la triangulación se pueden tener dos opciones (figura 44). Por un lado, puede centrarse en el caso individual. Las mismas personas son entrevistadas y rellenan un cuestionario. Sus respuestas se comparan con otras, se juntan y se remiten las unas a las otras en el análisis. Las mismas personas se

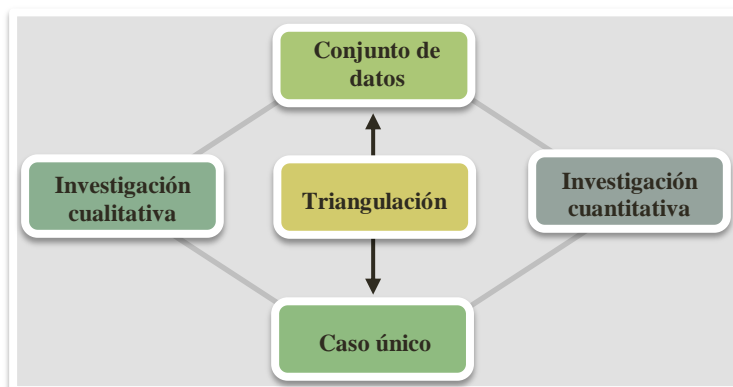


Figura 44: Niveles de triangulación de la investigación cualitativa y cuantitativa. Fuente: Flick (2007, p.281).

incluyen en ambas partes del estudio pero no todas las personas participan en las entrevistas. Por otra parte, la unión se puede establecer en el nivel de conjunto de datos. Se analizan la frecuencia y distribución de las respuestas del cuestionario en la totalidad de la muestra. Las respuestas en la entrevista se analizan y comparan desarrollando una tipología. Finalmente, se comparan las respuestas de los cuestionarios con la tipología establecida (Flick, 2007).

Atendiendo a la clasificación propuesta por Stake (2010) y Flick (2007) la triangulación utilizada en la investigación corresponde a la triangulación metodológica, subtipo triangulación entre métodos ya que se realizó entre técnicas provenientes tanto de la metodología cualitativa como de la metodología cuantitativa. Dentro de las opciones de triangulación propuestas por Flick (2007) la triangulación se realizó al conjunto de datos.

7.4 Estudio de caso

Al decir de Vázquez (2007) el método de estudio de caso, busca estudiar el problema, divisar los hechos, entender las situaciones, hallar soluciones válidas y aceptables. Yacuzzi (2005) afirma que es una metodología válida cuando se cumplen tres condiciones, la primera consiste en presentar preguntas del tipo “cómo” o “por qué”, la segunda se refiere al investigador el cual debe tener poco control sobre los acontecimientos y la tercera condición hace alusión al tema, el cual debe ser contemporáneo. Sostiene Martínez (2006), que esta metodología tiene como fortaleza el permitir registrar y medir las conductas de las personas involucradas en el fenómeno observado. Además, los datos pueden ser obtenidos de fuentes tanto cualitativas como cuantitativas. La metodología de estudio de casos, argumenta Vázquez (2007), permite recuperar aspectos específicos de la realidad educativa, complementando otras formas de registros que tienden a uniformizar escenarios por medio de la generalización.

Vázquez (2007) caracteriza la metodología de estudio de caso como:

- *Particularista*: permite focalizar una situación, fenómeno o evento específico.
- *Descriptiva*: se obtiene una descripción rica y densa del fenómeno de estudio.
- *Heurística*: ilumina la comprensión de quien afronta la situación.
- *Inductiva*: el desarrollo conceptual se genera a partir del estudio de los datos en función del contexto.

“La metodología de casos habilita estrategias de documentación que permiten registrar, sistematizar y evaluar experiencias valiosas que muchas veces tienden a pasar desapercibidas. (...) Por otra parte, registrar y sistematizar las prácticas a partir de un marco metodológico concreto, permite que muchos activos invisibles de la institución (estilos

de trabajo, dispositivos de apoyo, estrategias de intercambio) recobren visibilidad” (Vázquez, 2007, p.9).

Argumenta Stake (2010) que el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento siendo el objetivo principal la comprensión de ese caso.

“El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último” (Stake, 2010, p.20).

Yacuzzi (2005) afirma que no se pueden generalizar los hallazgos del caso a toda la población. Esto puede ser consecuencia del tamaño de la muestra o la falta de representatividad de los casos elegidos. *“La relevancia del caso y su generalizabilidad, no provienen entonces, del lado estadístico, sino del lado lógico: las características del estudio de caso se extienden a otros casos por la fortaleza del razonamiento explicativo”* (Yacuzzi, 2005, p.8-9).

Stake (2010) diferencia tres categorías de casos (figura 45): intrínseco, instrumental y colectivo. En cada una de las categorías se utilizan diferentes métodos y dependerá de cual sea el interés, intrínseco o instrumental. En el caso intrínseco, éste es preseleccionado, no se

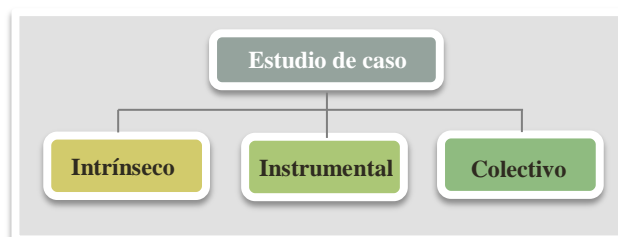


Figura 45: Categorías de estudio de caso.
Fuente: Elaboración propia en base a Stake (2010).

elige, el investigador tiene un interés personal, necesita aprender de ese caso particular. En el caso instrumental, se aplica en situaciones en las cuales existe una necesidad de comprensión general y se considera que se puede comprender el asunto por medio de un estudio de caso particular. Con ese fin, algunos casos servirán mejor que otros. El estudio de caso es el instrumento para algo diferente a la comprensión de esa situación concreta. Finalmente, el caso colectivo, consiste en tener varios casos en los cuales cada uno de ellos es un

instrumento para aprender. Es necesario que exista una buena coordinación entre cada uno de los estudios individuales.

La metodología de caso, puede presentar dos propósitos: ser descriptiva o ser exploratoria. En el primer caso, busca identificar y describir los factores que influyen en el fenómeno estudiado. En el segundo caso, se busca un acercamiento entre las teorías del marco teórico y la realidad objeto de estudio (Martínez, 2006).

Como método de investigación científica, el estudio de caso es una metodología rigurosa (Martínez, 2006):

- Adecuada para investigar fenómenos que buscan responder: cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Posibilita abordar temas en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Se accede a estudiar fenómenos desde múltiples perspectivas.
- Permite explorar en profundidad y ampliar el conocimiento de cada fenómeno, posibilitando la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.
- Tiene un rol importante en la investigación.

Ésta metodología presenta limitaciones como ser la carencia de rigor, consecuencia de la participación del investigador ya que su punto de vista influye en los encuentros y en las conclusiones de la investigación. Por otra parte, proporciona pocas bases para la generalización y muchas veces adquieren demasiada amplitud, es decir, los documentos generados resultan demasiado extensos (Martínez, 2006).

El caso de estudio de esta investigación corresponde a la categoría de caso instrumental propuesta por Stake (2010). En cuanto al propósito de la metodología (Martínez, 2006) se circunscribe a la metodología descriptiva.

7.5 Métodos y técnicas de recolección de información

Los métodos de recolección de información son procedimientos generales para la obtención de datos. Un método puede tener varias técnicas para la generación de información, la técnica constituye una forma particular de ese método. El concepto de técnicas de recolección de

información hace referencia a los procedimientos por medio de los cuales se genera información válida y confiable, para ser utilizada como dato científico. La principal función de las técnicas de recolección de información es la observación y registro de fenómenos empíricos. A partir de éstos se elabora información que posibilita en la lógica cualitativa la construcción de modelos conceptuales, en la lógica cuantitativa la contrastación con el modelo teórico adoptado. Un mismo objeto de estudio puede ser abordado mediante la utilización de diferentes técnicas. El investigador puede contar con gran variedad de adaptaciones de las técnicas y con diversos instrumentos de obtención de información. El instrumento es el mecanismo o dispositivo que utiliza el investigador para generar la información, permite observar y/o medir los fenómenos empíricos. En el enfoque cuantitativo se habla de instrumentos de medición mientras que en el enfoque cualitativo se habla de instrumentos de registro. Los instrumentos pueden ser formularios, guía de observación, aparatos mecánicos, filmadora, etc. (Yuni & Urbano, 2006).

En la tabla 15 “Métodos y técnicas de datos según diferentes estrategias metodológicas” propuesta por Sautu et al. (2005) puede observarse la articulación entre metodología, métodos y técnicas.

Tabla 15: Métodos y técnicas de datos según diferentes estrategias metodológicas.

| METODOLOGÍA | MÉTODOS | TÉCNICAS |
|--------------|---|--|
| Cuantitativa | Experimental Encuesta Análisis cuantitativo de datos secundarios (estadística) | Cuestionarios Recopilación de datos existentes (censos, encuestas, estadísticas continuas) Análisis de contenido de documentos, textos, films, etc. |
| Cualitativa | Etnográfico Análisis cultural Estudio de caso/s Biográfico Análisis de conversaciones Grupos focales | Entrevista interpretativa Entrevistas etnográficas Observación no participante Observación participante Análisis de documentos Análisis de material visual/auditivo |

Fuente: Sautu et al. (2005, p.47)

En el siguiente apartado, “Proyecto de Investigación Organizacional y Plan de Mejora Organizacional”, se desarrollarán las elecciones metodológicas realizadas en la investigación del caso de estudio.

CAPÍTULO 8:

Proyecto de Investigación Organizacional y Plan de Mejora Organizacional

En el siguiente capítulo se desarrollan los distintos aspectos de los trabajos realizados en el centro educativo. Para el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) se presentan las fases y cronograma de estudio, la población objetivo, sectores implicados, actores involucrados, técnicas aplicadas, instrumentos utilizados (diseño, testeo, aplicación) y criterios de análisis. También se desarrollan las distintas fases del Plan de Mejora Organizacional (PMO) (objetivos, líneas de actividad, logros, cronograma y mecanismo de seguimiento).

8.1 Proyecto de Investigación Organizacional

El PIO consta de cuatro fases las cuales se desarrollaron entre los meses de abril y setiembre. En la figura 46, se presenta la temporización del plan de trabajo (Anexo I, p.158). El mismo está formado por cuatro fases: identificación de la demanda, comprensión del problema, reconocimiento de necesidades y acuerdos con la organización.

| Mes | FASE | | | |
|-----------|---|--|--|--|
| | I Identificación de la demanda | II Comprensión del problema | III Reconocimiento de necesidades | IV Acuerdos con la organización |
| Abril | <ul style="list-style-type: none">• Contacto con la directora del centro educativo. | | | |
| Mayo | <ul style="list-style-type: none">• Entrevistas exploratorias.• Antecedentes | | | |
| Junio | <ul style="list-style-type: none">• Matriz de análisis. | | | |
| Julio | <ul style="list-style-type: none">• Modelo de análisis. | | | |
| Agosto | | Definición de técnicas complementarias: <ul style="list-style-type: none">• Encuestas.• Entrevista. | <ul style="list-style-type: none">• Identificación de fortalezas y debilidades.• Identificación de elementos implícitos y explícitos. | <ul style="list-style-type: none">• Referencias para el plan de mejora. |
| Setiembre | | | | <ul style="list-style-type: none">• Entrega de informe a la institución. |

Figura 46: Temporización del plan de trabajo.

Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I, p.157).

8.1.1 Fase I: Identificación de la demanda

La Fase I “Identificación de la demanda” se desarrolló en los meses de abril y mayo. En la misma se realizó el contacto con la directora del centro educativo y se realizaron las entrevistas exploratorias y la búsqueda de antecedentes. En esta instancia se desarrolló la primera colecta de datos siendo las técnicas utilizadas la entrevista y el análisis documental.

8.1.1.1 Técnica: La entrevista

Durante la investigación se realizaron un total de cinco entrevistas exploratorias, cuatro de ellas individuales, cara a cara y estructuradas (se hizo a partir de una serie de preguntas redactadas con anterioridad, Anexo I, p.160). La quinta entrevista se realizó en grupo, a una adscripta y una profesora de aula, siendo también cara a cara y estructurada. Esta modalidad se implementó para favorecer el clima distendido de la entrevista ya que ambas se encontraban en el mismo espacio, manifestaron tener confianza para expresar sus opiniones y la posibilidad de ser más precisas con la información proporcionada en sus respuestas ya que trabajan juntas hace varios años y conocen el funcionamiento del liceo. En todos los casos las entrevistas las realizó el investigador y fueron grabadas (con consentimiento de los entrevistados) desgrabándose posteriormente para su análisis. Todas las entrevistas se desarrollaron en el centro educativo con un clima distendido y adecuado para su desarrollo.

Murillo (s.f.) establece que la entrevista posee las siguientes características:

- Implica un sistema de comunicación interpersonal entre entrevistador y entrevistado.
- Su objetivo es recolectar información: objetiva (declarada por las personas) y subjetiva (rasgos que se pueden observar, ej.: sensaciones, estados de ánimo, etc.).
- Se debe establecer: un referente, un código, un mensaje y un medio de transmisión.
- El entrevistador debe enfocar y dirigir la conversación para conseguir los objetivos.
- Requiere planificación, tiempo, buena codificación y minucioso análisis.
- Para asignarle validez y fiabilidad debería realizarse una triangulación.

El grado de regulación de la interacción entre el investigador y los actores determina en general la forma de la entrevista. Yuni y Urbano (2006) haciendo referencia a la entrevista

como técnica de recolección de información, diferencian tres tipos de entrevistas: según el grado de regulación de la interacción, según la interacción de la situación y según el número de participantes. En la tabla 16 se presenta la clasificación propuesta por los autores aplicada a las entrevistas realizadas en esta investigación.

Tabla 16: Clasificación de los distintos tipos de entrevistas realizadas.

| Según el grado de regulación interna: | |
|---|--|
| <i>Semiestructurada sin cuestionario.</i> | Se parte de un guion orientador (temas y preguntas) el cual indica la información que se necesita alcanzar. Se plantean las preguntas, no se tiene por qué seguir el orden y se pueden formular durante la entrevista nuevas preguntas que no figuraban en el guion. |
| Según la situación de la interacción: | |
| <i>Cara a cara</i> | Entrevistado y entrevistador conversan en un lugar previamente acordado. |
| Según el número de participantes: | |
| <i>Individual</i> | La realiza un solo entrevistador con un solo sujeto. Esto favorece la relación comunicativa pero requiere de mucho tiempo para el investigador. |
| <i>En grupo</i> | Un grupo de sujetos es entrevistado simultáneamente por un solo entrevistador que en general está apoyado por uno o varios observadores. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Yuni y Urbano (2006).

Murillo (s. f.) distingue la entrevista según el momento en el que se realiza. De este modo establece tres categorías: entrevista inicial, exploratoria o de diagnóstico, entrevista de desarrollo o de seguimiento y entrevista final. En la tabla 17 se presentan los tipos de entrevistas realizadas en la investigación.

Tabla 17: Tipos de entrevistas según el momento de realización.

| Según el momento de realización: | |
|---|---|
| <i>Inicial, exploratoria o de diagnóstico</i> | Su objetivo es identificar aspectos relevantes y característicos de una situación para poder tener una primera impresión. Permite elaborar un marco de actuaciones futuras. Tiene gran valor si se realiza en los primeros momentos, si además el investigador no está familiarizado con el escenario se le atribuye más valor. Se puede desarrollar de modo estructurado o no estructurado. |
| <i>Final</i> | Se realiza para contrastar información, concluir aspectos de una investigación o informar para continuar el proceso de investigación. Su estructura depende de los objetivos generales de la investigación. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Murillo (s.f.).

Yuni y Urbano (2006) plantean tres condiciones metodológicas que deben respetarse para asegurar la confiabilidad de la entrevista. Los distintos procesos que proponen los autores interactúan a lo largo de todo su desarrollo.

- *Proceso de interacción*: al ser una técnica que se basa en la interacción social, el entrevistador debe generar un clima adecuado para favorecer la colaboración del entrevistado. En la entrevista el entrevistador forma parte del instrumento de la investigación. El rol del investigador implica aprender a formular las preguntas adecuadas, como hacerlas y obtener las respuestas.
- *Procesos técnicos de recolección de información*: el entorno en el cual se realiza la entrevista influye en la calidad de la información que se aporta. El entrevistador debe generar un escenario agradable que ofrezca ciertas condiciones generales (buena iluminación, mobiliario y control del ruido), la posición de los participantes debe ser adecuada para favorecer la comunicación verbal y no verbal. También se debe prever el tiempo que llevará obtener toda la información.
- *Proceso instrumental de registro y conservación de la información*: el registro implica la transcripción lo más fiel posible de lo ocurrido durante la entrevista sin resumir ni interpretar. El registro puede realizarse tomando notas o realizando grabaciones de audio o video.

Las entrevistas presentan una serie de desventajas las cuales derivan del hecho de que los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales. Estas desventajas son según Yuni y Urbano (2006):

- Diferencias entre lo que el entrevistado dice y realmente haga.
- La entrevista es un tipo de situación social, por lo tanto lo que una persona dice en la entrevista no tiene por qué ser lo mismo que dice o cree en otras situaciones.
- Se carece de la contextualización necesaria para comprender muchas de las perspectivas en las que están interesados.
- Pueden existir dificultades o distorsiones generadas en el manejo de los códigos lingüísticos producto de las diferencias culturales entre entrevistado y entrevistador.

8.1.1.2 Técnica: análisis documental

La investigación realizada en el centro educativo implicó la técnica de análisis documental. Esta técnica la aplicó el investigador al documento “Coordinación estratégica” (Perea, 2014) el cual fue proporcionado por la directora del centro educativo.

La investigación documental, argumentan Yuni y Urbano (2006), a través de la observación y el análisis de documentos permite comprender e interpretar la realidad actual en base a acontecimientos pasados que han sido los antecedentes que derivaron en las posteriores situaciones, acontecimientos y procesos de una realidad determinada. Los autores se refieren a documento en sus tres acepciones del lenguaje corriente: como testimonio escrito de épocas pasadas que sirve para reconstruir su historia, como escrito que sirve para justificar o acreditar algo (título, oficio, escrito o contrato) y por último como instrucción o enseñanza de la materia. En base a estos tres significados de la palabra documento los autores conceptualizan la investigación documental como:

“Estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.), con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad” (Yuni & Urbano, 2006, p.101-102).

Documento se refiere a una amplia gama de registros escritos y simbólicos, cualquier material o datos disponibles. Los documentos incluyen cualquier cosa existente previa a y durante la investigación. En la tabla 18 se presenta la clasificación del documento utilizado en la investigación según los criterios establecidos por Yuni y Urbano (2006).

| Tabla 18: Clasificación del documento utilizado. | |
|---|---|
| Según su materialidad del documento: | |
| <i>Escritos</i> | Emplean sistemas de símbolos que suponen narraciones a través de sistemas de signos convencionales que expresan situaciones, acontecimientos y procesos. Ejemplos: prensa escrita, cartas, cuadernos de notas, diarios personales, etc. |
| Según el contenido del documento: | |
| <i>Hechos reales</i> | Registran acontecimientos, situaciones y procesos, presentes y pasados, que se producen o se han producido espontáneamente. |
| Según la intencionalidad con que se haya producido el documento: | |
| <i>Público</i> | Materiales producidos con la intencionalidad de ser difundidos. Ejemplos: informes y estadísticas oficiales, obras literarias, anuarios, etc. |
| Según el modo en el cual el documento transmite los símbolos que contiene: | |

Fuente: Elaboración propia a partir de Yuni y Urbano (2006).

La investigación documental presenta una serie de ventajas entre las que se puede destacar su bajo costo, su carácter reactivo, de exclusividad y de historicidad. Es no reactivo pues al ser un material previo a la investigación la presencia del investigador no lo distorsiona. Es exclusivo ya que su contenido informativo ya fue producido y es único. Finalmente, la historicidad se refiere a que se produjo previo al interés del investigador, en un contexto socio-histórico y cultural determinado que le ha impreso sus características. Entre las desventajas se destaca el riesgo de la conservación del material, presentar limitaciones al ser producidos con otros propósitos diferentes al del investigador y la interpretabilidad (Yuni & Urbano, 2006).

Una vez identificada la demanda se realizó la matriz de análisis (Anexo I, pp.176-182). La misma se completó a partir de las entrevistas exploratorias realizadas. En la figura 47 se presenta el modelo de matriz de análisis elaborada. En ella se escribe textualmente las problemáticas que establece el entrevistado y se las relaciona con las dimensiones de análisis de la organización propuestas por Frigerio et al. (1992), los sectores/actores y los temas relacionados.

| Entrevista Exploratoria | DIMENSIONES | | | | Sectores/ Actores | Temas relacionados |
|-------------------------|--------------|----------------|------------|-------------|-------------------|--------------------|
| | Organizativa | Administrativa | Pedagógica | Comunitaria | | |
| | | | | | | |

Figura 47: Modelo de la matriz de análisis.

Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I, pp. 176-182).

A partir de la “Matriz de análisis” se elaboró el “Modelo de análisis” (Anexo I, p.161). En él se relacionan el problema de estudio, las dimensiones implicadas, los sectores afectados y los posibles factores causales. En la figura 48 el modelo de análisis genérico.

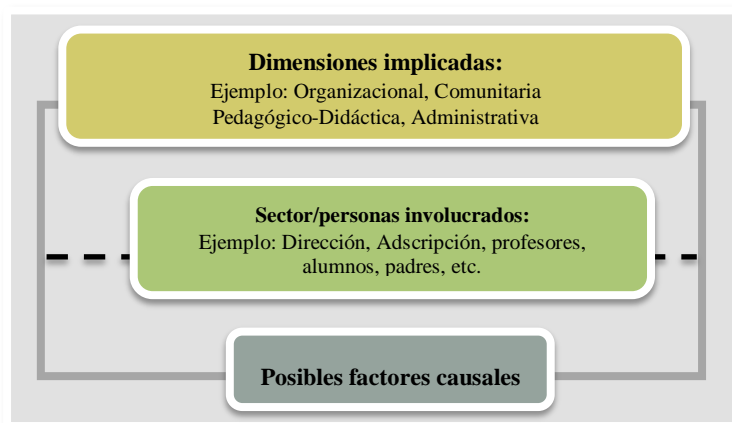


Figura 48: Modelo de análisis genérico.

Fuente: Elaboración propia en base a Vázquez M. (2014).

8.1.2 Fase II: Comprensión del problema

Luego de elaborado el modelo de análisis se procedió la segunda colecta de datos. En ésta se combinó la metodología cualitativa y cuantitativa utilizando distintas técnicas. En figura 49 se establecen los métodos y técnicas utilizadas.

| METODOLOGÍA CUALITATIVA | | METODOLOGÍA CUANTITATIVA | |
|--|--|------------------------------------|---|
| Métodos: <i>Análisis de conversaciones</i> | Técnica de producción de datos: <i>Entrevista</i> <i>Análisis de documentos</i> | Métodos: <i>Encuesta</i> | Técnica de producción de datos: <i>Cuestionario</i> |

Figura 49: Metodología, métodos y técnicas de producción de datos. Fuente: PIO (Anexo I, p.161)

En la investigación se utilizaron tres técnicas de producción de datos: el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos. En la figura 50 se establecen las fuentes de información y técnicas de producción de datos empleadas. En cuanto a las unidades de análisis, de un total de 40 docentes, el cuestionario se logró aplicar a 34 profesores, la entrevista se realizó a una sola persona y se analizó un solo documento.

| | FUENTE DE INFORMACIÓN | | |
|---------------------------------------|-----------------------|------------|-----------------------|
| | GRUPO A | DIRECTORA | DOCUMENTO |
| TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS | Cuestionario | Entrevista | Análisis de documento |
| UNIDADES DE ANÁLISIS | 34 | 1 | 1 |

Figura 50: Fuentes de información y técnicas de producción de datos. Fuente: PIO (Anexo I, p.161)

A la directora del centro educativo se le realizó una entrevista institucional (EI). La misma, la realizó el investigador personalmente coordinándose previamente la fecha y la hora. Se desarrolló en el despacho de dirección y se grabó bajo autorización de la entrevistada. La entrevista fue individual, cara a cara y estructurada (existieron para la misma una serie de preguntas orientadoras, Anexo I, p.159) desenvolviéndose en un clima distendido y adecuado para las misma. La entrevista institucional realizada fue pre-testeada con anterioridad, con una directora de un centro educativo de iguales características al liceo donde se realiza la investigación. No se registraron dificultades y por lo tanto, no se hicieron modificaciones a la pauta (Anexo I, p.185). Por último, el análisis documental se realizó al documento “Coordinación Estratégica”.

8.1.2.1 Técnica: encuesta

La encuesta es *“la técnica de obtención de datos mediante la interrogación a sujetos que aportan información relativa al área de la realidad a estudiar”* (Yuni & Urbano, 2006, p.65). La investigación por encuesta proviene de la investigación cuantitativa pero también puede obtenerse con ella información cualitativa. Se caracteriza por la intencionalidad de describir, analizar y establecer las relaciones entre las variables en poblaciones o grupos particulares. En ella se privilegia el uso de la estadística como procedimiento de organización, análisis e interpretación de los datos. El registro de la información se realiza directamente por escrito. La validez de la estadística como técnica de análisis de la información se confirma por el carácter escrito de la información, el tamaño de la población y la estandarización del procedimiento de encuesta. En esta técnica el instrumento de recolección de datos es el cuestionario (el trabajo de campo del investigador pasa a segundo plano) el cual se caracteriza por su elevada estructuración. Al aplicarla, el administrador del instrumento mantiene una relación impersonal centrada en sus funciones como leer las preguntas o si es el caso registrar las respuestas. Los participantes deben seguir el orden secuencial establecido, no pueden agregar preguntas o plantear respuestas alternativas a las ya preestablecidas en el cuestionario. La finalidad del cuestionario es conseguir información de forma sistemática y ordenada sobre lo que las personas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, desean, aprueban o no respecto del tema objeto de estudio (Yuni & Urbano, 2006).

❖ Selección de la muestra

En una investigación cuando se considera a todo el universo o población (conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones) se habla de censo de lo contrario siempre se tiene una muestra. Las muestras se utilizan por economía de tiempo y recursos. Para su selección primero se define la unidad de análisis (individuos, organizaciones, comunidades, eventos, situaciones, etc.) y posteriormente se delimita la población. La muestra, en el proceso cuantitativo, es un subgrupo representativo de la población de interés sobre el cual se recolectarán los datos. Se busca que los resultados encontrados puedan generalizarse o extrapolarse a la población por lo que la muestra debe ser estadísticamente representativa (Hernández et al., 2010). Por su parte, Yuni y Urbano (2006) definen la muestra como *“una parte de un conjunto mayor seleccionada especialmente para extraer conclusiones”* (Yuni & Urbano, 2006, p.20). Para los autores la selección de las muestras la

determina la lógica paradigmática. En la investigación cuantitativa se utilizan procedimientos de selección y muestreo estadístico. La muestra se basa en la homogeneidad de las unidades y en la diferenciación interna que refleja las diferencias presentes en la población. En la investigación cualitativa, se favorece la diversidad y heterogeneidad de los casos. Por lo tanto, la relación entre el tamaño de la muestra y su representatividad depende de la lógica paradigmática en la que se inscribe el estudio. En la lógica cuantitativa las muestras son extensas mientras que en la lógica cualitativa las muestras tienden a ser intensivas, se estudian pocos casos pero en profundidad.

Hernández et al. (2010) sostienen que al seleccionar la muestra se debe tener precaución en:

- Desestimar o no elegir a casos que deberían ser parte de la muestra (participantes que deberían estar y no fueron seleccionados).
- Incluir a casos que no deberían estar porque no forman parte de la población.
- Seleccionar a casos que son verdaderamente inelegibles.

La muestra es un subgrupo de la población. Se pueden tener distintos tipos de muestras, su elección dependerá de los objetivos del estudio, del esquema de investigación y de la contribución que se piensa hacer con ella. Hernández et al. (2010) diferencian entre muestra probabilística y muestra no probabilística:

- Muestras probabilísticas: se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra. La elección se basa en una selección aleatoria y mecánica de las unidades de análisis.
- Muestras no probabilísticas (dirigidas): el procedimiento depende del proceso de toma de decisiones de uno o varios investigadores. La selección de la muestra es informal y se eligen individuos o casos típicos sin intentar que sean representativos de la población.

En la figura 51 se puede apreciar la totalidad de docentes que realizan funciones en el centro educativo y que integran la población de estudio de la investigación. En el universo o población de estudio se consideraron solo aquellos docentes que participan de la coordinación, excluyéndose a la directora del centro educativo. También se excluyó a la POB que asiste a la coordinación en calidad de docente de aula.

Por lo tanto, la población en estudio se conformó por 40 docentes, el 80% de los docentes que trabajan en el liceo. En la investigación, no se seleccionó una muestra sino que se consideró la totalidad de la población.

| Cargo | Total | Asistencia a la coordinación | Población de estudio |
|--------------------------------|--------------|------------------------------|----------------------|
| Docencia Directa (DD) | | | |
| Profesor de aula | 39 | 36 | 36 |
| Docencia Indirecta (DI) | | | |
| Directora* | 1 | 1 | - |
| Adscripta | 4 | 4 | 4 |
| Prep. Laboratorio Ciencias | 1 | 0 | 0 |
| Asistente Informática | 1 | 0 | 0 |
| Director de Coro | 1 | 0 | 0 |
| Pianista Acompañante | 1 | 0 | 0 |
| Referente Sexual | 1 | 0 | 0 |
| POB** | 1 | - | - |
| Total: | 50 | 41 | 40 |
| Porcentaje: | 100 % | 82% | 80% |

Figura 51: Plantel docente del liceo y población de estudio.
Fuente: Elaboración propia en base a PIO (Anexo I, 162).

Como se explicó en la figura 50, de los 40 docentes que forman la población de estudio realizaron la encuesta 34 de ellos (85%) los cuales constituyen el grupo A.

❖ Cuestionario

Consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis. El cuestionario puede presentar distintos tipos de preguntas pudiéndose clasificar según su forma o su contenido. En tabla 19 se presenta la clasificación de las preguntas realizadas en el cuestionario respecto a su forma (Yuni & Urbano, 2006 y Hernández et al., 2010).

| Tabla 19: Clasificación de las preguntas según la forma. | |
|---|---|
| Abiertas y cerradas (Hernández et al., 2010): | |
| <i>Abiertas</i> | El participante es libre en la formulación de su respuesta. El número de categoría de respuesta es muy elevado variando de población en población. |
| <i>Cerradas</i> | Al participante se le entregan de antemano las posibilidades de repuesta, las cuales pueden ser dos o más opciones. Las categorías de respuesta son definidas por el investigador, el encuestado debe elegir la opción que describa mejor su respuesta. |
| Semiabiertas o semicerradas (Yuni y Urbano, 2006): | |
| <i>Semiabiertas o Semicerradas</i> | Son aquellas en las que el participante tiene alternativas de respuesta (sin gradación) pero se contempla que el participante pueda expresar otra respuesta que no figure dentro de las alternativas de respuesta. |

Fuente: Elaboración propia en base a Yuni y Urbano (2006) y Hernández et al. (2010).

Es importante que en las preguntas cerradas, las opciones contemplen todas las posibles respuestas. Puede haber preguntas cerradas donde el participante pueda elegir una sola opción o más de una si las categorías no son mutuamente excluyentes. También pertenecen a esta categoría actividades donde el encuestado debe jerarquizar opciones, asignar puntaje a una o más cuestiones, asignar una cifra dentro de un rango predeterminado, se lo ubica en una escala o responder preguntas encadenadas (Hernández et. al, 2010).

Tanto las preguntas abiertas como cerradas presentan ventajas y desventajas pudiéndose aplicar en los cuestionarios solas o en forma combinada. Las preguntas cerradas tienen la ventaja que son más fáciles de codificar y preparar para su análisis. También son más fáciles de responder puesto que el encuestado solo tiene que seleccionar la opción más adecuada, reduce la ambigüedad y se favorecen las comparaciones de las respuestas. La principal desventaja es que limitan las respuestas de la muestra, pudiendo suceder que ninguna de las categorías exprese con exactitud lo que las personas tienen en mente. La redacción de las preguntas exige mayor esfuerzo y conocimiento del planteamiento. Se debe anticipar las posibles alternativas de respuesta y los participantes deben conocerlas y comprenderlas. Por otra parte, las preguntas abiertas brindan una información más amplia siendo útiles cuando desconocemos las posibles respuestas, se desea profundizar una opinión o los motivos de comportamiento. La mayor desventaja radica en su dificultad para decodificarlas y prepararlas para el análisis. También pueden presentar distintos tipos de sesgos (dificultades en la expresión, nivel educativo, manejo del lenguaje, etc.) (Hernández et. al, 2010).

En la tabla 20 se presenta la clasificación de las preguntas realizadas en el cuestionario aplicado en la investigación según el contenido que se extraiga (Hernández et al., 2010). En ella se diferencia entre preguntas de identificación del cuestionario, preguntas de identificación de la persona que responde y preguntas sobre el tema tratado en la encuesta.

Tabla 20: Clasificación de las preguntas según el contenido que se extraiga.

| Según el contenido que se extraiga: | |
|--|---|
| <i>Identificación del cuestionario</i> | Se refiere a los datos generales del cuestionario: nombre de la encuesta, número de cuestionario, lugar, fecha, etc. |
| <i>Identificación de la persona que responde</i> | Hace referencia a los datos del encuestado: edad, sexo, estado civil, etc. |
| <i>Tema tratado en la encuesta</i> | Son las preguntas que indagan sobre el tema de la investigación. Pueden ser preguntas sobre conductas, actitudes, opinión, intención o información. |

Fuente: Elaboración propia en base a Hernández et al. (2010).

Yuni y Urbano (2006) establecen distintos tipos de cuestionarios. Los autores las clasifican según la persona que los cumplimente (administración directa o indirecta) o según el modo en que se administre (correo o personal). En la tabla 21 se presenta la clasificación del cuestionario aplicado en la investigación según estos autores.

Tabla 21: Clasificación de los distintos tipos de cuestionarios.

| Según la persona que los cumplimente: | |
|---|--|
| <i>Administración directa</i> | Los participantes completan por escrito las preguntas contenidas en el cuestionario. El rol del investigador consiste en presentar, entregar y recuperar el cuestionario. Ejemplos: encuestas por correo, internet, entregadas a un grupo constituido. |
| Según sea el modo en que se administre: | |
| <i>Personales</i> | El encuestador es el que administra personalmente el cuestionario. |

Fuente: Elaboración propia en base a Yuni y Urbano (2006).

❖ Validación del cuestionario

Antes de la aplicación del cuestionario a la muestra seleccionada se realiza una prueba piloto. Esta tiene la finalidad de evaluar la comprensión de las preguntas y las categorías de las respuestas, el orden de las mismas y el tiempo requerido para su realización. A partir de los resultados de la prueba piloto se deben realizar los ajustes necesarios para reelaborar el instrumento. El cuestionario definitivo debe tener preguntas comprensibles y recolectar respuestas significativas, para que de este modo alcance los objetivos planteados y otorgar prueba de seguridad y validez (Yuni & Urbano, 2006).

Hernández et al. (2010) afirman que toda medición o instrumento de recolección de datos debe cumplir tres requisitos:

- *Confiabilidad:* grado con el cual se reproducen resultados consistentes y coherentes.
- *Validez:* grado en que un instrumento mide la variable que se quiere medir.
- *Objetividad:* grado en que el instrumento es afectado por sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan.

El cuestionario aplicado en la investigación (Anexo I, pp.183-184) fue de administración directa y personal. El investigador personalmente proporcionó y recolectó las versiones impresas del cuestionario asegurando el anonimato de las respuestas y el sesgo que pudiera

existir de aplicarlo un funcionario del centro educativo. En su elaboración se incluyeron tanto preguntas abiertas como cerradas y de valoración de Likert. Las preguntas presentadas fueron orientadas a la identificación de la persona que responde (sexo, edad, etc.) y al tema de investigación. El testeo del cuestionario se realizó a dos profesores de docencia directa que trabajan en un liceo público de ciclo básico de similares condiciones al centro educativo en el cual se realiza la investigación. Estos profesores no registraron dificultades para responder a las consignas planteadas en el cuestionario por lo cual no se realizaron modificaciones

8.1.3 Fase III: Reconocimiento de necesidades

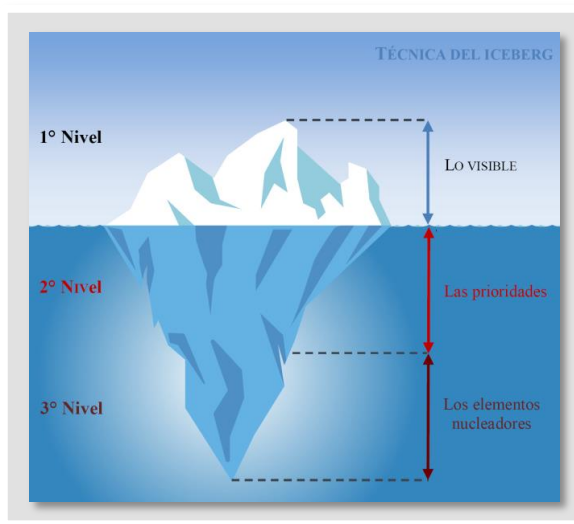


Figura 52: Técnica del iceberg.
Fuente: Elaboración propia en base a Tejera (2013).

Para develar las lógicas internas del centro educativo se utilizó la técnica del Iceberg (Tejera, 2013 citando a Schein, 1997 y Vandenberghe & Staessens, 1991). Éste es un método de análisis que permite estudiar la cultura institucional. Se parte de lo que se observa, se percibe, de lo explícito. A partir de allí se deducen las prioridades de la institución y sus lógicas internas que son la base que sustenta y explica lo visible. La técnica se conforma por tres niveles de análisis (figura 52).

El primer nivel, “*Lo visible*”, hace referencia a las manifestaciones de los integrantes de la organización. Consiste en lo que se dice, lo que se escucha, los objetos, el comportamiento de las personas, los eventos, etc. El segundo nivel, “*Las prioridades*” involucra a las prioridades de la organización, en este nivel se encuentran los rituales de comportamiento, las normas de convivencia, los estilos de comunicación. Por último, “*Los elementos nucleadores*” consiste en los elementos no explicitados que constituyen la base de la cultura institucional: valores, concepciones y supuestos base de la organización. A partir del análisis del iceberg, se procedió a identificar las fortalezas y las debilidades que afectan el funcionamiento del centro educativo. El termino fortaleza hace referencia a las capacidades especiales con que se cuenta, y que le permite tener una posición privilegiada frente a la competencia. Pueden ser

recursos que se controlan, capacidades y habilidades que se poseen, actividades que se desarrollan positivamente, etc. Mientras que debilidad se refiere a los factores que provocan una posición desfavorable frente a la competencia, como por ejemplo: recursos de los que se carece, habilidades que no se poseen, actividades que no se desarrollan positivamente, entre otros (Matriz Foda, s. f.).

8.1.4 Fase IV: Acuerdos con la Organización

La última fase del PIO se desarrolló durante los meses de agosto y setiembre. Consistió en generar los acuerdos necesarios para la elaboración del PMO. Se establecieron las posibles formas de abordar la problemática detectada proponiéndose conformar un equipo de trabajo que involucre a la directora del centro educativo, a un profesor de docencia indirecta y a un profesor de docencia directa. Finalmente, se hizo entrega del informe a la Dirección del centro educativo.

8.2 Plan de Mejora Organizacional

En la figura 53 “Fases del Plan de Mejora Organizacional” se pueden observar las distintas fases que lo conforman.

| FASE | | | |
|------|------------|----------------------|--|
| | I | Setiembre | ⇒ • Entrega del informe de avance al centro educativo. |
| | II | Octubre Noviembre | ⇒ • Conformación del equipo de trabajo. • Elaboración del plan de mejora. |
| | III | Diciembre | ⇒ • Entrega del informe de PMO a la institución. |

Figura 53: Fases del Plan de Mejora Organizacional.
Fuente: Plan de Mejora Organizacional (Anexo II, p194).

La primera fase, en el mes de setiembre, consistió en la entrega del informe del PIO a la directora del liceo. La segunda fase se desarrolló entre los meses de octubre y noviembre y consistió en la conformación del equipo de trabajo y la elaboración del PMO. Para ello se realizaron cuatro encuentros de trabajo en el centro educativo. La última fase se llevó a cabo en el mes de diciembre y consistió en la entrega del informe del PMO a la directora.

Los profesores que conformaron el equipo de trabajo fueron sugeridos por la directora del centro educativo. Se llevaron a cabo un total de cuatro encuentros en los cuales se

establecieron los objetivos del trabajo, las líneas de acción a desarrollar, los logros proyectados, las personas implicadas, los recursos y el cronograma de acción. En todos los encuentros se generó un acta de trabajo (Anexo II, pp.202-209). En la figura 54 “Actividades desarrolladas por el equipo de trabajo” se puede apreciar el detalle de los puntos desarrollados por el equipo de trabajo.

| | |
|---------------------|---|
| Objetivos | Establecimiento de objetivos tanto generales como específicos atendiendo a los acuerdos establecidos en el PIO. |
| Líneas de actividad | Diseño de acción en respuesta a los resultados de la indagación realizada en el PIO. |
| Logros proyectados | Establecimiento de logros atendiendo a los objetivos y actividades a desarrollar durante la aplicación del PMO. |
| Personas implicadas | Propuesta de personas implicadas, responsables y de apoyo para las actividades a realizar. |
| Recursos | Recursos materiales necesarios para el desarrollo de las actividades a realizar. |
| Cronograma | Elaboración de diagramas Gantt donde se expresa la secuencia de actividades a realizar durante el año y la carga horaria destinadas a las mismas, mostrando de este modo una perspectiva integral del proyecto. |

Figura 54: Actividades desarrolladas por el equipo de trabajo.
Fuente: Elaboración propia en base al Plan de Mejora Organizacional (Anexo II).

Finalmente, se elaboró la planilla integradora (Anexo II, pp.199-201). En ella se presenta un esquema de trabajo, en el cual se resumen los objetivos, metas y actividades (tiempo destinado, recursos humanos y materiales) necesarios para el logro de los mismos. También incluye la sustentabilidad, término que hace referencia a las condiciones que posibilitan la existencia y concreción del PMO. La sustentabilidad consiste en el dispositivo de seguimiento, el sistema de difusión de la información, presupuesto y supuestos de realización.

El dispositivo de monitoreo del PMO y su protocolo de aplicación fue desarrollado exclusivamente por el investigador (Anexo II, pp.210-211). Se utilizó la técnica de la encuesta, con preguntas abiertas y cerradas. Con el mismo se pretende conocer la valoración que hacen los docentes del centro educativo al PMO. Los datos obtenidos en las encuestas, se analizarán y posteriormente se triangularán con las metas propuestas. Finalmente, en caso de ser necesario el equipo coordinador del PMO lo reajustará en función de los datos obtenidos.

SECCIÓN IV: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Introducción

En esta sección se presentan y fundamentan los principales resultados obtenidos en el trabajo realizado en el centro educativo tanto en el Proyecto de Investigación Organizacional como en el Plan de Mejora Organizacional. Se desarrolla la triangulación realizada entre los datos obtenidos con los distintos métodos y el marco teórico, lo cual permite realizar conclusiones sobre el fenómeno de estudio.

“(...) el conocimiento científico exige mayor rigor para encontrar regularidades en los fenómenos, para describirlos, comprenderlos, explicarlos y/o predecirlos. Se obtiene mediante procedimientos metódicos con pretensión de validez, utilizando la reflexión, los razonamientos lógicos y respondiendo a una búsqueda intencionada para lo cual se delimitan los objetos y se prevén los modelos de investigación” (Batthyány et al., 2011, p.12)

En la figura 55 “Elaboración de Resultados y Conclusiones” se presenta un esquema representativo del camino a transitar en esta sección.



Figura 55: Elaboración de Resultados y Conclusiones.
Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 9

En este capítulo se desarrollan los resultados y conclusiones más significativos obtenidos durante el Proyecto de Investigación Organizacional y el Plan de Mejora Organizacional.

9.1 Resultados

9.1.1 Proyecto de Investigación Organizacional

9.1.1.1 Elaboración del modelo de análisis

Como ya se explicó en el capítulo 8 el modelo de análisis se realizó a partir de la información obtenida en la primera colecta de datos. Ésta consistió en las entrevistas exploratorias realizadas a la directora del centro educativo, una adscripta y dos profesores de aula. A partir de la información obtenida en dichas entrevistas, se elaboró la Matriz de Análisis (Anexo I, pp.176-182). Luego del estudio de la Matriz de Análisis se determinaron las dimensiones implicadas en el problema de estudio las cuales son la dimensión pedagógico-didáctica y la dimensión organizacional. Estas dimensiones involucran directamente a la directora, los docentes y los alumnos del centro educativo.

A partir del análisis de las entrevistas exploratorias se detectaron seis categorías relacionadas con la problemática de estudio (figuras 56 y 57).

| | |
|--|---|
| Falta de motivación docente. | <i>"...a los que note más desamparados fue a los docentes. A los que note más solos fue a los docentes, peleándola, luchándola, remándola, este, solos..." (EE1, 7).</i> <i>"...este año en particular tuvimos un problema a principio de año que hizo una ruptura que fue la verdad muy negativo, muy doloroso, que fue el problema con los horarios" (EE1, 8).</i> |
| Dificultades, entre docentes, a nivel vincular. | <i>"...situación problemática de relacionamiento muy grande, muy grande" (EE1, 5).</i> <i>"Somos tan diversos, entonces a veces sí, ahí se generan situaciones que tratamos de resolver" (EE4, 6).</i> <i>"...se producen micro tensiones que generalmente se resuelven, ¿Va? Se resuelven, se hablan en el área de dirección" (EE5, 3-4).</i> <i>"Hay roces, hay roces. No te voy a decir que no" (EE4, 3).</i> |

Figura 56: Principales categorías que se desprenden de las entrevistas exploratorias realizadas (a).
Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I, p.159).

| | |
|---|---|
| Celos profesionales. | <i>“Después, hay como celos ¿No? Esos celos internos, supuestamente favoritismo” (EE4, 3).</i> |
| Postura tradicionalista y resistencia al cambio de las acciones. | <i>“A veces hay resistencia a ciertas cosas porque bueno, lógicamente que todos tenemos no solo formación, porque de repente la formación es más parecida, pero intereses diferentes ¿no?” (EE3, 3).</i> <i>“...hay un proyecto, digamos, como de empezar a generar acciones dentro de la institución por fuera de lo puramente académico tradicional que produce ciertas resistencias dentro de la interna” (EE5, 1).</i> |
| Generación de dificultades en la comunicación. | <i>“...esas resistencias obviamente lo que hacen es que se va como enlenteciendo, ese tipo, esos procesos, generan dificultades en la comunicación” (EE5, 1).</i> |
| Cuestionamiento de los acuerdos institucionales. | <i>“Después hay gente que directamente empieza a plantear cuestionamientos sobre los acuerdos institucionales...” (EE5, 2).</i> |

Figura 57: Principales categorías que se desprenden de las entrevistas exploratorias realizadas (b).
Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I, p.159).

Las categorías que se desprenden de las entrevistas exploratorias realizadas condujeron a la elaboración del Modelo de Análisis (figura 58).

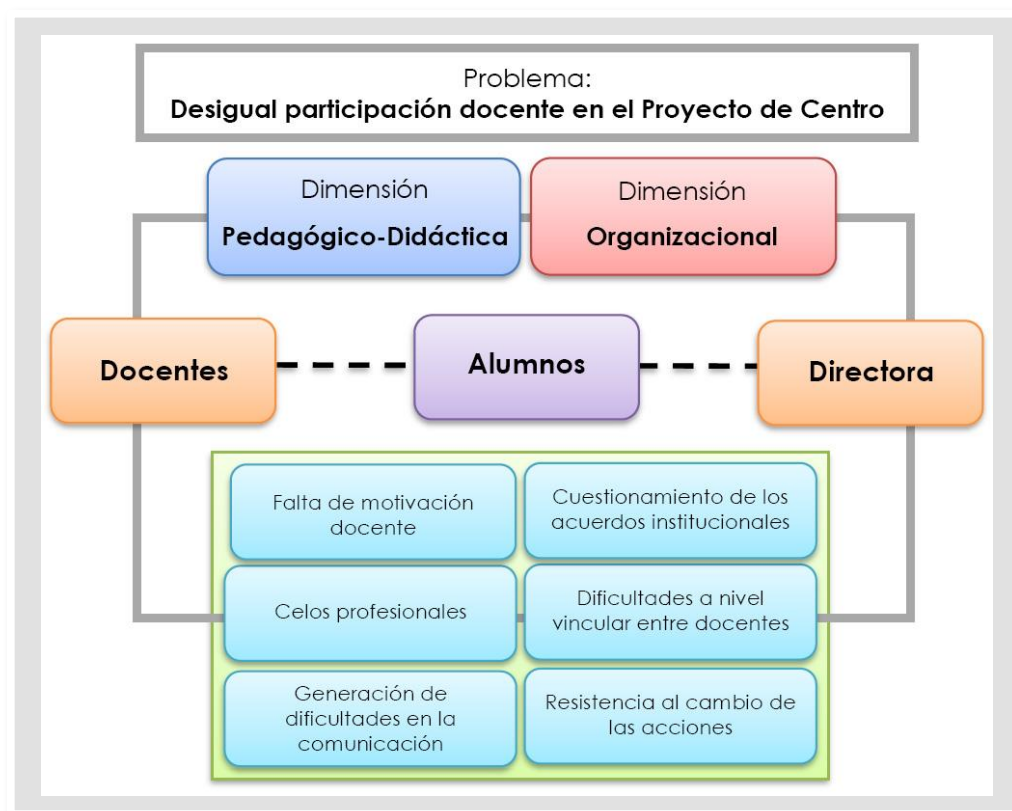


Figura 58: Modelo de análisis.
Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I, p.161).

El problema de estudio “*Desigual participación docente en el proyecto de centro*” involucra a las dimensiones pedagógico-didáctica y organizacional. Los sectores involucrados son el alumnado, profesores de docencia directa, profesores de docencia indirecta y la directora del centro educativo. Los posibles factores causales que se proponen son: falta de motivación docente, el cuestionamiento de los acuerdos institucionales, los celos profesionales, las dificultades a nivel vincular entre docentes, la generación de dificultades en la comunicación y la resistencia al cambio de las acciones.

9.1.1.2 Segunda colecta de datos

La segunda colecta de datos consistió en la aplicación del cuestionario a los docentes (CD, Anexo I, 183-184) que participan de la coordinación, la realización de la entrevista institucional a la directora del liceo y el análisis documental realizado al documento “Coordinación estratégica”.

Como se puede observar en la figura 59 “Conformación del grupo A”, el grupo se integró por aquellos docentes que realizaron la encuesta. De los 40 docentes que asisten regularmente a la coordinación (excluida la directora y la POB que asiste en calidad de docente de aula) realizaron la encuesta un total de 34 docentes, el 85% de la población de estudio.

| | Asisten a la coordinación (*) | Grupo A (**) |
|------------------------|-------------------------------|--------------|
| Docentes (DD) | 36 | 30 |
| Adscriptas (DI) | 4 | 4 |
| Total | 40 | 34 |
| Porcentaje | 100% | 85% |

(*) La Directora integra la coordinación pero no se tuvo en cuenta.
 (**) Se consideraron integrantes del Grupo A aquellos docentes que asisten a la coordinación y que realizaron el cuestionario.

Figura 59: Conformación del grupo A.

Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I, p.163).

Una vez aplicada y obtenida la información mediante las tres técnicas: encuesta, entrevista y análisis documental se procedió a su análisis.

La información obtenida se organizó en cuatro categorías principales de la investigación (figura 60): el proyecto de centro, la coordinación, la participación y acuerdos docentes y finalmente, relacionamiento y clima de trabajo.



Figura 60: Categorías principales de la investigación.
Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I, p.164).

9.1.1.2.1 Proyecto de centro

Bajo este ítem se indagó principalmente el conocimiento que tienen los docentes sobre el proyecto de centro, sobre su contenido y diseño. También se investigó cuáles son los temas de interés que tiene el profesorado del centro educativo.

La directora sostiene que el proyecto de centro “(...) se diseñó en base a lo que ya veníamos trabajando en el año 2013, que surgió de los intereses de los profesores (...)” (EI-1, Anexo I, p.164). También afirma que para su elaboración se tuvo en cuenta “(...) lo que los profesores habían manifestado como intereses y lo que habían propuesto durante las coordinaciones, se reordenó y organizó eso que ellos habían planteado sumado a un interés mío”(EI-1, Anexo I, p.164). Sin embargo, esto no coincide con los datos obtenidos en la encuesta realizada. Allí solo el 53% de los docentes (18 profesores) manifestó tener conocimiento del proyecto de centro, mientras que el 41% (14 profesores) declaró no conocerlo y el 6% (2 profesores) restante no respondieron a la pregunta (Anexo I, p.165). Por lo tanto, se infiere que si bien la directora argumenta que el proyecto de centro surge de los intereses y propuestas de los docentes solo el 53% (18 profesores) manifiesta explícitamente tener conocimiento del mismo.

Haciendo referencia al contenido del proyecto de centro, la directora manifiesta que “El proyecto es eso, pensar las actividades de la coordinación fundamentalmente a eso, a las actividades de coordinación” (EI-1, Anexo I, p.165). “Todo lo que se puede trabajar en

forma coordinada y en horario de coordinación, se trata de hacer el mayor aprovechamiento posible de ese horario” (EI-2, Anexo I, p.165). Esto es coherente con lo expresado en el documento “Coordinación estratégica” en el cual se establecen como objetivos *“Hacer de la COORDINACIÓN el espacio pedagógicamente fructífero y significativo”* (Anexo I, p.165) y *“Promover el trabajo cooperativo y los valores sintetizados en la expresión africana UBUNTU”* (Anexo I, p.165). Por lo tanto, se evidencia correspondencia entre lo declarado en la entrevista y lo expresado en el documento.

Si bien la directora manifiesta que la intención del diseño del proyecto de centro es mejorar el bienestar docente *“Se veía que había docentes que estaban perdiendo las ganas, la voluntad, la fuerza y el interés (...) se quiso tratar de mantener, de sostener, de hacer sentir más cómodo a la gente. Apuntar al bienestar docente”* (EI-1, Anexo I, p.165) solo logra satisfacer las inquietudes profesionales del 50% de los docentes que lo conocen. A pesar de ello, el 70% de los docentes considera que los temas del mismo son relevantes y el 55% que contempla sus preocupaciones (Anexo I, p.166). Por lo tanto, si bien el proyecto de centro apunta al bienestar docente siendo sus temas relevantes para la mayoría de éstos, solo logra satisfacer las inquietudes y preocupaciones de aproximadamente la mitad de los profesores.

Respecto a los temas de interés, es evidente la coherencia entre los objetivos del proyecto de centro y los intereses que declararon los docentes al referirse a los temas relacionados con los alumnos y con el propio liceo. Entre los objetivos del proyecto de centro se plantea *“Tener en cuenta las propuestas de los docentes, las inquietudes e intereses manifestados que apuntan a la mejora de los rendimientos, evitar la desafiliación y acompañar el proceso formativo de los estudiantes, logrando el mayor vínculo posible con las familias y la comunidad”* (Anexo I, p.166). También se expresa *“Mantener el interés de los profesores comprometidos y recuperar el de aquellos que lo están perdiendo”* (Anexo I, p.166). Esto se ratifica en los objetivos específicos propuestos *“Abatir la desafiliación, mejorar los rendimientos de los alumnos en general, atender adecuadamente a los estudiantes que presentan dificultades, acercar a los padres al Liceo y comprometerlos con el proceso educativo de sus hijos”* (Anexo I, pp.166-167). El análisis de las encuestas (Anexo I, p.166) reveló que los docentes manifestaron que les gustaría tratar en el proyecto de centro temas relacionados con los alumnos (42%) como ser: aprendizaje (20%), problemática e intereses (16%) y relación con la familia, compromiso y participación en la educación (6%). En relación a intereses que tengan

que ver directamente con los docentes (32%) hicieron referencia a cursos de actualización disciplinar. Por último, en lo que respecta al liceo (26%), se destaca el relacionamiento con la comunidad (14%) y entre los distintos actores (12%). Es de notar la concordancia entre los objetivos del proyecto de centro y los intereses de los profesores en cuanto a temas relacionados con los alumnos y con el liceo, no siendo así respecto al interés declarado en realizar cursos de actualización.

La directora del centro educativo argumentó respecto a las actividades que se realizan en el espacio de coordinación “(...) *la idea era fundamentalmente que las coordinaciones tuvieran un contenido real (...) que pudiera atender a eso que les preocupaba a los profesores que era: poder darle apoyo a los chiquilines con dificultades de aprendizaje, poder dar apoyo para preparación de exámenes, poder recibir padres, poder hacer entrega de boletines y reuniones de profesores (...) hacer trabajos así generales como cuerpo docente...*” (EI-1, Anexo I, p. 167). Por una parte, esto es coherente con lo declarado en el documento “Coordinación Estratégica” donde se explicita “*Hacer de la COORDINACIÓN el espacio pedagógicamente fructífero y significativo*” (Anexo I, p.167). Por otra parte, respecto a las actividades que se realizan en la coordinación el 59% los docentes consideran que son adecuadas mientras que un 44% considera que satisface sus intereses profesionales. En cuanto a las actividades acordadas en la coordinación que se realizan con los alumnos, el 57% de los docentes considera que las actividades son adecuadas y un 69% considera que son importantes para la formación integral del alumno (Anexo I, p.167). De aquí se desprende que si bien las ideas que tiene la directora sobre el espacio de coordinación se plasman en el documento “Coordinación Estratégica” estas actividades no llegan a ser consideradas adecuadas (43%) y útiles para la formación integral del alumno (31%) por buena parte del profesorado.

Otros temas de interés docente tienen que ver con la infraestructura del centro educativo, la jornada liceal, la estabilidad docente y las características de los alumnos y sus familias. En cuanto a la infraestructura los docentes manifiestan desventajas del establecimiento “*No hay laboratorios*” (CD 15), “*El edificio, escaleras, patio mejorable aún*” (CD 16) o “*El edificio no es adecuado*” (CD 21). El problema de la infraestructura también se mencionó en las entrevistas exploratorias “*(...) un tema, digamos estructural, que es el edificio*” (EE1-1, Anexo I, p.176), “*(...) la falta de laboratorio*” (EE3-1, Anexo I, p.178), “*(...) la escalera esa*

que bueno es un riesgo con el cual convivimos” (EE5-4, Anexo I, p.182). El tema edilicio, es por tanto, uno de los factores negativos con que cuenta el centro educativo y que aún no han podido solucionar. En cuanto a la jornada de funcionamiento del liceo se destaca una valoración positiva *“Jornada liceal de lunes a viernes”* (CD 33), *“Los alumnos no tienen clase los sábados”* (CD13). Sobre este punto la directora del centro educativo manifestó que el diseño del proyecto de centro tiene entre sus fundamentos *“(…) poder sostener el plan de clases de lunes a viernes y los sábados de coordinación”* (EI-1, Anexo I, p.164) y además afirma que *“(…) es lo que los profesores quieren, lo que los padres quieren”* (EE1-1, Anexo I, p.178). De este modo, los días y horarios de funcionamiento del centro educativo son vistos como una de las fortalezas con que cuenta el liceo. La estabilidad docente es otro aspecto positivo *“Gran parte del cuerpo docente se mantiene en el centro”* (CD 5) o *“Se mantiene en general el plantel docente”* (CD 10). Esto es coincidente con lo establecido a partir del cuestionario docente ya que la antigüedad promedio en el liceo es de 4 años (Tabla 5, Anexo I, p.186). Finalmente, en cuanto a los alumnos y sus familias los docentes destacan que es una fortaleza del centro educativo *“Nivel socio – cultural de los alumnos”* (CD6), *“Tipos de estudiantes con familias presentes”* (CD18). Las características de los alumnos se establecen en el documento *“Coordinación estratégica”* donde se manifiesta *“Los estudiantes tienen una conformación socio-económica bastante homogénea, sin situaciones de pase escolar-social. (...) Las familias, generalmente presentes, suelen acompañar el proceso educativo de sus hijos y apoyar al Liceo”* (Anexo I, p.155).

9.1.1.2.2 Participación y acuerdos docentes

Al analizar la participación docente respecto a los acuerdos generados en las coordinaciones se observa que (Anexo I, p.168) el 47% de los docentes participa activamente en las tareas que se realizan en la coordinación y un 65% participa de las actividades acordadas en ésta y que se realizan con los alumnos. Esto es coherente con el pensamiento que se tiene respecto al tipo de participación necesaria/conveniente en el centro educativo ya que el 51% de las respuestas a esta pregunta hacen referencia a una participación activa (Anexo I, p.168).

En relación al cumplimiento de los acuerdos generados en la coordinación, la directora del centro educativo afirma que *“Acuerdos que no se efectivizan y no se logran resolver. (...) hacemos algún acuerdo de que determinada cosa se va a marcar de determinada manera*

pero después no se marca, no se lleva a cabo” (EI-3, Anexo I, p.168). Sus declaraciones concuerdan con la información proporcionada por los docentes encuestados. Se observa que (Anexo I, p.168) el 65% de los docentes valora positivamente los logros de acuerdos en la coordinación pero solo el 50% de éstos valora positivamente el acatamiento de estos acuerdos generados. Cuando las actividades involucran directamente a los alumnos, el porcentaje de participación aumenta. Sin embargo, respecto a este tema, la directora sostiene que “(...) *tenés un porcentaje de profesores que evidentemente vienen, cumplen, están. (...) tenés los otros que vienen a hacer crochet en la sala de profesores (...)*” (EI-5, Anexo I, p.169) y agrega “(...) *ese tipo de cosas, el discurso es muy distinto, cuando vos lo hablas hay un discurso que es el políticamente correcto*” (EI-6, Anexo I, p.169). En la misma línea, un docente en el cuestionario afirma que “*Los buenos logros en el liceo necesitan del buen trabajo y disposición de cada uno. En este liceo coincide que tenemos mayor cantidad de profesores con disposición y ganas de trabajar bien*” (CD4, Anexo I). Así las cosas, aproximadamente la mitad de los docentes (47%) del grupo A participan de las actividades que se desarrollan en ésta y valoran positivamente el acatamiento de los acuerdos (50%). Por lo tanto, se puede afirmar que existe un grupo de docentes que encuentra dificultades para participar en las propuestas que se desarrollan en el liceo y cumplir con los acuerdos generados.

El compromiso docente es uno de los factores declarados que incide negativamente en su participación. Al respecto algunos docentes declaran “*La falta de compromiso e incoherencia en el accionar de muchos otros*” (CD20, Anexo I, pp.169), “*A veces sobreexigencia o sobrecarga en las actividades por falta de compromiso*” (CD25, Anexo I, pp.169) y “*Grupo de docentes poco comprometidos*” (CD26, Anexo I, pp.169). Respecto a la participación docente necesaria/conveniente para el centro educativo, un docente manifestó que es necesario “*Docentes comprometidos con la enseñanza como proceso de vida. Docentes dispuestos a revisar sus prácticas educativas a diario, porque esto es parte de la vida*” (CD25) mientras que otro declaró “*No están abiertos a las propuestas docentes*” (CD28). En la misma línea, en las entrevistas exploratorias realizadas un profesor, respecto al trabajo de los colegas en el centro educativo, sostiene que hay “*Docentes que tienen una serie de posturas muy tradicionalista de fondo en su forma de proceder*” (EE5-2, Anexo I, 182). Lo anterior condice con uno de los factores causales que se desprenden de las entrevistas exploratorias realizadas “*Postura tradicionalista y resistencia al cambio de las acciones*” “(...) *A veces hay resistencia a ciertas cosas porque bueno, lógicamente que todos tenemos no*

solo formación, porque de repente la formación es más parecida, pero intereses diferentes ¿no? (EE3-3, Anexo I, p.159) y “(...) hay un proyecto, digamos, como de empezar a generar acciones dentro de la institución por fuera de lo puramente académico tradicional que produce ciertas resistencias dentro de la interna” (EE5,1, Anexo I, p.159)

Respecto a la participación docente, la directora afirma que *“Yo creo que pasa más por un tema de, de un desinterés o una desidia personal respecto a ciertas cosas o un descreimiento más que otra cosa.” (EI-5, Anexo I, p.169)* Esto es coherente con lo expresado por un docente el cual plantea respecto a algunos profesores la existencia de *“Desinterés por gestionar el espacio de coordinación” (CD32, Anexo I, p.169).*

Otro factor que influye en la participación docente es la comunicación. En relación a esto, un profesor declara como aspecto negativo que dificulta la participación la forma de comunicación entre los docentes *“Se organizan eventos entre un grupo de personas “Ej.: Chocolatada”. Se comunica por email su ejecución. Después no sale por falta de participación. Cuando todos pensábamos que se había organizado con las personas que corresponden se nos increpa que no participamos. La comunicación tiene que ser mano a mano no por email” (CD22).* De igual modo, otro docente declara como aspecto negativo del centro educativo la *“Comunicación en general” (CD5).* Este punto también aparece en las EE realizadas *“(...) dificultades en la comunicación” (EE5, 1 Anexo I, p.181).*

Por lo tanto, si bien el proyecto de centro se arma en función de los intereses, inquietudes y propuestas de los docentes, se presentan dificultades como la falta de compromiso, comunicación o formación profesional, que hacen que el proyecto de centro no logre motivar a un grupo de docentes para participar plenamente en las actividades propuestas.

9.1.1.2.3 Relacionamiento y clima de trabajo

En cuanto al relacionamiento docente y clima de trabajo se encuentran varias inconsistencias entre los docentes. Por un lado, algunos docentes manifestaron aspectos positivos que favorecen la participación, la existencia de un *“Buen relacionamiento docente” (CD32, Anexo I, p.170)* y un *“Buen clima institucional” (CD34, Anexo I, p. 170).* Sin embargo, la directora manifestó que se dieron situaciones en las cuales *“(...) hubo gente que hizo su trabajo y el de todos los demás. Entonces esa gente quedó bastante dolida porque están*

trabajando el triple cuando otros están cobrando lo mismo, la misma hora de coordinación y no están haciendo absolutamente nada” (EI-3, Anexo I, p.170). “(...) *se generó un roce, ¿ta? Que no, no se ha podido revertir, este, y como que se ha dividido, ¿ta? Los que apoyan a dirección con los que no apoyan a dirección, como que se ha hecho un quiebre*” (EI- 4, Anexo I, p.170). Esto coincide con lo declarado por algunos docentes como un aspecto negativo que dificulta la participación “*Relacionamiento entre docentes y con la dirección: hay “bandos”*” (CD6, Anexo I, p.170), “*Se ha perdido el compañerismo del equipo docente*” (CD10, Anexo I, p.170), “*Descontento docente*” (CD19, Anexo I, p.170) y “*Queja, malestar, sensación de derrota. A veces hay desbordes que generan un clima de enojo*” (CD25, Anexo I, p.170). Cabe destacar que la categoría “*Dificultades entre docentes a nivel vincular*” (figura 58, p.123) también surgió en las entrevistas exploratorias efectuadas donde los docentes entrevistados declaran la existencia de “(...) *situación problemática de relacionamiento muy grande, muy grande*” (EE1: 1-5, Anexo I, p.177) Y “*Hay roces, hay roces. No te voy a decir que no*” (EE4: 4-3, Anexo I, p.180).

La información obtenida a partir de las encuestas indica que el 66% de los docentes asignaron una valoración positiva al clima de trabajo en el liceo y un 63% de valoración positiva a las relaciones entre los docentes (Anexo I, p.171). Por lo tanto, existe una diferencia en cuanto a la percepción que se tiene en este punto. Si bien algunos docentes plantean una problemática vincular como aspecto negativo que dificulta la participación docente existe un alto porcentaje (63%) de valoración positiva al relacionamiento. Puede inferirse que en general, existen muy buenas relaciones y muy buen clima de trabajo entre los docentes. Sin embargo, en algunos casos y en particular cuando se plantean actividades en la coordinación los vínculos se deterioran por las distintas posturas que existen.

9.1.1.3 Identificación de necesidades

Producto de la aplicación de la técnica del Iceberg a los datos obtenidos en las entrevistas y encuestas (Anexo I), surge el modelo propuesto en la figura 61 “*Modelo del Iceberg*”. En él se identifican en el primer nivel “*Lo Visible*”, una participación docente activa (“*Participación activa y comprometida*” CD5, “*Participación activa*” CD6, CD17, CD18, “*Activa*” CD12), buen relacionamiento (“*En general el componente humano*” CD25), buen clima de trabajo (“*Buen clima entre compañeros*” CD3, “*Relación con los adscriptos y personal administrativo*” CD14) y la comunicación (“*Comunicación con la dirección*” CD6).

En el segundo nivel “*Las prioridades*” se ubican la coordinación docente (“*La coordinación*” CD14, CD15), el trabajo colaborativo (“*Todo lo que se puede trabajar en forma coordinada (...)*” EI-2, Anexo I, p.165), motivar a los docentes (“*Confiar en el trabajo docente y sus propuestas*” CD28), fortalecer el compromiso docente (“*Dirección propiciante*” CD19) y favorecer la participación (“*Espacios de participación*” CD28). Finalmente, en el tercer nivel “*Los elementos nucleadores*” encontramos una cultura balcanizada (“*Hay un grupo de docentes que venimos trabajando hace años y nos apoyamos*” CD22), desmotivación (“*Descontento docente*” CD19, “*(...) a los que noté más desamparados fue a los docentes (...)*” EEI, 7 – Anexo I, p.177) y una disminuida participación docente (“*Falta de compromiso e incoherencia en el accionar de muchos*” CD20).

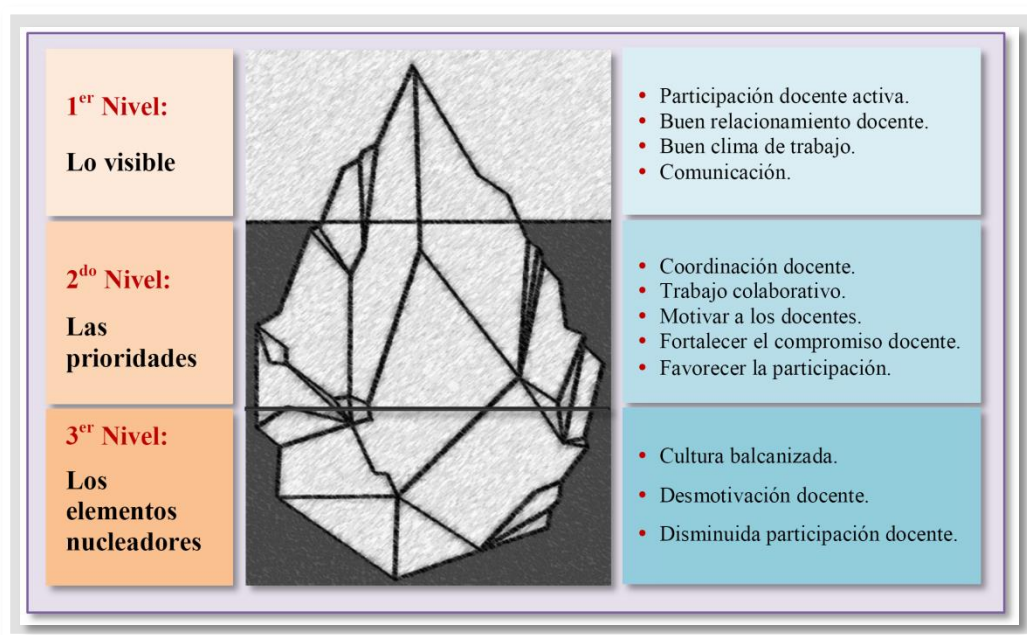


Figura 61: Modelo del Iceberg.

Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I, p.172).

Finalmente, se establecieron las fortalezas y debilidades que afectan el funcionamiento del centro educativo (figura 62). Se destacan entre las fortalezas la jornada liceal, en lo que respecta al turno y días de la semana en que asisten los alumnos (“*Seguir trabajando de lunes a viernes porque es lo que los profesores quieren, lo que los padres quieren*” EE1-9, Anexo I, p.178), las características del alumnado y sus familias (“*Nivel socio-cultural de los alumnos*” CD6, “*Tipo de estudiantes con familias presentes*” CD18). En cuanto al personal del liceo, resalta como fortaleza, la estabilidad docente (“*Gran parte de los docentes se mantiene en el centro*”, CD5), el número de adscriptos (“*Cantidad de adscriptos*” CD9) y el compromiso de la directora (“*Dirección propiciante*” CD19, “*Hay poyo de la dirección*” CD7). También se

destaca como fortaleza el proyecto de centro en lo que respecta a su diseño (el 70% considera que los temas son relevantes, 55% considera que contempla sus preocupaciones y el 50% afirma que satisface sus inquietudes profesionales (Anexo I, p.166)). Entre las debilidades se encuentran el edificio inapropiado (“*El edificio no es adecuado*” CD16), el clima institucional (“*Queja, malestar, sensación de derrota. A veces hay desbordes que generan un clima de enojo*” CD25), el conflicto (“*se ha perdido el compañerismo del equipo docente*” CD10), la falta de motivación (“*Desinterés en autogestionar el espacio de coordinación*” CD32) y la disminuida participación de los docentes (“*(...) no están haciendo absolutamente nada*” EI-3, Anexo I, p.168).

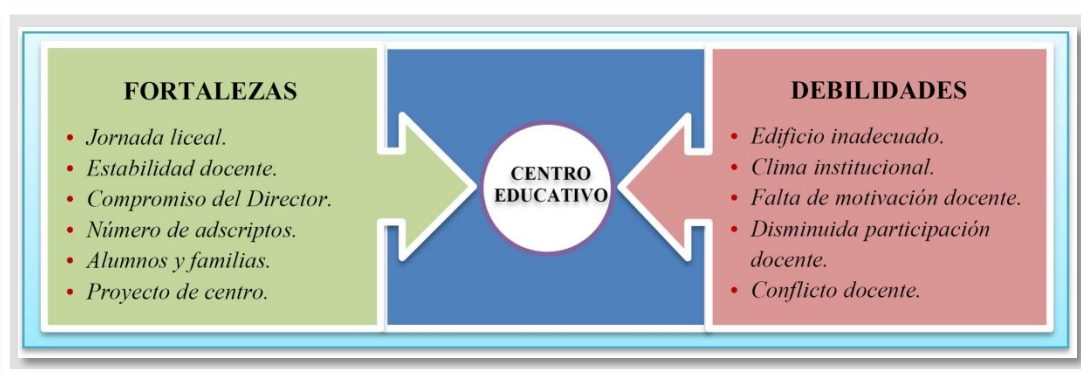


Figura 62: Fortalezas y debilidades del centro educativo.

Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I, p.173).

9.1.1.4 Acuerdos con la institución

Para trabajar en la problemática detectada, se acuerda con la dirección posibles líneas de acción las cuales consisten por un lado, en mejorar y fortalecer la participación docente en el proyecto de centro desarrollando estrategias de gestión más efectivas. Por otra parte, mejorar el clima institucional, desarrollando estrategias que favorezcan el cambio de la cultura balcanizada hacia una cultura colaborativa. Para implementar estas posibles líneas de acción se propone conformar un equipo de trabajo que involucre a la directora del centro educativo, a un profesor de docencia indirecta y a un profesor de docencia directa.

9.1.2 Plan de Mejora Organizacional

Durante el trabajo realizado con los docentes del centro educativo es establecieron los objetivos y logros del PMO así como también las líneas de actividad, personas implicadas, recursos y el cronograma.

9.1.2.1 Objetivos, actividades y logros

Atendiendo a los hallazgos del PIO, el equipo de trabajo estableció como objetivo general “*Fortalecer la participación docente en el proyecto de centro desarrollando estrategias que favorezcan un clima institucional estimulante y la cultura colaborativa*” (Anexo II, p.195). A partir de éste se propusieron tres objetivos específicos, se diseñaron actividades para alcanzarlos y se establecieron los logros en cada uno de ellos (Anexo II, p. 195).

Para el primer objetivo “*Facilitar la comunicación de la información entre los distintos actores institucionales*” se plantea la línea de acción “*Comunicación de la información institucional*” tiene como finalidad mantener informados los docentes del centro educativo acerca de las actividades que se desarrollan en el liceo. Para ello se propuso la creación de una cartelera liceal, la elaboración de una página web o Facebook del centro educativo y el uso del correo electrónico. Esto facilitará el flujo de información sobre las noticias relevantes como ser acuerdos de coordinación, salidas didácticas, fechas de reuniones, exámenes, emergentes, salas docente, etc. También se aspira a informar al personal sobre cursos oficiales, concursos, etc. El logro que se propuso es que el 100% de los docentes accedan a la información del liceo (Anexo II, p.197).

Para el segundo objetivo específico “*Promover procesos de compromiso y estrategias de trabajo colaborativo entre los docentes*” el equipo de trabajo propuso la línea de acción “*Compromiso y estrategias de trabajo*”. La misma consiste en facilitar la participación y mejorar la calidad del trabajo generado. Para ello se propone crear grupos de trabajo conformados por distintos docentes, éstos serán formados por la directora del centro educativo en conjunto con los docentes que participaron en la elaboración del PMO y otros docentes que la directora considere necesarios. El logro propuesto es alcanzar un 75 % de los docentes integrando y desempeñando funciones en los distintos equipos de trabajo (Anexo II, p.197).

El último de los objetivos específicos “*Motivar al profesorado desarrollando actividades específicas de interés docente*” tiene como línea de acción la “*Motivación docente*”. Aquí se propuso desarrollar una serie de talleres y seminarios, creación de una biblioteca y un banco de recursos didácticos para uso docente. El logro del objetivo consiste en obtener que el 75% de los docentes alcance la satisfacción de sus intereses profesionales (Anexo II, p.197).

9.1.2.2 Personas implicadas, recursos y cronograma

La ejecución del PMO involucra a todos los docentes con horas de coordinación en el centro educativo. Con tal fin, el equipo de trabajo sugirió las personas implicadas en cada una de las actividades y los recursos necesarios. En la Planilla Integradora (Anexo II, pp.199-201) se detallan la cantidad de personas implicadas, los responsables y las personas de apoyo para las distintas actividades a realizar. La selección de los integrantes para cada actividad se realizó en función de sus características personales, profesionales y formación académica. En todos los casos se buscó no sobrecargar a ninguno de los actores logrando de este modo realizar una distribución equitativa de las tareas. Finalmente, se acordó que la conformación final de los equipos de trabajo estará sujeta al consentimiento de los docentes propuestos y será en general posible el cambio de equipo si el docente lo requiere. Para organizar las actividades se realizaron dos diagramas de Gantt (Anexo II, pp. 198-199).

En el diagrama de Gantt de la figura 63, se puede observar las actividades agrupadas según los objetivos específicos en función de los meses del año.



Figura 63: Temporalización de las actividades. Fuente: PMO (Anexo II, p.198).

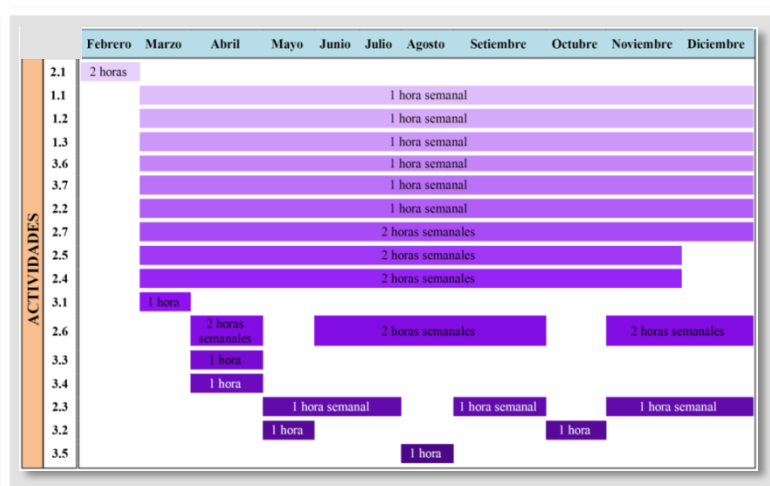


Figura 64: Temporalización de las actividades y su carga horaria. Fuente: PMO (Anexo II, p.199).

En el segundo diagrama de Gantt (figura 64), se puede observar el detalle de las secuencias a realizar en el año y la carga horaria destinada a las mismas. En este diagrama se puede apreciar una perspectiva integral del proyecto.

9.1.2.3 Sustentabilidad del PMO

El término sustentabilidad se refiere a la presencia de las condiciones que posibilitan la existencia y concreción del PMO. Estas condiciones son: el dispositivo de seguimiento, el sistema de difusión de la de información y finalmente presupuesto y supuestos de realización.

9.1.2.4 Dispositivo de seguimiento

Como instrumento de seguimiento del PMO se propuso al equipo de trabajo la utilización de una encuesta de opinión (Anexo II, p.210). La misma consiste en cuatro preguntas de opción múltiple, tres de ellas orientadas a indagar sobre los objetivos específicos propuestos, la cuarta pregunta es sobre la valoración del PMO. También se incluyen dos preguntas abiertas sobre la valoración de aspectos positivos y negativos de la implementación del PMO, la última pregunta pretende ser un espacio abierto para expresión del docente.

La implementación de la encuesta está prevista para realizarse en dos instancias. La primera consulta se debe realizar en la semana previa a las vacaciones de invierno. Allí el indicador de avance es que el 50% de los docentes perciban cambios positivos en los procesos de gestión vinculados a los aspectos considerados en el PMO. La segunda consulta, se propone realizar la semana previa a la finalización de los cursos. En esta segunda consulta el indicador de avance consiste en que el 75% de los docentes perciban cambios positivos en los procesos de gestión vinculados a los aspectos considerados en el PMO.

9.1.2.5 Sistema de difusión de la de información

La información obtenida de la encuesta es para todos los docentes del centro educativo. Por tal motivo, se propone que la difusión de la información se realice no solo en la coordinación sino que también se publique en la cartelera liceal y en la página web o Facebook del liceo. Esta información debe estar disponible para los docentes dentro de los quince días posteriores a la implementación de la encuesta.

9.1.2.6 Presupuesto y supuestos de realización

La implementación del PMO no requiere recursos que se deban adquirir o gastos de inversión. El costo total se debe a material de papelería y adquisición de libros.

9.2 Conclusiones

Primera colecta de datos: estadio de desarrollo organizacional y dimensiones de análisis.

Los resultados de la primera colecta de datos posibilitaron determinar el problema en estudio y la elaboración del modelo de análisis. Entre los distintos estadios de desarrollo organizacional propuestos por Gairín (2004a), el centro educativo se ubica en el segundo estadio “*La organización como contexto/texto de actuación*”. Aquí, la organización presenta una posición activa que se manifiesta en el proyecto de centro el cual define las metas y requiere un compromiso profesional más allá del espacio educativo y de la acción individual (Gairín, 2004a). A partir de las entrevistas exploratorias realizadas y en acuerdo con la directora del centro educativo se determinó que el problema en estudio consiste en la “*Desigual participación docente en el Proyecto de Centro*”. Teniendo presente que la organización es un sistema complejo formado por distintas áreas que se relacionan e influyen recíprocamente (Alfíz, 1997) a partir de los resultados obtenidos se decide focalizar la investigación en dos dimensiones relacionadas directamente con los docentes y los alumnos. Estas dimensiones son la dimensión organizacional y la dimensión pedagógico-didáctica. La primera, vinculada entre otras a la toma de decisiones, distribución de tareas y conducción de equipos de trabajo, la segunda relacionada a las prácticas docentes, los alumnos, relacionamiento entre docentes y estudiantes (Frigerio et al., 1992). Como resultado de las entrevistas exploratorias, se concluye que las categorías de análisis involucradas son: la motivación docente “*(...) a los que note más desamparados fue a los docentes. A los que note más solos fue a los docentes, peleándola, luchándola, remándola, este, solos (...)*” (EE1-7, Anexo I, p.177), las dificultades a nivel vincular “*(...) situación problemática de relacionamiento muy grande, muy grande*” (EE1-5, Anexo I, p.177), “*Hay roces, hay roces*” (EE4-4,3, Anexo I, p.180) los celos profesionales “*Después, hay como celos ¿No? Esos celos internos, supuestamente favoritismo*” (EE4-4,3, Anexo I, p.180), postura tradicionalista y resistencia al cambio de las acciones “*(...) hay un proyecto, digamos, como de empezar a generar acciones dentro de la institución por fuera de lo puramente académico tradicional que produce ciertas resistencias dentro de la interna*” (EE5-1, Anexo I, p.181) dificultades en la comunicación “*(...) esos procesos, generan dificultades en la comunicación*” (EE5-1, Anexo I, p.181), discusión de acuerdos “*Después hay gente que directamente empieza a plantear cuestionamientos sobre los acuerdos institucionales (...)*” (EE5-2, Anexo I, p.182).

La segunda colecta se orientado a la indagación sobre el proyecto de centro, la coordinación, la participación y el relacionamiento docente, entre otros.

- Proyecto de centro

En el proyecto de centro se especifican los objetivos y acciones a realizar para su logro favoreciendo el trabajo colectivo (Frigerio et al., 1992) e involucra a toda la unidad escolar (Alfiz, 1997). En la investigación realizada es de notar que solo el 53% de los docentes declara conocerlo (Anexo I), esto dificulta la concepción del proyecto de centro como plan de acción (Gather, 2004) ya que ello implica la adhesión y participación de los docentes al mismo. Por otra parte, también trae consecuencias en el establecimiento de las metas propuestas por la organización (Gairín, 2004) ya que es necesario que el colectivo docente tome conciencia y compromiso más allá del centro educativo o la acción individual. No obstante esto, los resultados de la investigación evidencian que existe una correspondencia entre los objetivos del proyecto de centro y algunos de los intereses de los profesores, principalmente en referencia a los relacionados con los alumnos y con el liceo. A pesar de ello, es evidente que un alto porcentaje de docentes desconocen lo establecido en el proyecto de centro lo cual pone en evidencia una dificultad en la comunicación dentro de la organización.

- La comunicación

La comunicación es una de las categorías de análisis que surgieron en las entrevistas exploratorias. Diversos actores manifiestan una disconformidad en la forma de comunicación la cual repercute directamente en la participación *“Se organizan eventos entre un grupo de personas (...) Se comunica por email su ejecución. Después no sale por falta de participación. Cuando todos pensábamos que se había organizado con las personas que corresponden se nos increpa que no participamos. La comunicación tiene que ser mano a mano no por email”* (CD22). Otro profesor hace referencia a una disconformidad con la *“Comunicación en general”* (CD5). Evidentemente estas dificultades impiden al profesorado del centro educativo comprometerse y participar de la forma deseada ya que como sostiene Blejmar (2007) el lenguaje es el articulador entre la gestión y las ideas, prácticas y emociones, por medio del lenguaje, la palabra y la conversación es posible crear nuevas realidades en las organizaciones o en la relación con otros. También se evidencian

dificultades en la comunicación en situaciones que generan conflictos “*Queja, malestar, sensación de derrota. A veces hay desbordes que generan un clima de enojo*” (CD25) o “*Hay roces, hay roces. No te voy a decir que no*” (EE: 4-3, Anexo I). Esto indica un impedimento para el aprendizaje en equipo pues como sostiene

Senge (1997) es necesario dominar tanto las técnicas del diálogo y de la discusión, el equipo debe dominar el movimiento que va del diálogo a la discusión, si no se diferencian no existe diálogo ni discusión productivas. La contradicción de valores, perspectiva u opiniones genera conflicto.

- Los conflictos

En una perspectiva constructivista, el conflicto adquiere una óptica positiva y se lo percibe como algo natural, que puede generar la oportunidad del cambio deseado (Pérez y Pérez, 2011). Los conflictos influyen en la conducta de los miembros de la organización y en el grado de eficiencia institucional. Respecto a la clasificación que realizan Frigerio et al. (1992), si se observa desde el posicionamiento de los actores, la forma de abordar los conflictos en el centro educativo es con la intencionalidad de elaborarlo y resolverlo “*Somos tan diversos, entonces a veces sí, ahí se generan situaciones que tratamos de resolver*” (EE4-6, Anexo I, p.181) y “*(...) se producen microtensiones que generalmente se resuelven, ¿Va? Se resuelven, se hablan en el área de dirección*” (EE5-3,4, Anexo I, p.182). Si la mirada desde la institución educativa, los conflictos, siguiendo la clasificación realizada por las autoras se deben a la definición del proyecto institucional “*Poco espacio para la discrepancia*” (CD 18, Anexo I, p.170) y en torno a la operacionalización y concreción del proyecto “*(...) hubo gente que hizo su trabajo y el de todos los demás (...) otros están cobrando lo mismo, la misma hora de coordinación y no están haciendo absolutamente anda*” (EI-3, Anexo I, p.170).

- Planificación de actividades desarrolladas en el centro educativo

Las ideas que tiene la directora sobre el espacio de coordinación (Anexo I, p. 165) se plasman adecuadamente en el documento “*Coordinación estratégica*”. Además cumplen con la reglamentación vigente en cuanto a que es el espacio para la elaboración de proyectos los cuales “*(...) deben destinarse esencialmente al logro de los aprendizajes de los alumnos e impactar efectivamente en el trabajo del docente en el aula*” (CES, 2010, p.1). Como sostiene

Coll (2010) para que el aprendizaje escolar sea satisfactorio los conocimientos alcanzados por el alumno deben ser además compatibles con los significados culturales. Por lo tanto, es necesaria una acción educativa intencional que promueva y guíe ambos procesos de construcción. Sin embargo, existe una postura tradicionalista y resistencia al cambio de las acciones “(...) *hay un proyecto, digamos, como de empezar a generar acciones dentro de la institución por fuera de lo puramente académico tradicional que produce ciertas resistencias dentro de la interna*” (EE5-1, Anexo I, p.181). Incluso, solo el 57% de los docentes consideran que las actividades que se plantean llegan a ser adecuadas y el 69% piensa que son útiles para la formación integral del alumno (Anexo I, p.167). También se observa que, el proyecto de centro tampoco logra satisfacer las necesidades y preocupaciones de aproximadamente la mitad de los docentes. Esto indica que la planificación realizada no logra contemplar los objetivos plasmados en el proyecto de centro ni los intereses de todos los docentes de la institución. Se puede afirmar entonces, que no se realiza una planificación estratégico situacional, ya que en ésta se debe considerar a todos los actores en el juego de conflicto y cooperación (Castillo, 1999). Por otra parte, la planificación debe sostener y generar líneas de acción (Aguerrondo, 1992) lo cual no se logra ya que existe disconformidad con la propuesta.

- Participación docente, motivación y cultura de la enseñanza.

En cuanto a la participación, el 51% de los docentes consideran que ésta debe ser activa. Sin embargo, si se analiza la participación docente respecto a los acuerdos generados en las coordinaciones menos de la mitad (47%) participa activamente en las tareas que se realizan en la coordinación. La situación mejora (65%) cuando se refiere a la participación en actividades acordadas en la coordinación y que se realizan con los alumnos (Anexo I, p.168). Por lo tanto, existe un alto porcentaje de docentes que no está participando de la forma esperada. Al respecto la directora argumenta que “(...) *tenés un porcentaje de profesores que evidentemente vienen, cumplen, están. (...) tenés los otros que vienen a hacer crochet en la sala de profesores (...)*” (EI-5, Anexo I, 169). Esto conduce a pensar que, por un lado, si bien el proyecto de centro se arma en función de los intereses de los docentes, no logra motivar a un grupo de estos para participar plenamente en las actividades propuestas.

La motivación docente es otra de las categorías relacionadas con la problemática de estudio, involucra a las metas, objetivos, se relaciona con el comportamiento y desempeño de las

personas (Chiavenato, 2009). Atendiendo al ciclo motivacional propuesto por Chiavenato (2009a) el mismo comienza con una necesidad que rompe el equilibrio originando una tensión. Si la persona no logra satisfacer su necesidad, no alivia la tensión por lo que busca un medio alternativo de salida como ser la apatía, indiferencia, agresividad, descontento, etc. Puede decirse que la desmotivación “*Descontento docente*” CD19, “(...) a los que noté más desamparados fue a los docentes (...)” (EEI, 7 – Anexo I, p.177), indiferencia “(...) tenés los otros que vienen a hacer crochet en la sala de profesores (...)” (EI-5, Anexo I, p.169), agresividad “(...) han tenido una reacción muy negativa” (EE1-11, Anexo I, p.178) o cuestionamiento de los acuerdos “*Después hay gente que directamente empieza a plantear cuestionamientos sobre los acuerdos institucionales (...)*” (EE5-2, Anexo I, p.182), encuentran explicación en la ruptura del ciclo motivacional.

Es de destacar que en el centro educativo se desarrolla una cultura balcanizada (Hargreaves, 2005). Este tipo de cultura se caracteriza por el trabajo en pequeños subgrupos y donde la movilidad no es frecuente. Entre las dificultades en la participación se encuentran temas relacionados al compromiso docente o el desinterés que conlleva a la falta de cumplimiento de los acuerdos alcanzados. Esta falta de compromiso duradero con los proyectos sociales y con otras personas es una de las características de la sociedad actual (Torres, 2006). Esto se puede ver favorecido por una relativamente corta permanencia en el centro educativo (promedio de cuatro años, Anexo I) y el establecimiento de relaciones superficiales que conducen a que la persona se aíse en si misma (Sennett, 2012).

- **Clima organizacional**

Respecto al clima organizacional y el relacionamiento docente, en general, los hallazgos que se realizaron indican que más de la mitad de los docentes del centro educativo considera que existen buenas relaciones entre ellos (63 % de valoración positiva) y buen clima de trabajo (66% de valoración positiva). Por lo tanto, el clima organizacional es bueno para la mayoría de los docentes. Sin embargo, lo antes dicho no es ajeno a la existencia de conflictos pues se argumenta que existe “*Descontento docente*” (CD19-Anexo I, p.170), problemas en la comunicación “*Escasos espacios y tiempos para analizar situaciones de malestar*” (CD34, Anexo I, p.170) incluso la existencia de grupos “*Relacionamiento entre docentes y con la dirección: hay “bandos”*” (CD6-Anexo I, p.170) o celos profesionales “*Después, hay como celos ¿No? Esos celos internos, supuestamente favoritismo*” (EE4-3, Anexo I, p.180). Se

destaca principalmente que cuando se plantean actividades en la coordinación los vínculos se deterioran por la presencia de distintas posturas. Por lo tanto, puede afirmarse que la existencia de un grupo-sujeto (Schvarstein, 2002) genera la falta de unidad que conduce a la formación de conflicto (Pérez y Pérez, 2011).

- Rol del director

El rol del director, en sus funciones de relaciones humanas establecidas por García et al. (2006) para facilitar la interacción mediante la información, comunicación, la motivación y la facilitación del clima encuentra dificultades “(...) he tratado es, de ir trabajando más individualmente con las personas más, digamos con los núcleos más duros (...)” (EI-5, Anexo I, p. 169) y “El tema es que hay, eso es lo que no se ha resuelto. Es ese punto clave donde para mí es donde estoy fallando yo, ¿ta? ¿Cómo resolver esa situación? Donde queda en punto muerto con cosas que se propusieron” (EI-3, Anexo I, p.170). Por ende, si bien la directora del centro educativo es valorada positivamente “Dirección abierta a propuestas” (CD34), “Equipo de dirección” (CD29) presenta condicionantes contextuales como ser el clima de trabajo, la cultura profesional instalada en la función (Castro et al., 2011) que le impiden y limitan alcanzar los objetivos planteados en el proyecto de centro como ser “Promover el trabajo cooperativo y los valores sintetizados en la expresión africana UBUNTU” (Anexo I).

- Plan de Mejora Organizacional

Finalmente, en el PMO se propuso crear líneas de acción para revertir los hallazgos del PIO. Con tal fin se planteó como objetivo “Fortalecer la participación docente en el proyecto de centro desarrollando estrategias que favorezcan un clima institucional estimulante y la cultura colaborativa” (Anexo II, p.195). Para lograr cumplir el objetivo propuesto, el equipo de trabajo diseñó tres líneas de actividad una referida a la comunicación de la información institucional, otra con el fin de desarrollar el compromiso y estrategias de trabajo y la tercera orientada a la motivación docente (Anexo II, pp. 195-197). La forma de trabajo propuesta es la conformación de equipos de trabajo, de este modo se quiere favorecer la motivación y el trabajo cooperativo. Se busca fomentar el aprendizaje en equipo (Senge, 1997) y generar la responsabilidad compartida, el compromiso y la participación (Fullan y Hargreaves, 2000).

SECCIÓN V: REFLEXIONES FINALES

En esta sección se presentan los principales aportes del trabajo realizado a la comunidad científica. También se presentan las reflexiones personales procedentes del doble rol de asesor e investigador.

En la figura 65 “Reflexiones finales” se puede apreciar el recorrido propuesto. El mismo se centra en el trabajo realizado en el centro educativo, el cual involucra tanto la elaboración del Proyecto de Investigación Organizacional como al Plan de Mejora Organizacional, el rol del investigador, el rol del asesor y los aportes a la comunidad científica. Finalmente, se exponen las reflexiones en torno a la elaboración de la Memoria Final.

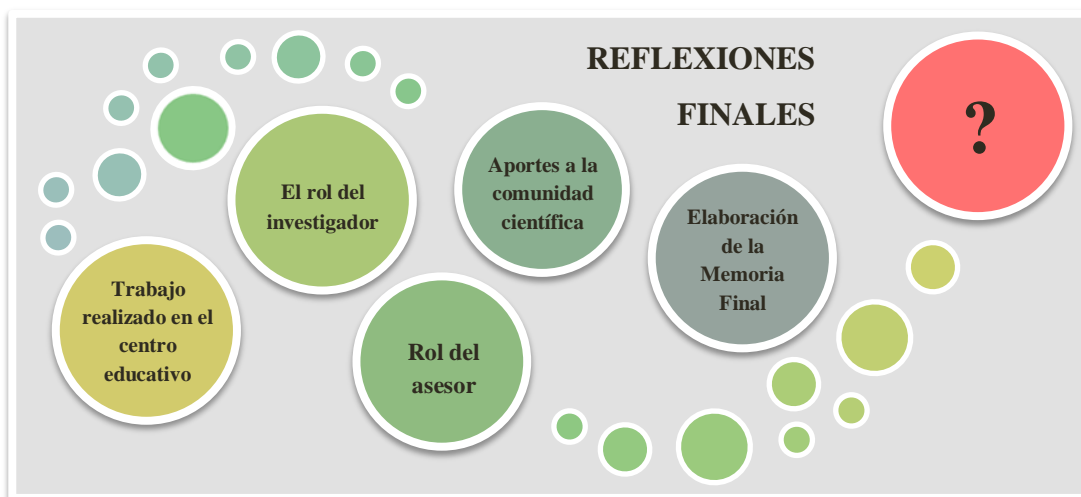


Figura 65: Reflexiones finales.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 10 Reflexiones finales

En la elaboración de la Memoria Final se plasma el trabajo desarrollado durante los meses de abril a diciembre en el centro educativo. En una primera instancia, en la elaboración del PIO, el rol de investigador permitió descubrir el funcionamiento del centro educativo, sus lógicas internas, sus fortalezas y debilidades, diseñar instrumentos para obtener información, analizar documentos, realizar entrevistas. En suma, permitió conocer al centro educativo desde otro punto de vista. En una segunda instancia, el rol de asesor permitió realizar mi primera experiencia como consultor externo, orientar y promover el trabajo del equipo impulsor.

Ambos procesos han sido un gran aprendizaje personal pero también considero que han sido un valioso aporte para la mejora del funcionamiento del centro educativo.

Tanto en las entrevistas realizadas, como en los cuestionarios presentados o en el trabajo con el equipo impulsor, los docentes mostraron buena disposición y comprensión para colaborar. Fue profundamente satisfactorio trabajar con el equipo de profesores en el diseño del PMO teniendo especial cuidado en que las actividades elaboradas no fueran ajenas a sus intereses ni a las condicionantes con que cuenta el centro educativo. Los profesores que participaron en la elaboración del PMO se mostraron interesados, motivados, aportando a la tarea sus experiencias, conocimientos y creatividad. Fue una experiencia inspiradora, lograr a partir de los distintos puntos de vista, la negociación de intereses y la construcción de un PMO cuyo fin no es personal sino colectivo, mejorar el funcionamiento del centro educativo y por ende los aprendizajes de los alumnos.

Los aportes más significativos de este trabajo a la comunidad científica se refieren a la importancia de la construcción de una cultura docente de la participación. La importancia del trabajo en equipo, el valor del trabajo colaborativo, necesarios para el cambio educativo, imprescindibles para afrontar la crisis que atraviesan actualmente las instituciones educativas.

El marco teórico dio soporte y riqueza pedagógica al trabajo realizado. El marco contextual permitió entender la realidad en la que se encuentra inmerso el centro educativo. Por otra parte, el marco aplicativo, permitió tomar conciencia de los paradigmas que subyacen en la investigación, la metodología y las técnicas aplicadas, dándole la rigurosidad científica necesaria.

Finalmente, a un nivel personal, la elaboración de esta Memoria, el armado de los capítulos de las distintas secciones están cargados de recuerdos, vivencias, frustraciones, impotencias, descuidos, alegrías y éxitos. Ha sido un camino muy difícil de transitar el cual fue todo un desafío a nivel personal. La separación en el tiempo de los trabajos realizados en el centro educativo y la redacción de esta Memoria para desempeñarme como director aportó una oportunidad para revisar el trabajo realizado, replantear objetivos y terminar el recorrido con mayor madurez y objetividad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (1990). Tendencias expuestas en la Conferencia Intenacional sobre Planificación y Gestión del Desarrollo de la Educación. 26-30. México, México.
- Aguerrondo, I. (1992). Planificación de las instituciones escolares. En G. Frigerio, G. Poggi, & G. Tiramonti, *Las instituciones educativas. Cara y Cea.* (pp. 137-167). Buenos Aires: Troquel.
- Aguerrondo, I. (2013). Seminario Planificación Estratégica en la Gestión Educativa. *Competencias para gestionar y organizar la escuela del futuro.* Montevideo: Universidad ORT.
- Alfiz, I. (1997). *El Proyecto Educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo.* Buenos Aires: Aique.
- Amarante, A. M. (2000). *Gestión directiva. Módulos 1 a 4.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de investigación social.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Antúnez, S. (2000a). *Claves para la organización de centros escolares.* Barcelona: Horsori.
- Antúnez, S. (2000b). *El Proyecto Educativo de Centro.* Barcelona: Graó.
- Antúnez, S., & Gairín, J. (2000). *La organización escolar. Práctica y fundamentos.* Barcelona: Grao.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela.* Barcelona: Paidós.
- Baráibar, A., Bengoa, M., Martínez, D., Tejera, A., & Vaillant, D. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Uruguay. En J. Gairin Sallán, & D. Castro Ceacero, *Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y Experiencias en Iberoamérica.* (pp. 234-252). Santiago de Chile: Santillana.
- Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., y otros. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial.* Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
- Blejmar, B. (2007). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Borrell, E., & Chavarria, X. (2002). La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de los centros docentes. *Aula Gestión.* (113), pp. 1-4.

- Bralich, J. (s.f.). *Red Académica Uruguaya. Universidad de la República*. Accedido el 17 de agosto, 2016, desde <http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb.htm>
- Cantón, I. (2005). *La evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y Leon*. Accedido el 25 de junio, 2016, desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_17.pdf
- Castillo, L. (1999). *El PES en síntesis*. Maestría de Políticas Sociales. Panamá: ICASE.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa S. A.
- Castro, D. (., Gairín, J., Navarro, M., Barroso, J., Brito, J., Martínez, A., y otros. (2011). Condicionantes para el ejercicio y desarrollo profesional de la dirección de centros educativos. En J. (., Gairín, *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. (pp. 13-39). Santiago de Chile: Santillana.
- CEIP. (s.f. a). *¿Inclusión educativa o "pase social"? Una cuestión de derechos del niño*. Accedido el 25 de Noviembre, 2016, desde http://www.ceip.edu.uy/archivos/DestacadosCep/INCLUSION_EDUCATIVA_O_PASE%20SOCIAL.pdf
- CEIP. (s. f. b). *Educación: una cuestión de derechos del niño*. Accedido el 25 de Noviembre, 2016, desde <http://www.cep.edu.uy/component/content/article?id=687:biomas>
- CES. (1990). *Circular N° 1980*. Accedido el 13 de julio, 2016, desde <http://www.ces.edu.uy/ces/images/circulares/1/1980.pdf>
- CES. (2010). *Circular N° 2973 Espacio de Coordinación*. Accedido el 13 de julio, 2016, desde <http://www.ces.edu.uy/ces/images/circulares/2/2973.pdf>
- CES. (s.f. a). *Consejo de Educación Secundaria*. Accedido el 13 de julio, 2016, desde http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=14582&Itemid=181
- CES. (s.f. b). *Organigrama General hasta nivel de Departamento indivisionado*. Accedido el 13 de julio, 2016, desde http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/institucional/organigrama_png/Organigrama_CES.png
- Chiavenato, I. (2009a). *Administración de recursos humanos. El capital humano en las organizaciones*. Mexico: McGraw- Hill.
- Chiavenato, I. (2009b). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. Mexico: Mc Graw Hill.
- CODICEN. (2013). *Ordenanza N°45 Estatuto del Funcionario Docente*. Accedido el 13 de julio, 2016, desde

http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/aaa_julio_2014/Estatuto/estatuto_del_funcionario_docente__actualizado__nov-2013.pdf

- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll, *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. (pp. 31-62). Barcelona: Graó.
- Cruz, R. (1999). *Gestión de centros: algunas reflexiones y aportes*. (Vol. 1). Montevideo, Uruguay: Instituto de Educación. Universidad ORT Uruguay.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Erico, María. (2007). La percepción docente y la situación real. En M. Vázquez, *Gestión Educativa en Acción. La metodología de casos*. (pp. 67-82). Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Erreguerena, M. (2002). *Cornelius Castoriadis: sus conceptos*. Accedido el 21 de mayo, 2016, desde http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/32-1112kfr.pdf
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro: Barcelona.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: SEP/Amorrortu.
- Gairín, J. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En G. Domínguez Fernández, & J. Mesanza López, *Manual de organización de Instituciones Educativas* (pp. 16-56). Madrid: Escuela Española.
- Gairín, J. (1999). *Estadios de desarrollo organizativo: De la organización como estructura a la organización que aprende*. Accedido el 11 de julio, 2016, desde <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m3/anexo3.1.pdf>
- Gairín, J. (2004a). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. *Ponencia. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Gairín, J. (2004b). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: Cide (Centro de Investigación y Documentación Educativa).

- Gairín, J. (2007a). *Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional*. La Paz: AECEI.
- Gairín, J. (2007b). *Aspectos institucionales de la orientación*. Accedido el 20 de julio, 2016, desde http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/4._aspectos_institucionales_orientacion.pdf
- Gairín, J. (2008). *Promoción del cambio: Gestión de procesos y de conocimiento*. Accedido el 01 de setiembre, 2014, desde <http://aulas.ort.edu.uy/file.php/1370/gairinseminario2008.pdf>
- Gairín, J. (s. f. a). *Asesoría Pedagógica*. (S. d. profesorado, Ed.) Accedido el 20 de junio, 2016, desde <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m3/modulo3.pdf>
- Gairín, J. (s. f. b). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*. Accedido el 25 de julio, 2016, desde <http://docplayer.es/12091611-Los-planes-de-mejora-y-la-satisfaccion-de-la-comunidad-educativa.html>
- García, A., Chow, A., & Tafur, R. (2011). Competencias de la dirección para una nueva organización. En J. Gairín, *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. (pp. 42-93). Santiago de Chile: Santillana.
- García, A., Poblete, M., & Villa, A. (2006). *La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción*. (U. d. Huelva, Ed.) Accedido el 10 de agosto, 2016, desde <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/686/1082>
- García, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. (M. d. Ciencia, Ed.) Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Mannig, S., Lorna, E., & Shawn, M. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Iglesias, D. (2014). El rol y las funciones docentes en la complejidad de un centro educativo para personas con obstáculos para el aprendizaje y la comunicación. *El rol y las funciones docentes en la complejidad de un centro educativo para personas con obstáculos para el aprendizaje y la comunicación*. Montevideo: Instituto de Educación. Universidad ORT Uruguay.

- Imbernon, F. (2007). *Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto*. Accedido el 20 de junio, 2016, desde <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf>
- INEEd. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Accedido el 13 de julio, 2016, desde <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>
- Ley 9.523 Enseñanza Secundaria. (1935). *República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo*. Accedido el 17 de agosto, 2016, desde <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4655887.htm>
- Ley General de Educación N°18.437. (2008). Accedido el 13 de julio, 2016, desde <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- López, J. (2009). Competencias básicas, nuevas herramientas. *Innovación y experiencias educativas.*, pp.1-9.
- Maffei, M. (2009). Sobre la situación de los docentes en la Argentina. En G. Frigerio, M. Poggi, & M. Gianonni, *Políticas, Instituciones y Actores en Educación* (pp. 231-234). Buenos Aires: CEP.
- Marenales, E. (1996). *Educación formal, no formal e informal. Temas para concurso de maestros*. (Aula, Ed.) Accedido el 13 de julio, 2016, desde <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf>
- Martínez Carazo, P. (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. (C. Universidad del Norte. Barranquilla, Ed.) Accedido el 17 de agosto, 2016, desde <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Matriz Foda. (s. f.). *Matriz Foda*. Accedido el 17 de agosto, 2016, desde <http://www.matrizfoda.com/dafo/>
- Montero, L., & Sanz, M. (2008). *Entre la realidad y el deseo: Una visión del asesoramiento*. Accedido el 20 de junio, 2016, desde <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL3.pdf>
- Moreno, A. (2010). Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo social. En C. Coll, *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. (pp. 11-30). Barcelona: Graó.
- Murillo, J. (s. f.). *La entrevista*. Accedido el 31 de julio, 2016, desde http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf
- Murillo, J., & Krichesky, G. (2012). *El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas*. Accedido el 25 de junio, 2016, desde <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>
- Murillo, P. (2004). *Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación*. Accedido el 20 de junio, 2016, desde <http://www.educa.madrid.org/web/eoep.at.colmenarviejo/blog/asesoramiento.pdf>

- Murillo, P. (2008 a). *¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora*. Accedido el 20 de junio, 2016, desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART9.pdf>
- Murillo, P. (2008 b). *La autoevaluación institucional: Un camino importante para la mejora de los centros educativos*. Accedido el 25 de junio, 2016, desde https://www.researchgate.net/publication/236616689_La_autoevaluacion_institucional_un_camino_importante_para_la_mejora_de_los_centros_educativos
- Perea, B. (2014). Liceo N° 56. Proyecto de centro. *Coordinación Estratégica. UBUNTU (Estamos todos juntos en esto)*. Montevideo, Uruguay.
- Pérez, G., & Pérez, M. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: AIQUE.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Accedido el 25 de junio, 2016, desde www.rae.es
- Rama, G. (1992). *¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?* Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL. Oficina Montevideo.
- Rodríguez, G., Gil, F., & García, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, X. (1996). El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativos de los centros escolares. En G. Domínguez Fernández, & J. Mesanza López, *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 234-262). Madrid: Escuela Española.
- Romero, C. (2007). *Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y Mejora Escolar. "El caso de la escalera vacía"*. Accedido el 20 de junio, 2016, desde <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART4.pdf>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Accedido el 07 de julio, 2016, desde <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- Schvarstein, L. (2002). *Psicología Social de las Organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Segovia, J. (2010). *Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría*. Recuperado el 20 de Junio de 2016, desde <http://rieoei.org/rie54a03.htm>
- Senge, P. (1997). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.

- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2008). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tejera, A. (2013). Guía de aprendizaje de la materia: "Gestión de las instituciones educativas". *Módulo 2: La Gestión como problema*. Montevideo, Uruguay: Instituto de Educación. Universidad ORT Uruguay.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Varela, I. (2007). Sinergia para dinamizar la institución. En M. Vázquez, *Gestión educativa en acción. La metodología de casos* (pp. 128-144). Montevideo: Instituto de Educación. Universidad ORT Uruguay.
- Vázquez, M. (2007). *La metodología de casos: perspectivas de abordaje*. Montevideo: Instituto de Educación. Universidad ORT Uruguay.
- Vázquez, M. (2014). *Organización inicial de datos: Matriz y Modelo de Análisis. Proyecto de investigación organizacional*. Montevideo: Instituto de Educación. Universidad ORT Uruguay.
- Viera, P. (2007). Trabajo en equipo, conflictos y rol directivo. De la teoría a la práctica en educación inicial. En M. I. Vázquez, *La Gestión Educativa en Acción. La metodología de casos* (pp. 50-66). Montevideo: Instituto de Educación. Universidad ORT Uruguay.
- Yacuzzi, E. (Agosto de 2005). <http://econpapers.repec.org/paper/cemdoctra/296.htm>.
Accedido el 31 de julio, 2016, desde
<http://econpapers.repec.org/paper/cemdoctra/296.htm>:
<http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Volumen 2*. Córdoba: Brujas.
- Zabalza, M. (1996). El "clima". Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. En G. Domínguez Fenández, & J. Mesanza López, *Manual de organización de Instituciones Educativas* (pp. 264-302). Madrid: Escuela Española.

ANEXO I:

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL

Universidad ORT Uruguay

Master en Gestión Educativa

Proyecto de Investigación Organizacional

Informe de Avance

Investigador: Gonzalo M. Castillo

Tutor: Mg. Andrea Tejera

Fecha: Agosto de 2014

INDICE

| | | |
|------------|---|------------|
| I | INTRODUCCIÓN | 155 |
| 1. | Presentación del Centro Educativo. | 155 |
| 2. | Descripción de la demanda | 156 |
| 3. | Plan de trabajo..... | 156 |
| 4. | Encuadre teórico..... | 157 |
| II | COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA | 158 |
| 1. | FASE I..... | 158 |
| 2. | Matriz de análisis..... | 160 |
| 3. | Modelo ad análisis | 160 |
| 4. | FASE II | 161 |
| 4.1 | Segunda colecta de datos..... | 161 |
| 4.2 | Análisis de datos | 163 |
| 4.2.1 | El Proyecto de Centro | 164 |
| a. | Conocimiento docente del Proyecto de Centro | 164 |
| b. | Contenido del proyecto de centro | 165 |
| c. | Diseño del proyecto de centro | 165 |
| d. | Temas de interés docente para el proyecto de centro | 166 |
| 4.2.2 | La Coordinación | 167 |
| a. | Actividades que se realizan en la coordinación | 167 |
| 4.2.3 | Participación y acuerdos docentes..... | 168 |
| a. | Participación en las actividades. | 168 |
| b. | Cumplimiento de acuerdos. | 168 |
| c. | Dificultades en la participación..... | 169 |
| 4.2.4 | Relacionamiento y clima de trabajo | 170 |
| a. | Relacionamiento docente y clima de trabajo | 170 |
| III | IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES | 171 |
| 1. | Niveles y lógicas en juego | 171 |
| 2. | Aproximación diagnóstica..... | 172 |
| IV | ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN | 173 |
| V | BIBLIOGRAFÍA | 174 |

I INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación se profundiza en la desigual participación docente en el Proyecto de Centro de un Liceo de ciclo básico. A partir de las entrevistas exploratorias realizadas a distintos actores se elaboró una matriz de análisis, se propuso un modelo de análisis y se formularon posibles factores causales. Posteriormente se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas para profundizar el conocimiento en dicha problemática. Para el relevamiento de la información se emplearon técnicas tales como la entrevista, análisis de documentos y cuestionarios. En todos los casos la información fue triangulada contrastando las distintas visiones y técnicas de recolección de datos. Se aplicó la técnica del iceberg para identificar los niveles y lógicas en juego y se realizó una aproximación diagnóstica identificándose las fortalezas y debilidades. Finalmente, se proponen posibles líneas de trabajo para atenuar las debilidades encontradas.

1. Presentación del Centro Educativo.

El proyecto de investigación organizacional se realizó en un centro educativo de ciclo básico perteneciente al Consejo de Educación Secundaria (CES) dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del departamento de Montevideo. Es un liceo de tercera categoría (clasificación que realiza ANEP a los centros educativos en función del número de alumnos) que funciona exclusivamente en el horario matutino de 07:30 a 13:00 horas. Asisten al liceo 359 alumnos cuya franja etaria varía entre los 12 y 15 años. La población estudiantil procede principalmente de dos escuelas públicas de la zona barrial. Los alumnos asisten a clase de lunes a viernes y los días sábados cada dos semanas se realiza la coordinación de centro en el horario de las 08.30 a las 11.30 horas. Los sábados también se atienden padres y se dan clases de apoyo, entre otras tareas.

En el documento “Coordinación estratégica” proporcionado por la Directora del centro educativo, se destaca:

“Los estudiantes tienen una conformación socio-económica bastante homogénea, sin situaciones de “pase escolar-social”, con algunas dificultades conductuales, y de aprendizaje. Las familias, generalmente presentes, suelen acompañar el proceso educativo de sus hijos y apoyar al Liceo. El Liceo cuenta con una excelente fama tanto por su plantel docente, como por la atención y contención que se les brinda a los estudiantes, da respuesta para un grupo selecto de familias que no quiere o no pueden recurrir a la enseñanza secundaria privada, pero están muy interesados en la educación de sus hijos. Hay estudiantes que son hijos o familiares cercanos de profesores, profesionales universitarios, etc.”

El edificio perteneció inicialmente a un convento de monjas por lo cual se acondicionó para funcionar como liceo. Sin embargo, la distribución de los espacios es irregular lo que origina dificultades, entre otras, en el tránsito interno de alumnos y docentes. Entre los aspectos más relevantes del edificio, se destacan inadecuadas dimensiones de las aulas, algunas muy grandes otras pequeñas, el acceso a las distintas plantas, puertas, ventanas y distribuciones de salones. En el turno vespertino y nocturno funciona un centro educativo perteneciente al Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) con el cual se comparten todos los espacios.

Los 12 grupos (4 primeros, 4 segundos y 4 terceros) con que cuenta el liceo se encuentran distribuidos en las tres plantas, actualmente existe un espacio en el patio acondicionado para

realizar educación física, una pequeña biblioteca y dos salas de informática. Si bien hay en el liceo un espacio de laboratorio de ciencias no está acondicionado para tal fin por lo que se utiliza como salón de clase.

La Directora del Centro Educativo es Directora en Efectividad en el cargo y desempeña el mismo desde marzo de 2013. Es egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA), docente de aula efectiva de séptimo grado y ha realizado diversos cursos de posgrado y perfeccionamiento docente en el área de la gestión. Además de la Directora, el grupo de docencia indirecta que trabaja en el liceo está formado por cuatro Adscriptas, un Profesor Orientador Bibliográfico (POB), un Ayudante Preparador de Laboratorio, un Asistente de Informática, un Referente Sexual, un Director de Coro y un Pianista Acompañante. No se cuenta a la fecha en el establecimiento con una Psicóloga o un Equipo Multidisciplinario. En cuanto a la docencia directa, trabajan en el liceo un total de 39 profesores. El personal no docente que trabaja en el liceo está integrado por la secretaria, administrativos y auxiliares de servicio.

2. Descripción de la demanda

En esta primera etapa se busca identificar las principales temáticas que afectan al centro educativo. De las distintas problemáticas que emergieron de las entrevistas exploratorias (EE) realizadas y en acuerdo con la Directora del centro educativo se abordó el problema:

“Desigual participación docente en el Proyecto de Centro”

Esta problemática involucra las dimensiones: Organizacional y Pedagógico-Didáctica, detectándose la misma a partir del año 2013, año en el cual ingresa la Directora a trabajar en el liceo y llega hasta el 2014 agudizándose en algunos aspectos.

En la entrevista institucional (EI) realizada a la directora, esta afirma que:

“El liceo daba una imagen de algo muy compacto, de un trabajo muy serio, de un trabajo muy comprometido, de un trabajo que iba mucho más allá de lo que era lo obligatorio y eso no es lo que está pasando, eso no es, eso se da en pocos docentes contados con los dedos de la mano que además son los que se están desgastando”. (EI, 5)

3. Plan de trabajo

El plan de trabajo realizado se compone de distintas etapas. La primera consistió en tomar contacto con el centro educativo y realizar las entrevistas exploratorias. Luego de procesar la información, se realizó una matriz de análisis, se determinó la problemática a investigar y se propuso un modelo de análisis. A partir de este, se aplicaron distintas técnicas de recolección de información para profundizar en la comprensión del problema. Efectuado el análisis de la información se identificaron las debilidades, fortalezas y los elementos implícitos y explícitos aplicando la técnica del iceberg. Finalmente, se propusieron posibles líneas de acción para el plan de mejora organizacional.

El siguiente cuadro “Temporización del Plan de Trabajo” resume las distintas fases desarrolladas en el Proyecto de Investigación Organizacional.

Cuadro 1: Temporización del Plan de Trabajo

| Mes | FASE | | | |
|-----------|--|---|---|--|
| | I Identificación de la demanda | II Comprensión del problema | III Reconocimiento de necesidades | IV Acuerdos con la organización |
| Abril | <ul style="list-style-type: none"> • Contacto con la directora del centro educativo. | | | |
| Mayo | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas exploratorias. • Antecedentes | | | |
| Junio | <ul style="list-style-type: none"> • Matriz de análisis. | | | |
| Julio | <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de análisis. | | | |
| Agosto | | Definición de técnicas complementarias: <ul style="list-style-type: none"> • Encuestas. • Entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de fortalezas y debilidades. • Identificación de elementos implícitos y explícitos. | <ul style="list-style-type: none"> • Referencias para el plan de mejora. |
| Setiembre | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de informe a la institución. |

4. Encuadre teórico

El trabajo de investigación aborda el problema de la desigual participación de los docentes en el proyecto de centro de la organización. Por lo tanto, es necesario definir algunos conceptos articuladores que aportarán elementos en el proceso de análisis. Estos conceptos son: organización, proyecto de centro, planificación, gestión, participación, cultura y clima organizacional y conflicto.

Las organizaciones son sistemas específicos que se orientan a la realización de metas específicas. En un tiempo y en un lugar determinados, materializan el orden social que establecen las instituciones (Schvarstein, 1991). El proyecto de centro es una pieza clave en la organización educativa. A través del mismo se establecen los objetivos y las acciones a realizar para su logro, articula los esfuerzos institucionales favoreciendo el trabajo colectivo (Frigerio & Poggi, 1992).

“Los proyectos educativos de centro son la explicitación que hacen las instituciones en el marco de una cierta autonomía. A través de ellos se evidencia el conjunto de fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógico-didácticos que subyacen en la acción educativa, a la vez que manifiestan formas particulares de priorización, organización y ejecución práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Gairín Sallan, 2004:30).

Esto supone un compromiso institucional por el cual se hacen explícitas las obligaciones que los distintos actores asumen facilitándose la participación en la actividad educativa. La participación sostiene Frigerio (1992) consiste en todas las actividades por las cuales los distintos actores se hacen presentes y ejercen su influencia.

El proyecto de centro se planifica y se evalúa. La planificación organiza las prácticas en función de los objetivos, es una herramienta que permite conducir procesos e implica compromiso de acción.

Al conjunto de las acciones articuladas entre sí que se realizan en un centro educativo para alcanzar las metas y los propósitos le denominamos gestión, entendiéndose por ésta el proceso de intervenciones desde la autoridad que hace que las cosas sucedan (Blejmar, 2007).

Entre los principales factores que inciden en el logro de los objetivos planteados en el proyecto de centro, se encuentran cultura y clima organizacional y el conflicto.

Se entiende por cultura:

“(...) conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan la identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y de la propia institución” (Antúnez, 1993:7).

Ésta, sostiene Antúnez, representa la parte oculta del iceberg que sostiene los procesos organizativos y gestores. Estrechamente vinculado a este concepto se encuentra el concepto de clima organizacional:

“El concepto de clima organizacional, en consecuencia, se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización con respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan dicho trabajo” (Blejmar, 2007:64).

La diversidad de intereses y los conflictos son parte de las instituciones educativas. Los conflictos hacen referencia al tipo de organización y a sus integrantes.

“Conflicto significa la percepción de divergencia de intereses, o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultáneamente o conjuntamente” (Blejmar, 2007:105).

Los conflictos se pueden clasificar en funcionales y disfuncionales, estos grupos se distinguen por sus efectos y consecuencias. Las causas del conflicto pueden provenir de distintas fuentes pudiendo ser causas personales, causas derivadas de la comunicación y causas estructurales o del entorno (Tejera, 2013).

II COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA

1. FASE I

En esta investigación la metodología utilizada responde a la “Metodología de casos”:

“(...) una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” Eisenhardt (1989) citado en (Martínez Carazo, 2006:174).

Dada la contemporaneidad del caso de estudio, del cual no se tiene control y se cuestiona como suceden los hechos (Yacuzzi, n.d.) se puede explicar cómo se vinculan las regularidades de datos recogidos empíricamente con los factores que los causan.

El problema en estudio surge a raíz de las entrevistas exploratorias (EE) realizadas a algunos profesores del Liceo, tanto de docencia directa (DD) como de docencia indirecta (DI). En particular, estas EE se realizaron en dos instancias diferentes, en un primer momento a la Directora

del centro educativo (DI1). Una vez realizada esta EE la Directora coordinó las EE a realizarse con una adscripta (DI2) y con dos profesores de aula (DD1 y DD2). En todos los casos la directora realizó la selección de los entrevistados.

Las entrevistas que se realizaron fueron cuatro individuales (DI1, DI2, DD1 y DD2) y una que involucró a la adscripta y a un docente (DI2 y DD1) obteniéndose por lo tanto un total de cinco EE. En todos los casos las realizó el investigador y fueron cara a cara y estructuradas (se hizo a partir de una serie de preguntas redactadas con anterioridad). Las entrevistas fueron grabadas (con consentimiento de los entrevistados) y luego desgrabadas para su posterior análisis. Las entrevistas consistieron en responder a las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cuáles son las principales problemáticas del centro educativo?
- ¿Desde cuándo existen?
- ¿Se han tratado de resolver? ¿Cómo?

En el cuadro 2, “Principales categorías que se desprenden de las EE realizadas”, se resumen las categorías relacionadas al problema en estudio “Desigual participación docente en el proyecto de centro”.

Cuadro 2: Principales categorías que se desprenden de las EE realizadas.

| | |
|---|--|
| Falta de motivación docente. | <p>“...a los que note más desamparados fue a los docentes. A los que note más solos fue a los docentes, peleándola, luchándola, remándola, este, solos...” (EE1, 7).</p> <p>“...este año en particular tuvimos un problema a principio de año que hizo una ruptura que fue la verdad muy negativo, muy doloroso, que fue el problema con los horarios” (EE1, 8).</p> |
| Dificultades, entre docentes, a nivel vincular. | <p>“...situación problemática de relacionamiento muy grande, muy grande” (EE1, 5).</p> <p>“Somos tan diversos, entonces a veces sí, ahí se generan situaciones que tratamos de resolver” (EE4, 6).</p> <p>“...se producen micro tensiones que generalmente se resuelven, ¿Va? Se resuelven, se hablan en el área de dirección” (EE5, 3-4).</p> <p>“Hay roces, hay roces. No te voy a decir que no” (EE4, 3).</p> |
| Celos profesionales. | <p>“Después, hay como celos ¿No? Esos celos internos, supuestamente favoritismo” (EE4, 3).</p> |
| Postura tradicionalista y resistencia al cambio de las acciones. | <p>“A veces hay resistencia a ciertas cosas porque bueno, lógicamente que todos tenemos no solo formación, porque de repente la formación es más parecida, pero intereses diferentes ¿no?” (EE3, 3).</p> <p>“...hay un proyecto, digamos, como de empezar a generar acciones dentro de la institución por fuera de lo puramente académico tradicional que produce ciertas resistencias dentro de la interna” (EE5, 1).</p> |
| Generación de dificultades en la comunicación. | <p>“...esas resistencias obviamente lo que hacen es que se va como enlenteciendo, ese tipo, esos procesos, generan dificultades en la comunicación” (EE5, 1).</p> |
| Cuestionamiento de los acuerdos institucionales. | <p>“Después hay gente que directamente empieza a plantear cuestionamientos sobre los acuerdos institucionales...” (EE5, 2).</p> |

Fuente: Entrevistas exploratorias realizadas.

Cabe destacar que anteriormente a este trabajo en el centro educativo se realizó una tesis de maestría “El caso de dos instituciones educativas que conviven en un espacio común” (Nogués Durán, 2013) no abordándose en esa oportunidad el tema de la participación docente en el proyecto de centro.

2. Matriz de análisis

Una vez realizada las entrevistas exploratorias (EE) se elaboró una Matriz de análisis (Anexo 1, “Matriz de análisis elaborada a partir de las EE”). En la misma se establece textualmente las problemáticas que comenta el entrevistado y se lo relaciona con las dimensiones, los sectores/actores y los temas relacionados.

Para el análisis de las EE se utilizó la categorización de dimensiones propuesta por Frigerio y Poggi (1992). Éstas son:

- **Dimensión pedagógico-didáctica** vinculada con las prácticas docentes, el rol de los alumnos, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los criterios de evaluación así como el relacionamiento entre docentes y estudiantes.
- **Dimensión organizacional** vinculada con la toma de decisiones, distribución de tareas, división del trabajo, formas de conducción de los equipos, canales de comunicación, etc.
- **Dimensión administrativa** vinculada con los recursos humanos, financieros, infraestructura, manejo de la información, de las normas y reglamentos, etc.
- **Dimensión comunitaria** apunta a las relaciones entre el contexto social y la organización educativa. Hace referencia al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe del entorno.

Del estudio de la Matriz de análisis (Anexo 1) se desprende que las dimensiones implicadas en el problema en estudio son la dimensión pedagógico – didáctica y la dimensión organizacional, estando directamente implicados los docentes y la directora.

3. Modelo de análisis

A partir de la Matriz de análisis elaborada a partir de las EE (Anexo 1) se elaboró el Diagrama 1 “Modelo de análisis”. Este modelo relaciona el problema en estudio, las dimensiones implicadas, los sectores afectados y los posibles factores causales.

El problema de estudio consiste en el desigual involucramiento docente en el proyecto de centro. Como puede observarse en el diagrama 1 “Modelo de análisis”, las dimensiones implicadas son la pedagógico-didáctica y la organizacional. Los sectores involucrados son el alumnado, el docente (DD y DI) y la Dirección.

Entre las personas implicadas se encuentra a la Directora, el grupo de docentes involucrados en el proyecto de centro y el grupo de docentes no involucrados en el mismo. Entre los posibles factores causales (Cuadro 2) se proponen: la falta de motivación docente, el cuestionamiento de los acuerdos institucionales, los celos profesionales, las dificultades a nivel vincular entre docentes, la generación de dificultades en la comunicación y la resistencia al cambio de las acciones.

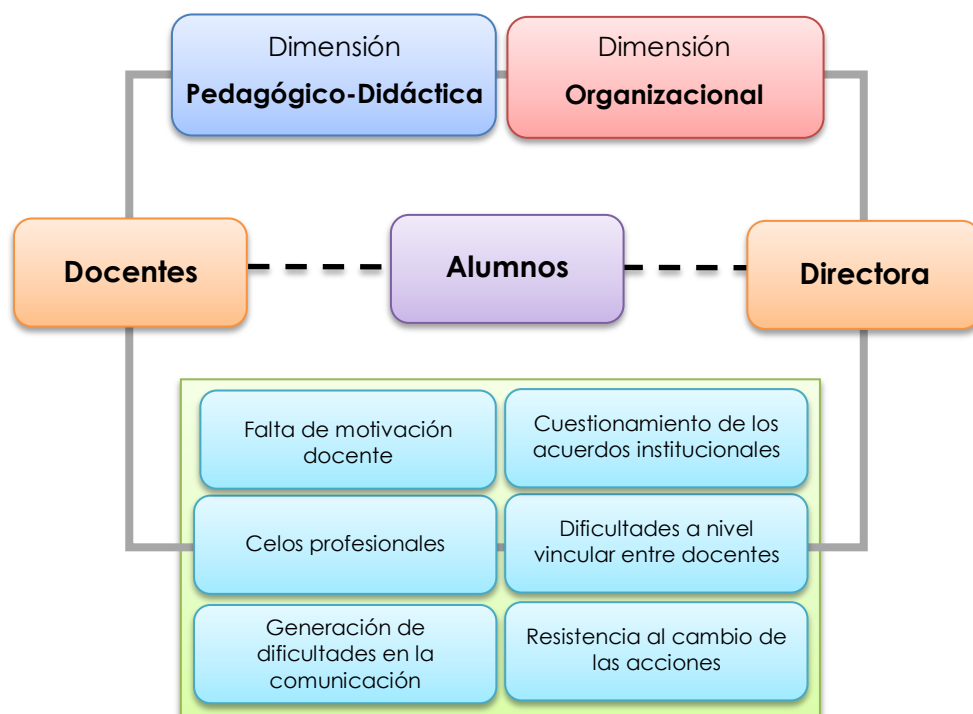


Diagrama 1: Modelo de análisis.

4. FASE II

4.1 Segunda colecta de datos

En la segunda colecta de datos se utilizaron distintas técnicas de producción de datos combinando la metodología cualitativa y cuantitativa.

Tabla 1: Metodología, métodos y técnicas de producción de datos.

| METODOLOGÍA CUALITATIVA | | METODOLOGÍA CUANTITATIVA | |
|--|--|------------------------------------|---|
| Métodos: <i>Análisis de conversaciones</i> | Técnica de producción de datos: <i>Entrevista</i> <i>Análisis de documentos</i> | Métodos: <i>Encuesta</i> | Técnica de producción de datos: <i>Cuestionario</i> |

Fuente: Adaptado de Sautu (2010) citado en Rodríguez Zidán (2013)

Para la aplicación de las técnicas de producción de datos se definieron las fuentes de información. En la tabla 2 “Fuente de información y técnicas de producción de datos” se puede apreciar las fuentes de información y las técnicas de producción de datos aplicadas.

Tabla 2: Fuente de información y técnicas de producción de datos.

| | FUENTE DE INFORMACIÓN | | |
|---------------------------------------|-----------------------|------------|-----------------------|
| | GRUPO A | DIRECTORA | DOCUMENTO |
| TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS | Cuestionario | Entrevista | Análisis de documento |
| UNIDADES DE ANÁLISIS | 34 | 1 | 1 |

El cuestionario (Anexo 2) fue pre testado con dos docentes de otro centro educativo de similares características que el liceo donde se realiza la investigación. No se registraron dificultades en el mismo por lo tanto no se realizaron modificaciones.

La entrevista institucional (EI) (Anexo 3) realizada fue pre-testeada con anterioridad, con una Directora de un centro educativo de iguales características al liceo donde se realiza la investigación. No se registraron dificultades y por lo tanto no se hicieron modificaciones.

- **Grupo A:**

Como se aprecia en la tabla 3 “Plantel docente del Liceo”, en el centro educativo trabajan 39 profesores con horas de docencia directa pero asisten a la coordinación 36 de ellos ya que 3 no tienen horas de coordinación asignadas en el Liceo.

Tabla 3: Plantel docente del Liceo.

| Cargo | Total | Asistencia a la coordinación |
|--------------------------------|--------------|------------------------------|
| Docencia Directa (DD) | | |
| Profesor de aula | 39 | 36 |
| Docencia Indirecta (DI) | | |
| Directora | 1 | 1 |
| Adscripta | 4 | 4 |
| Prep. Laboratorio Ciencias | 1 | 0 |
| Asistente Informática | 1 | 0 |
| Director de Coro | 1 | 0 |
| Pianista Acompañante | 1 | 0 |
| Referente Sexual | 1 | 0 |
| POB* | 1 | - |
| Total: | 50 | 41 |
| Porcentaje: | 100 % | 82% |

(*) Posee cargo tanto de docencia directa como de indirecta por lo que se incluye en el grupo DD.

Fuente: Dirección liceal.

Entre los profesores con horas de docencia indirecta solo asisten a la coordinación las cuatro adscriptas y la Directora. El resto del personal de docencia indirecta como ser Director de Coro, Pianista Acompañante, Ayudante Preparador de Laboratorio de Ciencias, Referente Sexual y Asistente de Laboratorio de Informática no tienen asignadas horas de coordinación y tampoco participan de ella. El POB asiste a las coordinaciones en calidad de docente de aula. Por lo tanto, asisten a la coordinación el 82% del total de docentes que trabajan en el centro educativo.

Como puede observarse en la tabla 4 “Conformación del grupo A” el mismo está constituido por 30 docentes de aula (DD) y las 4 adscriptas (DI), haciendo un total de 34 integrantes. En la conformación del grupo se excluyó a la Directora y todos los docentes que no asisten a la coordinación. Por lo tanto, el grupo A está integrado por el 85% de los docentes que asisten a la coordinación.

Tabla 4: Conformación del grupo A

| | Asisten a la coordinación (*) | Grupo A (**) |
|------------------------|-------------------------------|--------------|
| Docentes (DD) | 36 | 30 |
| Adscriptas (DI) | 4 | 4 |
| Total | 40 | 34 |
| Porcentaje | 100% | 85% |

(*) La Directora integra la coordinación pero no se tuvo en cuenta.

(**) Se consideraron integrantes del Grupo A aquellos docentes que asisten a la coordinación y que realizaron el cuestionario.

Los datos del grupo A fueron obtenidos por medio de un cuestionario (Anexo 2) que se aplicó personalmente un día de coordinación. En esa instancia asistieron 27 docentes por lo que se concurrió al centro educativo en otras ocasiones para alcanzar el 85% del universo de estudio. En todos los casos las encuestas las aplico el investigador.

El grupo A (Tabla 5, Anexo 4) está conformado ampliamente por el sexo femenino (68 %), presenta una antigüedad docente promedio de 12,8 años pero en el centro educativo la antigüedad promedio es de 4 años. El 85% tiene título habilitante de formación docente en el área en que desempeña funciones y un 71% son efectivos. El 85% manifestó haber asistido a charlas o cursos de actualización disciplinar en los últimos años.

- **Directora:**

La entrevista (Anexo 3) la realizó el investigador personalmente coordinándose previamente la fecha y hora con la directora. Se desarrolló en el despacho de dirección y se grabó bajo autorización de la entrevistada. La entrevista fue individual, cara a cara y estructurada (existieron para la misma una serie de preguntas orientadoras) con la pretensión de contrastar los datos obtenidos en las encuestas para poder triangular la información).

- **Documento:**

Se realizó un análisis documental al documento “Coordinación Estratégica”. A partir del mismo se trianguló la información obtenida en las distintas fuentes.

4.2 Análisis de datos

A partir de los cuestionarios aplicados se realizó una matriz de datos (Anexo 5, “Matriz de datos”) que consiste en una forma de organizar la información obtenida. Para su elaboración se consideró a cada pregunta de investigación como una variable y a cada sujeto encuestado como una unidad de análisis. La intersección entre filas y columnas indica el valor de la unidad de análisis considerada para esa variable. (Rodríguez Zidán, 2013).

Posteriormente se organizó la información en cuatro categorías centrales:

1. El Proyecto de Centro
2. La Coordinación
3. La Participación Docente
4. El Clima de Trabajo.

En el diagrama 2 “Puntos principales del desarrollo del análisis” se muestran los ítems a desarrollar en cada categoría.



Diagrama 2: Puntos principales del desarrollo del análisis.

Los datos obtenidos de los cuestionarios fueron triangulados con la información obtenida de la entrevista institucional (EI) realizada a la Directora del liceo y con el análisis realizado al documento “Coordinación Estratégica”.

4.2.1 El Proyecto de Centro

a. Conocimiento docente del Proyecto de Centro

En la entrevista realizada a la Directora del centro educativo respecto a cómo surge el proyecto de centro esta manifestó:

“El proyecto de centro que nosotros tenemos acá se diseñó en base a lo que ya veníamos trabajando en el año 2013, que surgió de los intereses de los profesores, sumado a lo que teníamos que presentar como proyecto de trabajo para poder sostener el plan de clases de lunes a viernes y los sábados de coordinación”(EI, 1).

“...definido a lo que era lo que los profesores habían manifestado como intereses y lo que habían propuesto durante las coordinaciones, se reordenó y organizó eso que ellos habían planteado sumado a un interés mío”(EI, 1).

En el gráfico 1 “Conocimiento del proyecto de centro” se muestra la distribución del conocimiento del proyecto de centro por los docentes integrantes del grupo A.

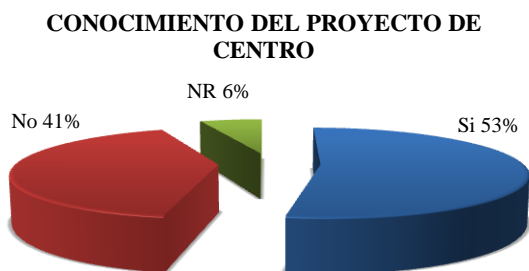


Gráfico 1: Conocimiento del Proyecto de Centro.
Fuente: Encuesta a los docentes.

Se observa que un 53% de los docentes manifiestan conocimiento del mismo mientras que un 41% no lo conoce, 6% no responden a la pregunta.

Por lo tanto, se puede inferir que si bien la directora argumenta que el Proyecto de Centro surge de los intereses y las propuestas de los profesores solo un 53 % de estos manifiesta tener conocimiento del mismo.

b. Contenido del proyecto de centro

El proyecto de centro consiste en todas las actividades que se realizan en la coordinación, quedando planteada la posibilidad de que los docentes puedan proponer actividades para realizar en la misma.

“El proyecto es eso, pensar las actividades de la coordinación fundamentalmente a eso, a las actividades de coordinación” (EI, 1).

“Todo lo que se puede trabajar en forma coordinada y en horario de coordinación, se trata de hacer el mayor aprovechamiento posible de ese horario” (EI, 2).

Esto condice lo expresado en el documento “Coordinación estratégica” cuando se explicitan los objetivos de la comunidad educativa:

- *“Hacer de la COORDINACIÓN el espacio pedagógicamente fructífero y significativo”.*
- *“Promover el trabajo cooperativo y los valores sintetizados en la expresión africana UBUNTU”.*

Por lo tanto, se evidencia coherencia entre lo declarado en la entrevista y en el documento.

c. Diseño del proyecto de centro

En el armado del proyecto de centro, la directora manifestó que:

“Esos profesores efectivos venían pasando por ciertos malestares y la idea era que el proyecto que se pudiera tener desde la dirección pudiera atender a esos docentes y sostenerlos. Se veía que había docentes que estaban perdiendo las ganas, la voluntad, la fuerza y el interés, este, se quiso tratar de mantener, de sostener, de hacer sentir más cómodo a la gente. Apuntar al bienestar docente” (EI, 1).

En el gráfico 2 “Proyecto de centro”, se muestra las valoraciones positivas que hicieron los docentes que manifestaron conocer el proyecto de centro.

PROYECTO DE CENTRO

Se observa que el 70% considera que los temas del mismo son relevantes, el 55% manifiesta que contempla sus preocupaciones y el 50% de los docentes dicen que satisface sus inquietudes profesionales.

Por lo tanto, se infiere que el mismo a pesar de apuntar al bienestar docente logra satisfacer las inquietudes solo de la mitad de estos docentes.

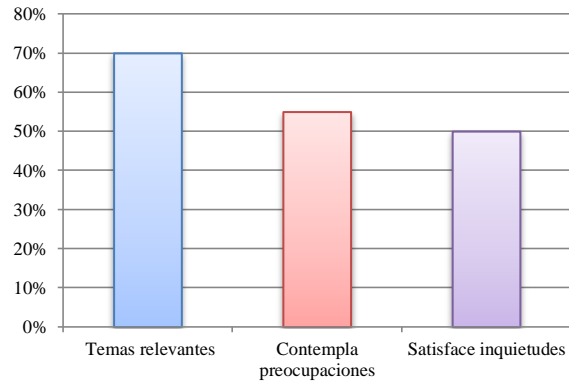


Gráfico 2: Valoración del Proyecto de Centro. Se grafican las respuestas afirmativas por encima de la media (niveles 4 y 5)
Fuente: Encuesta a los docentes.

d. Temas de interés docente para el proyecto de centro

En el documento “Coordinación Estratégica” se plantea entre los objetivos:

- *“Tener en cuenta las propuestas de los docentes, las inquietudes e intereses manifestados que apuntan a la mejora de los rendimientos, evitar la desafiliación y acompañar el proceso formativo de los estudiantes, logrando el mayor vínculo posible con las familias y la comunidad”.*
- *“Mantener el interés de los profesores comprometidos y recuperar el de aquellos que lo están perdiendo”.*

El gráfico 3 “Temas de interés docente para el Proyecto de Centro”, se realizó a partir de los principales temas que los docentes encuestados manifestaron que les gustaría tratar en el proyecto de centro (Anexo 4, Cuadro 3).

Se destacan temas relacionados con los alumnos (42%) como ser: aprendizaje (20%), problemática e intereses (16%) y relación con la familia, compromiso y participación en la educación (6%). En relación a intereses que tengan que ver directamente con los docentes (32%) se hace referencia a cursos de actualización disciplinar. Por último, en lo que respecta al Liceo (26%), se destaca el relacionamiento con la comunidad (14%) y entre los distintos actores (12%).

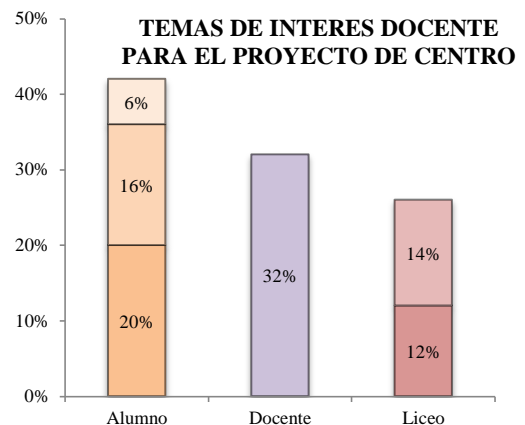


Gráfico 3: Principales temas de interés docente para integrar el Proyecto de Centro.
Fuente: Encuesta a los docentes.

Entre los objetivos específicos que se mencionan en el documento “Coordinación Estratégica”, se afirma que se pretende:

- *“Abatir la desafiliación”.*
- *“Mejorar los rendimientos de los alumnos en general”.*

- “Atender adecuadamente a los estudiantes que presentan dificultades”.
- “Acercar a los padres al Liceo y comprometerlos con el proceso educativo de sus hijos”.

Analizando esta información, es evidente que existe una coherencia entre los objetivos del proyecto de centro y los intereses que declararon los docentes en cuanto a los temas relacionados con los alumnos y con el Liceo. Sin embargo, el interés que manifestaron los docentes en realizar cursos de actualización disciplinar no se contempla.

4.2.2 La Coordinación

a. Actividades que se realizan en la coordinación

El gráfico 4 “Actividades que se realizan en la coordinación” hace referencia a la valoración positiva que los docentes hacen de estas actividades. Se advierte que un 59% de los docentes considera que son adecuadas, mientras que un 44% considera que satisface sus intereses profesionales.

En el gráfico 5 “Actividades acordadas en la coordinación que se realizan con los alumnos” se observa que el 57% de los docentes considera que las actividades son adecuadas y un 69% considera que son importantes para la formación integral del alumno.

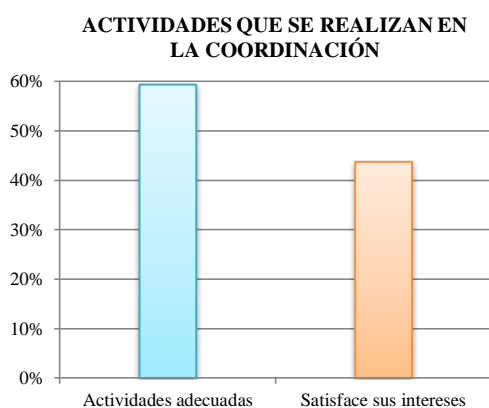


Gráfico 4: Valoración de las actividades que se realizan en la coordinación. Se grafican las respuestas afirmativas por encima de la media (niveles 4 y 5)
Fuente: Encuesta a los docentes.

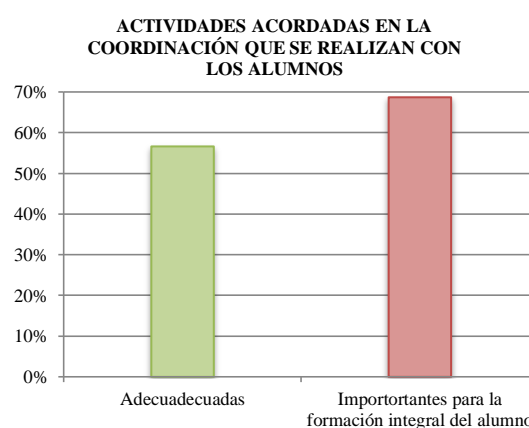


Gráfico 5: Valoración de las actividades acordadas en la coordinación que se realizan con los alumnos. Se grafican las respuestas afirmativas por encima de la media (niveles 4 y 5)
Fuente: Encuesta a los docentes.

En el documento “Coordinación Estratégica” se explicita:

- “Hacer de la COORDINACIÓN el espacio pedagógicamente fructífero y significativo”.

La directora del centro educativo argumentó respecto a las actividades que se realizan en el espacio de coordinación:

“(...) la idea era fundamentalmente que las coordinaciones tuvieran un contenido real que no fuera simplemente el cumplimiento de un horario y que pudiera atender a eso que les preocupaba a los profesores que era: poder darle apoyo a los chiquilines con dificultades de aprendizaje, poder dar apoyo para preparación de exámenes, poder recibir padres, poder

hacer entrega de boletines y reuniones de profesores (...) hacer trabajos así generales como cuerpo docente (...)” (EI, 1).

Puede inferirse que si bien el proyecto de centro se definió de acuerdo a lo que los profesores habían manifestado como intereses, las actividades que se realizan en la coordinación solo logran satisfacer los intereses profesionales del 44 % de los docentes.

4.2.3 Participación y acuerdos docentes

a. Participación en las actividades.

El gráfico 6 “Participación docente” hace referencia a la participación docente respecto a los acuerdos generados en las coordinaciones.

Se observa que el 47% de los docentes participa en las actividades que se realizan en la coordinación y que un 65% participa de las actividades acordadas en la coordinación en ésta y que se realizan con los alumnos.

Esto es coherente con el cuadro “Tipo de participación necesaria/conveniente en el centro educativo” (Anexo 4, Cuadro 4) ya que el 51% de las respuestas a esta pregunta hacen referencia a una participación activa.

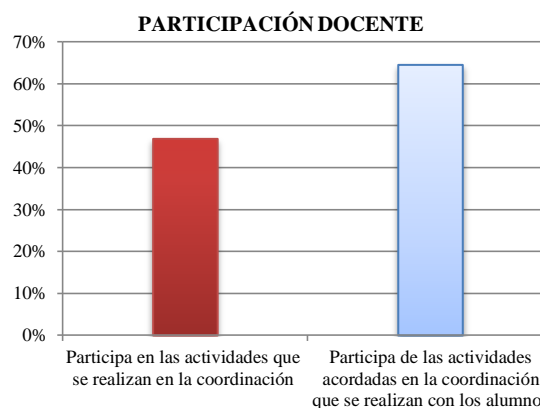


Gráfico 6: Valoración de participación docente. Se grafican las respuestas afirmativas por encima de la media (niveles 4 y 5)
Fuente: Encuesta a los docentes.

b. Cumplimiento de acuerdos.

El gráfico 7 “Acuerdos docentes” hace referencia a los logros de acuerdos en la coordinación y el cumplimiento de los mismos. Se observa que si bien un 65% de los docentes valora positivamente los logros de acuerdos en la coordinación, solo el 50% de éstos valora positivamente el acatamiento de estos acuerdos generados

En relación al cumplimiento de los acuerdos generados en la coordinación, la directora del centro educativo manifestó que:

“Acuerdos que no se efectivizan y no se logran resolver. O sea, no se lleva, no tiene una consecuencia no haber cumplido este pacto por decirlo así, ¿ta? No sé, hacemos algún acuerdo de que determinada cosa se va a marcar de determinada manera pero después no se marca, no se lleva a cabo” (EI, 3).

“(...) la gente en el momento no dice que no, dice que sí, como por ejemplo pasó con la evaluación en línea, dijeron que sí que les parecía buena idea, que les parecía una buena propuesta, y después cuando mandé la información nadie movió un dedo, no se hizo” (EI, 3).

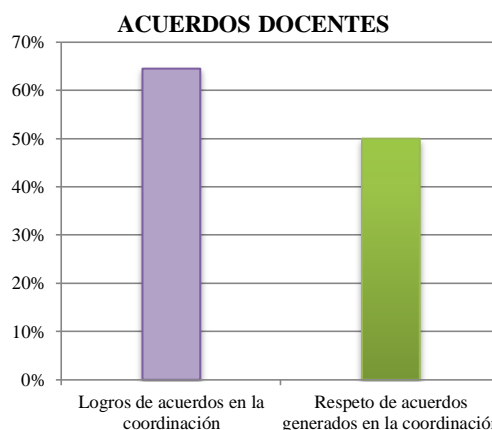


Gráfico 7: Valoración de los acuerdos generados en la coordinación y el respeto de los mismos. Se grafican las respuestas afirmativas por encima de la media (niveles 4 y 5)
Fuente: Encuesta a los docentes.

El porcentaje de participación aumenta cuando se trata de actividades que involucran directamente a los alumnos. Sin embargo, respecto a este tema, la directora argumenta:

“(...) tenés un porcentaje de profesores que evidentemente vienen, cumplen, están”. (...) tenés los otros que vienen a hacer crochet en la sala de profesores (...)” (EI, 5).

“(...) ese tipo de cosas, el discurso es muy distinto, cuando vos lo hablas hay un discurso que es el políticamente correcto” (EI, 6).

Un docente en el cuestionario afirma que:

“Los buenos logros en el liceo necesitan del buen trabajo y disposición de cada uno. En este liceo coincide que tenemos mayor cantidad de profesores con disposición y ganas de trabajar bien” (D4).

Por lo tanto, se puede afirmar que aproximadamente la mitad de los docentes (47%) que concurren a la coordinación, participan de las actividades que se desarrollan en ésta y solo la mitad (50%) de los docentes respetan los acuerdos que surgen de allí. Existe por lo tanto en el liceo un grupo de docentes que encuentra dificultades para participar plenamente de las propuestas.

c. Dificultades en la participación.

Entre los distintos factores que los docentes manifestaron que inciden negativamente en la participación, como ser el tema edilicio, el multiempleo o la carga horaria, se encuentran temas relacionados al compromiso docente.

“La falta de compromiso e incoherencia en el accionar de muchos otros” (D20).

“A veces sobre-exigencia o sobrecarga en las actividades por falta de compromiso” (D25).

“Grupo de docentes poco comprometidos” (D26).

Esto trae aparejado que cuando se generan acuerdos, luego encuentran obstáculos para su cumplimiento.

Respecto a la participación docente, la directora afirmó que:

“Yo creo que pasa más por un tema de, de un desinterés o una desidia personal respecto a ciertas cosas o un descreimiento más que otra cosa” (EI, 5).

Y otro docente sostiene que existe:

“Desinterés por gestionar el espacio de coordinación” (D32).

Se puede afirmar que si bien se arma el proyecto de centro en función de los intereses que los docentes manifestaron, el mismo no logra motivar a un grupo de estos para participar activamente y no se logra desde la gestión diseñar una estrategia de trabajo que logre revertir tal situación.

“(...) he tratado es, de ir trabajando más individualmente con las personas más, digamos con los núcleos más duros (...)” (EI, 5).

“El tema es que hay, eso es lo que no se ha resuelto. Es ese punto clave donde para mí es donde estoy fallando yo, ¿ta? ¿Cómo resolver esa situación? Donde queda en punto muerto con cosas que se propusieron” (EI, 3).

4.2.4 Relacionamiento y clima de trabajo

a. Relacionamiento docente y clima de trabajo

En el cuadro 4 “Relacionamiento docente y clima de trabajo”, se transcriben los aspectos positivos y negativos vinculados al relacionamiento y clima de trabajo que manifestaron en la encuesta los docentes del grupo A como factores que favorecen o dificultan la participación docente.

Cuadro 4: Relacionamiento docente y clima de trabajo

| | Enunciado | Docente |
|--|--|----------------|
| Aspectos positivos que favorecen la participación docente | <i>Relación con los adscriptos y personal administrativo.</i> | D14 |
| | <i>Buen vínculo entre docentes.</i> | D17 |
| | <i>En general el componente humano, Dirección – Adscripción y cuerpo docente en su mayoría.</i> | D25 |
| | <i>Buen relacionamiento docente.</i> | D32 |
| | <i>Buen clima institucional.</i> | D34 |
| Aspectos negativos que dificultan la participación docente | <i>Relacionamiento entre docentes y con la dirección : hay “bandos”</i> | D6 |
| | <i>Se ha perdido el compañerismo del equipo docente.</i> | D10 |
| | <i>Poco espacio para la discrepancia.</i> | D18 |
| | <i>Descontento docente.</i> | D19 |
| | <i>Falta de apoyo desde las autoridades.</i> | D20 |
| | <i>Tendencia a la crítica como “deporte”.</i> | D20 |
| | <i>Queja, malestar, sensación de derrota. A veces hay desbordes que generan un clima de enojo.</i> | D25 |
| <i>Escasos espacios y tiempos para analizar situaciones de malestar.</i> | D34 | |

Fuente: Encuesta a los docentes.

En relación al relacionamiento y clima de trabajo la directora manifestó que:

“(…) hubo gente que hizo su trabajo y el de todos los demás. Entonces esa gente quedó bastante dolida porque están trabajando el triple cuando otros están cobrando lo mismo, la misma hora de coordinación y no están haciendo absolutamente nada” (EI, 3).

“(…) se generó un roce, ¿ta? Que no, no se ha podido revertir, este, y como que se ha dividido, ¿ta? Los que apoyan a dirección con los que no apoyan a dirección, como que se ha hecho un quiebre” (EI, 4).

“El liceo daba una imagen de algo muy compacto, de un trabajo muy serio, de un trabajo muy comprometido, de un trabajo que iba mucho más allá de lo que era lo obligatorio y eso no es lo que está pasando, eso no es, eso se da en pocos docentes contados con los dedos de la mano que además son los que se están desgastando” (EI, 5).

Este tema “Dificultades, entre docentes a nivel vincular” también surgió en las EE efectuadas (Cuadro 2).

Entonces hay opiniones encontradas en cuanto al relacionamiento docente. Las discrepancias se generan en cuanto a la participación docente en el proyecto de centro, es decir, en torno al trabajo en la coordinación.

En el gráfico 8 “Relaciones y Clima de Trabajo” se grafican las valoraciones positivas en cuanto al clima de trabajo en el liceo y las relaciones entre docentes.

En ambos casos las categorías superan el 50%, en particular el clima de trabajo en el liceo alcanza un 66% de valoración positiva y las relaciones entre los docentes un 63% de valoración positiva.

Por lo tanto, existe una diferencia en cuanto a la percepción que se tiene en este punto. Si bien algunos docentes plantean una problemática vincular como aspecto negativo que dificulta la participación docente existe un alto porcentaje (63%) de valoración positiva al relacionamiento.

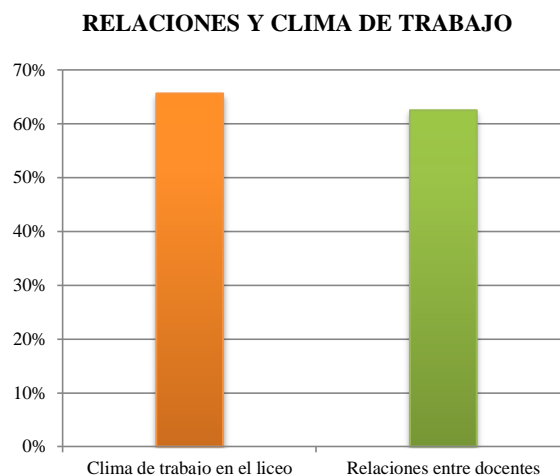


Gráfico 8: Valoración del clima de trabajo y las relaciones entre los docentes. Se grafican las respuestas afirmativas por encima de la media (niveles 4 y 5)

Fuente: Encuesta a los docentes.

Puede inferirse que en general, existen muy buenas relaciones y muy buen clima de trabajo entre los docentes. Sin embargo, en algunos casos y en particular cuando se plantean actividades en la coordinación los vínculos se deterioran por las distintas posturas que existen.

III IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

1. Niveles y lógicas en juego:

Para develar las lógicas internas del centro educativo se utilizó la técnica del Iceberg.

“(…) como un método de análisis que nos posibilita desentrañar las lógicas internas de las dinámicas institucionales. A partir de lo explícito, identificar las prioridades de una institución e inferir los supuestos básicos que operan como cimientos de una cultura institucional” (Schein, 1997; Vandenberghe y Staessens, 1991 citado en Tejera, 2013:4).

En el diagrama 3 “Modelo del iceberg” se pueden visualizar los tres niveles de análisis que se proponen en esta técnica de análisis de la cultura institucional (Tejera, 2013) con los respectivos aspectos que se desprenden del análisis de datos de la investigación efectuada en el centro educativo.

❖ 1^{er} Nivel: Lo visible.

Involucra las manifestaciones de los integrantes de la organización: lo que se dice, lo que se escucha, los objetos, el comportamiento de las personas, los eventos, etc.

- En centro educativo en cuestión, encontramos en este nivel la participación docente activa, buen relacionamiento, buen clima de trabajo y la comunicación.

❖ 2^{do} Nivel: Las prioridades

Hace referencia a las prioridades de la organización, en este nivel se encuentran los rituales de comportamiento, las normas de convivencia, los estilos de comunicación.

- Las prioridades que se tienen en el liceo son la coordinación docente, el trabajo colaborativo, motivar a los docentes, fortalecer el compromiso docente y favorecer la participación.

❖ 3er Nivel: Los elementos nucleadores

Son los elementos no explicitados que constituyen la base de la cultura institucional: valores, concepciones y supuestos base de la organización.

- En este nivel se infiere que estamos en presencia de una cultura balcanizada, con docentes desmotivados que presentan una disminuida participación en las actividades.

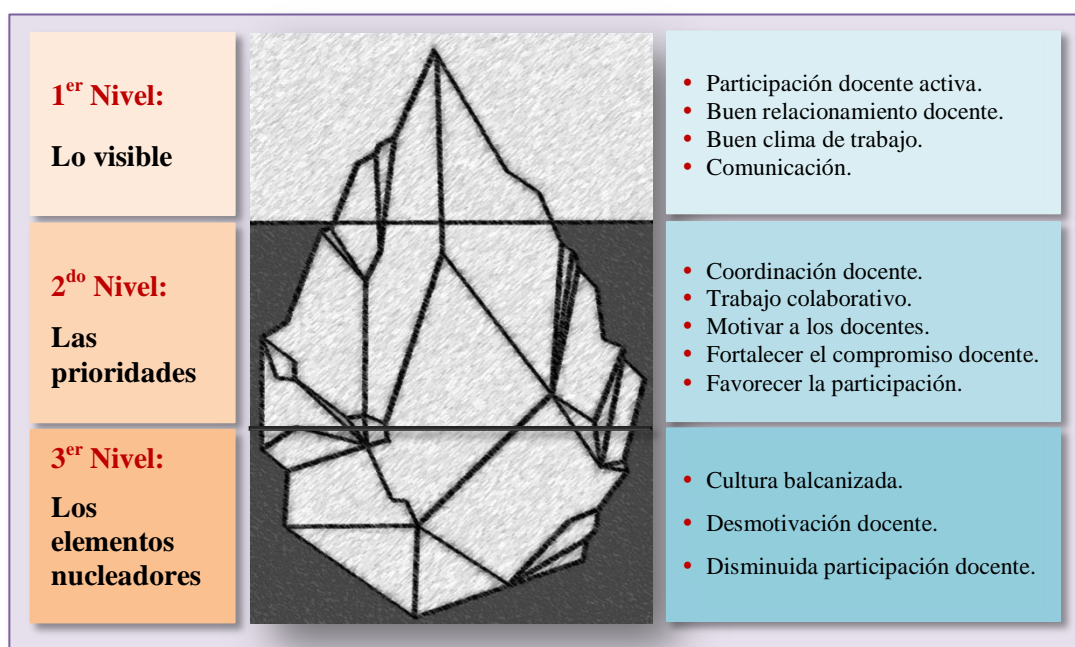


Diagrama 3: Modelo del iceberg.

2. Aproximación diagnóstica

En el diagrama 4 se representan las fortalezas y debilidades que afectan el funcionamiento del centro educativo. Se destacan entre las fortalezas la jornada liceal, en lo que respecta al turno y días de la semana en que asisten los alumnos, las características del alumnado y sus familias. En cuanto al personal del liceo, resalta como fortaleza, la estabilidad docente, el número de adscriptos y el compromiso de la Directora. También se destaca como fortaleza el Proyecto de Centro en lo que respecta a su diseño contemplando las necesidades e inquietudes de los docentes. Entre las

debilidades, se encuentran el edificio inapropiado, el clima institucional, el conflicto, la falta de motivación y la disminuida participación de los docentes.

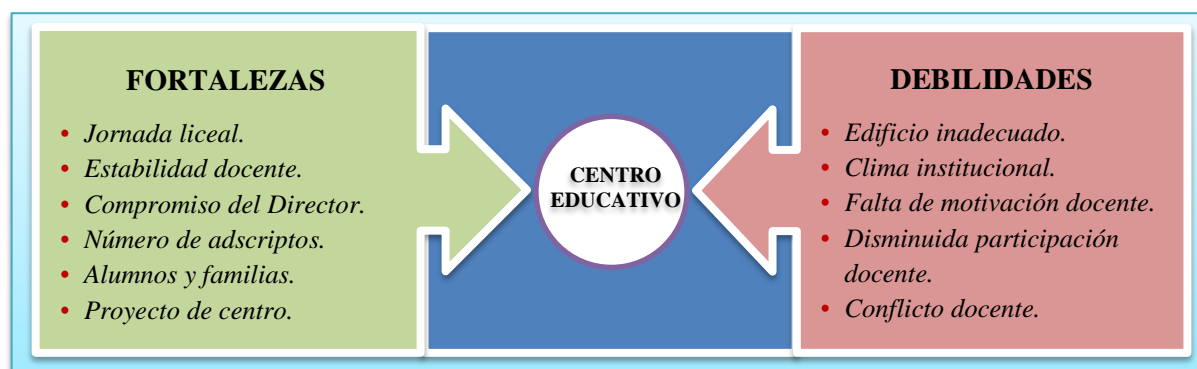


Diagrama 4: Fortalezas y debilidades del centro educativo.

IV ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN

La siguiente propuesta del Plan de Mejora está concebida para actuar contra la desigual participación docente en el proyecto de centro. De este modo se intenta atenuar alguna de las debilidades encontradas en el centro educativo como son la desmotivación docente, disminuida participación y el clima institucional.

Estos temas de interés involucran tanto a la dimensión organizacional como a la dimensión pedagógico-didáctica. Por lo tanto, las posibles formas de abordar la problemática podrían ser:

- a. Mejorar y fortalecer la participación docente en el proyecto de centro desarrollando estrategias de gestión más efectivas.
- b. Mejorar el clima institucional, desarrollando estrategias que favorezcan el cambio de la cultura balcanizada hacia una cultura colaborativa.

Para implementar estas posibles líneas de acción se propone (Cuadro, 5 “Aspectos del Plan de Mejora Organizacional”) conformar un equipo de trabajo que involucre a la Directora del centro educativo, a un profesor de docencia indirecta y a un profesor de docencia directa.

El plan tiene una duración de cuatro meses y está pensado para desarrollarse entre los meses de setiembre y diciembre. El mismo está integrado por tres fases principales, la primera de ellas, en el mes de setiembre, consiste en la entrega del informe de avance al centro educativo. La segunda fase se desarrollará entre los meses de octubre y diciembre y consiste en la conformación del equipo de trabajo y la elaboración del plan de mejora. La última fase se llevará a cabo en el mes de diciembre y consistirá en la entrega del informe a la institución.

A través de la implementación de estas tres fases que conforman el plan de mejora organizacional, se propone que el equipo de trabajo logre:

- Mejorar y fortalecer el trabajo colectivo.
- Incrementar el compromiso docente y el cumplimiento de acuerdos.
- Mejorar el clima institucional.

- Rodríguez Zidán, E. (2013). Guía de aprendizaje de la materia: "Casos y Métodos en Investigación Educativa". *MODULO 2: Diseño, Métodos y Técnicas Cualitativas*. Universidad ORT Uruguay. Instituto de Educación, Master en Gestión Educativa.
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología Social de las Organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejera, A. (2013). Guía de aprendizaje de la materia: "Gestión de las instituciones educativas". *Módulo 3: Estrategias de gestión institucional*. Montevideo, Uruguay: Universidad ORT Uruguay. Instituto de Educación Master en Gestión Educativa.
- Tejera, A. (2013). Guía de aprendizaje de la materia: "Gestión de las instituciones educativas". *Módulo 2: La Gestión como problema*. Universidad ORT Uruguay. Instituto de Educación, Master en Gestión Educativa.
- Yacuzzi, E. (21 de Diciembre de n.d.). *Aulas-Universidad ORT Uruguay*. Recuperado el 21 de Diciembre de 2013, de Aulas-Universidad ORT Uruguay:
http://aulas.ort.edu.uy/pluginfile.php/125760/mod_resource/content/2/casos_como_metodologia.pdf

ANEXO 1:

MATRIZ DE ANÁLISIS ELABORADA A PARTIR DE LAS EE

| Entrevista Exploratoria | DIMENSIONES | | | | Sectores/ Actores | Temas relacionados |
|-------------------------|--------------|--|---|---|----------------------------------|--------------------|
| | Organizativa | Administrativa | Pedagógica | Comunitaria | | |
| EE1 | | “un tema, digamos estructural, que es el del edificio” (EE1,1) | | | Alumnos Docentes | Infraestructura |
| EE1 | | “el hecho de compartir con UTU”(EE1,1) | | | Alumnos Liceo | Infraestructura |
| EE1 | | | “hay actividades que vos quisieras hacer de tarde que no puedes hacer.” (EE1,1) | | Alumnos Docentes | Infraestructura |
| EE1 | | “no tenemos dónde hacer educación física” (EE1,2) | | | Alumnos Docente de Ed. Física | Infraestructura |
| EE1 | | | | “el club **** que nos queda acá al lado parece que no nos quiere” (EE1,3) | Alumnos Liceo | Comunidad |
| EE1 | | “la inspección de Educación Física no nos está dando el apoyo que debería” (EE1,3) | | | Directora Docente Ed. Física | Infraestructura |
| EE1 | | “no tenemos un laboratorio.” (EE1,3) | | | Docentes de ciencias Alumnos | Infraestructura |
| EE1 | | “lo que sea reparación, lo que sean arreglos, es todo un conflicto”(EE1,4) | | | Directora | Infraestructura |

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|-----------------------------|
| EE1 | “situación problemática de relacionamiento muy grande, muy grande”(EE1,5) | | | | Directora Docentes Administrativos | Problemas vinculares |
| EE1 | “serie de costumbres o de hábitos negativos,” (EE1,5) | | | | Docentes No Docentes | Hábitos |
| EE1 | “Las cosas, cuentas claras, las reglas” (EE1,5) | | | | Docentes No Docentes | Hábitos |
| EE1 | “un grupito limitado pero en un liceo chico tienen mucho peso” (EE1,6) | | | | Directora Docentes No Docentes | Problemas vinculares |
| EE1 | | | “el año pasado perdimos unos cuantos alumnos por fallas” (EE1,7) | | Alumnos Docentes No Docentes | Ineficiencia |
| EE1 | | | “no nos transmiten el diagnóstico exacto”(EE1,7) | | Alumnos Adscriptas Docentes Padres | Comunicación con la familia |
| EE1 | | | “hay casos graves de salud de los chiquilines, este, problemas serios de familia.” (EE1,7) | | Alumnos Docentes Adscripción Padres | Comunicación con la familia |
| EE1 | | | “otro con problema de consumo” (EE1,7) | | Alumnos Docentes Adscripción Padres | Ineficiencia |
| EE1 | “noté más desamparados fue a los docentes” (EE1,7) | | | | Docentes | Personal del liceo |
| EE1 | | “el problema con los horarios” (EE1,8) | | | Docentes Directora | Personal del liceo |

| | | | | | | |
|-----|---|--|---|--|---|-----------------------------|
| EE1 | “han tenido una reacción muy negativa.” (EE1,9) | | | | Docentes Directora | Problemas vinculares |
| EE1 | | “seguir trabajando de lunes a viernes porque es lo que los profesores quieren, lo que los padres quieren.” (EE1,9) | | | Alumnos Padres Personal del liceo | Personal del liceo |
| EE1 | | “ tengo asignado acá solamente 30 horas como directora ” (EE1,11) | | | Directora | Personal del liceo |
| EE1 | “el tema límites es un tema mío, que lo tengo que trabajar.” (EE1,11) | | | | Directora | Personal del liceo |
| EE1 | | “ no me ayuda nada no tener subdirector” (EE1,11) | | | Directora | Personal del liceo |
| EE1 | | | “resultados que queremos que sean mejores” (EE1,12) | | Alumnos Docentes | Ineficiencia |
| EE1 | | | “tenemos un mal seguimiento de los chiquilines con tolerancia” (EE1,13) | | No Docentes | Ineficiencia |
| EE2 | | | “no hay un buen vínculo familiar”.(EE2,1) | | Padres Adscriptas | Comunicación con la familia |
| EE2 | | | “No tienen el mismo vínculo que con la escuela.”(EE2,1) | | Padres Adscriptas | Comunicación con la familia |
| EE3 | | “la falta de laboratorio” (EE3,1) | | | Docentes Alumnos | Infraestructura |
| EE3 | | “ la parte de seguridad nula” (EE3,1) | | | Alumnos Personal del liceo | Infraestructura |

| | | | | | | |
|-----|---|---|--|--|---------------------------------|-------------------------|
| EE3 | | “tenemos una escalera” (EE3,1) | | | Alumnos Personal del liceo | Infraestructura |
| EE3 | | “ no hay nada que te permita una evacuación medianamente rápida y segura” (EE3,1) | | | Alumnos Personal del liceo | Infraestructura |
| EE3 | | | “A veces hay resistencia a ciertas cosas” (EE3,3) | | Alumnos Docentes | Motivación |
| EE3 | | “los adscriptos han cambiado bastante.” (EE3,2) | | | Alumnos Docentes | Personal del liceo |
| EE3 | “la comunicación del liceo **** la manda por mail” (EE3,3) | | | | Docentes | Comunicación docente |
| EE3 | | “la bibliotecóloga ha tenido mucha licencia médica entonces, eso, no ha hecho fluido el trabajo” (EE3,4) | | | Alumnos Bibliotecóloga Docentes | Personal del liceo |
| EE3 | | | “no hay una cultura muy de biblioteca de ir y sacar un libro, de ir y pedir” (EE3,4) | | Alumnos Bibliotecóloga Docentes | Personal del liceo |
| EE3 | | | | “los problemas más graves han sido de algún alumno con alguien de afuera” (EE3,4) | Alumnos Directora Adscriptas | Conducta de los alumnos |
| EE3 | “me supongo que habrá generado algún choque porque es obvio” (EE3,5) | | | | Docencia indirecta No Docentes | Problemas vinculares |

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|---|---|--------------------------------|
| EE4 | | “ese espacio también, claro es el multiuso, que si un profesor está proyectando algo, se complica” (EE4,1) | | | Alumnos Docentes | Infraestructura |
| EE4 | | “el recreo lo hacen en estos pasillos”. (EE4,1) | | | Alumnos Adscriptas | Infraestructura |
| EE4 | | “No tenemos cantina” (EE4,1) | | | Alumnos Personal del liceo | Infraestructura |
| EE4 | | “ lo de educación física que es afuera” (EE4,1) | | | Alumnos Adscriptas Directora | Infraestructura |
| EE4 | | | | “Aparte están los gurises del **** que a veces van también. Ahí se está generando.” (EE4,2) | Alumnos Prof. Ed. Física Adscriptas Dirección | Relacionamiento de los alumnos |
| EE4 | “la secretaria nueva, la secretaria vieja está todavía digo, que eso genera” (EE4,3) | | | | Directora Adscriptas No Docentes | Problemas vinculares |
| EE4 | “Después, hay como celos ¿No? Esos celos internos, supuestamente favoritismo.” (EE4,3) | | | | Docentes | Problemas vinculares |
| EE4 | “Hay roces, hay roces. No te voy a decir que no” (EE4,3) | | | | Docentes | Problemas vinculares |

| | | | | | | |
|-----|---|---|--|--|-----------------------------|---|
| EE4 | | | | “ la pelea que tuvimos con la nena fue porque era con otras chiquilinas de afuera” (EE4,4) | Alumnos Adscripta Directora | Conducta de los alumnos |
| EE4 | | | “Sí llegan tarde” (EE4,4) | | Alumnos Docentes Adscripta | Conducta de los alumnos |
| EE4 | “Somos tan diversos, entonces a veces sí, ahí se generan situaciones que tratamos de resolver.” (EE4,6) | | | | Alumnos Docentes | Problemas vinculares |
| EE4 | | | “ lo que veo es que hay padres que no te vienen ninguno, que son pocos los que vienen ellos” (EE4,6) | | Alumnos Padres Adscriptas | Comunicación con la familia |
| EE5 | | | “ proyecto implícito, porque no está explícito del propio liceo ” (EE5,1) | | Docentes | Involucramiento con el proyecto del liceo |
| EE5 | | | “esos procesos, generan dificultades en la comunicación” (EE5,1) | | Docentes | Problemas vinculares |
| EE5 | | “inclusive en el pasaje de notas, que complican la tarea administrativa fundamentalmente” (EE5,1) | | | Docentes | Involucramiento con el proyecto del liceo |
| EE5 | | “no hay un equipo multidisciplinario” (EE5,1) | | | Alumnos Docentes Adscriptas | Personal del liceo |

| | | | | | | |
|-----|--|--|---|--|-----------------------------------|---|
| EE5 | | | “Las trabas que hay es que, bueno, gente que cree que estas tareas no tienen sentido” (EE5,2) | | Docentes | Involucramiento con el proyecto del liceo |
| EE5 | | | “cuestionamiento sobre los acuerdos institucionales” (EE5,2) | | Docentes | Involucramiento con el proyecto del liceo |
| EE5 | | | “docentes que tienen una serie de posturas muy tradicionalista de fondo en su forma de proceder “ (EE5,2) | | Docentes | Involucramiento con el proyecto del liceo |
| EE5 | “se producen micro tensiones que generalmente se resuelvan, ¿Va? Se resuelven, se hablan en el área de dirección.” (EE5,3-4) | | | | Docentes Directora | Problemas vinculares |
| EE5 | | “la escalera esa que bueno es un riesgo con el cual convivimos” (EE,4) | | | Alumnos Docentes Adscriptas | Infraestructura |

ANEXO 2:

ENCUESTA A LOS DOCENTES

Objetivo: Conocer los factores que influyen en la participación docente en el centro educativo.

Esta encuesta es anónima y la información proporcionada será utilizada para la mejora institucional en el marco de un proceso de asesoramiento realizado por el Prof. Gonzalo M. Castillo como parte de su proceso de aprendizaje en el MGE de la Universidad ORT. Las preguntas están orientadas a conocer los factores que influyen en la participación docente.

Antes de responder lea cuidadosamente considerando todas las opciones, luego complete con la información que corresponda en cada caso. Marque con una X o complete el casillero con la información correcta.

Agradezco desde ya su disposición y su tiempo.

Dir. *****

| | | | |
|----------|---------------------------------------|----|----|
| 1 | ¿Conoce el Proyecto de Centro? | Sí | No |
|----------|---------------------------------------|----|----|

| | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|
| 2 | Si conoce el Proyecto de Centro: | | | | | |
| | <i>En una escala de valoración del 1 al 5 (1 menor valoración - 5 mayor valoración)</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | a. ¿Considera que los temas del mismo son relevantes? | | | | | |
| | b. ¿Contempla sus preocupaciones? | | | | | |
| | c. ¿Satisface sus inquietudes profesionales? | | | | | |

| | | | |
|----------|---|----|----|
| 3 | Indique tres temas principales que le gustaría integren el Proyecto de Centro: | | |
| | a. | b. | c. |
| | | | |

| | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|
| 4 | Las actividades que se realizan en la coordinación: | | | | | |
| | <i>En una escala de valoración del 1 al 5 (1 menor valoración - 5 mayor valoración)</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | a. ¿Considera que son adecuadas? | | | | | |
| | b. ¿Participa activamente en ellas? | | | | | |
| | c. ¿Satisfacen sus intereses? | | | | | |
| | d. ¿Qué actividades le gustaría realizar en las coordinaciones? | | | | | |

| | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Las actividades acordadas en la coordinación que se realizan con los alumnos: | | | | | |
| | <i>En una escala de valoración del 1 al 5 (1 menor valoración - 5 mayor valoración)</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | a. ¿Considera que son adecuadas? | | | | | |
| | b. ¿Considera que son importantes para la formación integral del alumno? | | | | | |
| | c. ¿Participa activamente de las actividades planteadas? | | | | | |
| | d. ¿Qué tipo de actividades le gustaría que se realizaran con los alumnos? | | | | | |

| | |
|----------|--|
| 6 | ¿Qué tipo de participación docente considera que es necesaria/conveniente en el centro educativo? |
| | |

| | | |
|----------|--|------------------------------|
| 7 | Enumere tres aspectos positivos y tres aspectos negativos del centro educativo que faciliten o dificulten la participación docente. | |
| | I Aspectos Positivos | II Aspectos Negativos |
| | a. | a. |
| | b. | b. |
| | c. | c. |

| | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|
| 8 | En cuanto al clima de trabajo y los acuerdos: | | | | | |
| | <i>En una escala de valoración del 1 al 5 (1 menor valoración - 5 mayor valoración)</i> | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | a. ¿Cómo es el clima de trabajo en el liceo? | | | | | |
| | b. ¿Cómo considera que son las relaciones entre los docentes? | | | | | |
| | c. ¿Se logran acuerdos de trabajo en la coordinación? | | | | | |
| | d. ¿Se trabaja conforme a lo acordado en la coordinación? | | | | | |

| | |
|----------|---------------------------------|
| 9 | ¿Desea agregar algo más? |
| | |

| | | | | |
|-----------|---|----------|------------|--|
| 10 | En cuanto a su formación Ud. posee: | | | |
| | a. Formación docente en la disciplina que enseña. | Completa | Incompleta | |
| | b. Formación docente en otra disciplina distinta a la que enseña. | Completa | Incompleta | |
| | c. Formación universitaria. | Completa | Incompleta | |
| | d. Otro formación (especificar cuál y si es completa o incompleta): | | | |

| | | | |
|-----------|---|----|----|
| 11 | En los últimos años ¿ha participado en congresos, cursos de actualización, charlas, etc? | Sí | No |
|-----------|---|----|----|

| | | | |
|-----------|--|----|----|
| 12 | ¿Ud. es efectivo en sus horas de clase? | Sí | No |
|-----------|--|----|----|

| | | |
|-----------|----------------------------------|--|
| 13 | Antigüedad en la docencia | |
|-----------|----------------------------------|--|

| | | |
|-----------|--|--|
| 14 | Antigüedad en este centro educativo | |
|-----------|--|--|

| | | |
|-----------|------------------------------|--|
| 15 | Carga horaria semanal | |
|-----------|------------------------------|--|

| | | | |
|-----------|-------------|---|---|
| 16 | Sexo | M | F |
|-----------|-------------|---|---|

Muchas gracias por realizar la encuesta.

ANEXO 3:

PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA INSTITUCIONAL (EI)

- ¿Cómo se diseña el Proyecto de Centro?
- ¿Qué actividades se realizan?
- ¿Trabajan de acuerdo a lo que se acuerda en coordinación?
- En la coordinación ¿qué tipo de dificultades se presentan?
- Si se presentan dificultades en la coordinación ¿Cómo las resuelven?
- En la coordinación y fuera de la coordinación ¿Cómo es el clima de trabajo con los docentes?
- En las actividades que se realizan con los alumnos ¿cómo es la participación de los docentes?
- ¿Qué tipo de dificultades para participar le parecen que puedan llegar a tener los docentes?
- ¿Cómo piensa que debería ser la participación docente optima en el liceo?

ANEXO 4

Tabla 5: Características generales de los docentes del grupo A.

| | |
|---|---|
| Total de docentes: | 34 |
| Antigüedad docente promedio: | 12,8 años |
| Antigüedad en el liceo promedio: | 4 años |
| Sexo: | 68 % Femenino 24 % Masculino 9 % No responde |
| Formación docente | Completa: 85 % Incompleta: 12 % Otros: 3% |
| Efectividad: | 71 % sí es efectivo 24 % no es efectivo 6 % no contesta |
| Participación en cursos, charlas, etc. | Promedio: 85% |
| Carga horaria semanal en el liceo: | Promedio aprox. 26 hs |

Fuente: Encuesta a los docentes.

Cuadro 3: Principales temas de interés docente a tratar en el Proyecto de Centro.

| Temas referentes a (*): | Frecuencia (**) |
|---|------------------------|
| Actualización disciplinar. | 32% |
| Aprendizaje de los alumnos. | 20% |
| Problemática e intereses de los alumnos. | 16% |
| Centro Educativo y la comunidad. | 14% |
| Relacionamiento entre los distintos actores del centro educativo. | 12% |
| Relación de la familia con el alumno, compromiso y participación en la educación. | 6% |

(*) Surge de agrupar las distintas respuestas de los docentes en temáticas similares.

(**) El porcentaje se calculó relacionando el número de respuesta de la categoría con la suma total de respuestas de todas las categorías.

Fuente: Encuesta a los docentes.

Cuadro 4: Tipo de participación necesaria/conveniente en el centro educativo.

| Características (*) | | Frecuencia (**) |
|--|------------------------------|-----------------|
| Activa | Activa | 33% |
| | Activa y comprometida. | 11% |
| | Activa, abierta y reflexiva. | 7% |
| | | 51% |
| Transversal y resolutive. | | 15% |
| Con sentido de pertenencia y compromiso. | | 15% |
| Colaborativa. | | 4% |
| Interactiva con los alumnos. | | 4% |
| Justa y necesaria. | | 4% |
| Honestas. | | 4% |
| Solidaria. | | 4% |

(*) Surge de agrupar las distintas respuestas de los docentes en temáticas similares.

(**) El porcentaje se calculó relacionando el número de respuesta de la categoría con la suma total de respuestas de todas las categorías.

Fuente: Encuesta a los docentes

ANEXO 5:

MATRIZ DE DATOS

| | V1 | V2a | V2b | V2c | V3 | V4a | V4b | V4c | V4d | V5a | V5b | V5c | V5d | V6 | V7 | V8a | V8b | V8c | V8d | V9 | V10a | V10b | V10c | V10d | V11 | V12 | V13 | V14 | V15 | V16 |
|-----|----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|-----|-----|----|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| D1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| D2 | 2 | 3 | 3 | 2 | | 2 | 2 | 1 | | 3 | 3 | 3 | | | | 4 | 4 | 3 | 3 | | 1 | | | | 2 | 1 | 7 | 7 | 20 | 1 |
| D3 | 2 | 3 | 3 | 2 | | 2 | 2 | 1 | | 3 | 3 | 3 | | | | 4 | 4 | 3 | 3 | | 1 | | | | 2 | 1 | 7 | 7 | 20 | 1 |
| D4 | 2 | 4 | 4 | 5 | | 3 | 3 | 3 | | 4 | 4 | 4 | | | | 3 | 3 | 3 | 2 | | 1 | 2 | 1 | | 2 | 2 | 12 | 3 | 17 | 1 |
| D5 | 2 | 5 | 5 | 5 | | 4 | 5 | 3 | | 4 | 5 | 4 | | | | 4 | 4 | 5 | 4 | | 1 | | | | 2 | 2 | 25 | 11 | 25 | 2 |
| D6 | 1 | | | | | 2 | 4 | 2 | | 2 | 1 | 3 | | | | 3 | 2 | 3 | 3 | | 1 | | 2 | | 2 | 2 | 5 | 1 | 9 | 2 |
| D7 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 3 | 1 | 3 | | 3 | 3 | 3 | | | | 5 | 4 | 3 | 3 | | 1 | | | | 1 | 2 | 8 | 1 | 8 | 2 |
| D8 | 2 | 2 | 2 | 2 | | 3 | 3 | 2 | | 3 | 3 | 3 | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | 1 | | | | 2 | 2 | 14 | 5 | 11 | 2 |
| D9 | 1 | | | | | 5 | 4 | 4 | | 5 | 5 | 4 | | | | 5 | 5 | 5 | 5 | | 1 | 1 | 1 | | 2 | 2 | 2 | 1 | 15 | 1 |
| D10 | 2 | 4 | 4 | 4 | | 4 | 4 | 4 | | 3 | 3 | 3 | | | | 3 | 2 | 4 | 3 | | 2 | 2 | 2 | | 2 | 1 | 12 | 4 | 15 | 2 |
| D11 | 2 | 2 | 1 | 2 | | 2 | 3 | 2 | | 2 | 2 | 4 | | | | 1 | 2 | 2 | 2 | | 1 | | 2 | | 2 | | | | | |
| D12 | 2 | 4 | 3 | 3 | | 3 | 3 | 3 | | | 4 | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | | 1 | | | | 2 | 2 | 25 | 3 | 48 | 2 |
| D13 | 2 | 4 | 3 | 4 | | 4 | 3 | 3 | | 4 | 4 | 4 | | | | 3 | 3 | 4 | 3 | | 1 | 2 | 2 | | 2 | 2 | | | | 2 |
| D14 | 1 | | | | | 3 | 3 | 3 | | 3 | 4 | 5 | | | | 4 | 4 | 5 | 5 | | 2 | | | | 2 | 1 | 4 | 1 | 22 | 2 |
| D15 | 1 | | | | | 5 | 3 | 3 | | 3 | 4 | 3 | | | | 4 | 4 | 4 | 4 | | 2 | 1 | 2 | | 2 | 1 | 4 | 1 | 25 | 2 |
| D16 | | 4 | 4 | 4 | | 5 | 5 | 4 | | 5 | 5 | 4 | | | | 4 | 4 | 4 | 4 | | 1 | 1 | 1 | | 2 | 2 | | | | |
| D17 | 2 | 5 | 5 | 5 | | 4 | 4 | 4 | | 5 | 5 | 5 | | | | 5 | 5 | 5 | 5 | | 1 | | | | 2 | 2 | 10 | 1 | 48 | 2 |
| D18 | 2 | 4 | 1 | 1 | | 5 | 4 | 1 | | 5 | 5 | 5 | | | | 3 | 4 | 4 | 4 | | 1 | | 2 | | 2 | 2 | 23 | 3 | 25 | 2 |
| D19 | 1 | | | | | 4 | 4 | 4 | | 3 | 3 | 4 | | | | 4 | 5 | 4 | 4 | | 1 | 1 | 1 | | 2 | 2 | 20 | 11 | 16 | 1 |
| D20 | 2 | 5 | 4 | 4 | | 5 | 4 | 4 | | 5 | 5 | 4 | | | | 4 | 3 | 4 | 2 | | 1 | 2 | | | 1 | 2 | 20 | 11 | 21 | 2 |
| D21 | 2 | 5 | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | | 5 | 4 | 4 | | | | 3 | 4 | 4 | 4 | | 1 | | | | 2 | 2 | 10 | 2 | 16 | 2 |
| D22 | 1 | | | | | 3 | 3 | 2 | | 2 | 2 | 2 | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | 1 | 1 | 1 | | 2 | 1 | 14 | 5 | 26 | 2 |
| D23 | 1 | | | | | 3 | 3 | 3 | | | 5 | 3 | | | | 5 | 4 | 4 | 3 | | 1 | | 1 | | 2 | 2 | 14 | 2 | 22 | 2 |
| D24 | 2 | 5 | 4 | 4 | | 2 | 2 | 2 | | 2 | 3 | 5 | | | | 3 | 3 | 2 | 2 | | 1 | | 1 | | 2 | 2 | 20 | 14 | 33 | 2 |
| D25 | 2 | 5 | 4 | 5 | | 3 | 5 | 2 | | 2 | 5 | 5 | | | | 4 | 4 | 4 | 3 | | 1 | 2 | 2 | | 2 | 2 | 16 | 2 | 24 | 2 |
| D26 | 1 | | | | | 4 | 5 | 4 | | 5 | 5 | 5 | | | | 5 | 4 | 4 | 4 | | 1 | | 2 | | 1 | 2 | 30 | 2 | 24 | 2 |
| D27 | 2 | 5 | 5 | 5 | | 4 | 4 | 4 | | 4 | 4 | 4 | | | | 4 | 4 | 4 | 4 | | 1 | | | | 2 | 2 | 11 | 11 | 34 | 1 |
| D28 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | 2 | | 2 | 2 | 10 | 1 | 57 | 2 |
| D29 | 1 | | | | | 4 | 3 | 4 | | 4 | 4 | 4 | | | | 4 | 4 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 2 | | 2 | 1 | 20 | 1 | 25 | 2 |
| D30 | 1 | | | | | 5 | 5 | 5 | | 5 | 5 | 5 | | | | 5 | 5 | | 5 | | 2 | 2 | 2 | | 2 | 1 | 7 | 1 | 54 | 2 |
| D31 | 2 | 5 | 4 | 3 | | 5 | 1 | 4 | | 5 | 5 | 1 | | | | 5 | 5 | 5 | 5 | | 1 | | | | | 2 | 9 | 1 | 38 | 2 |
| D32 | 2 | 3 | 2 | 3 | | 4 | 2 | 3 | | 4 | 4 | 4 | | | | 5 | 4 | 2 | 3 | | 1 | | 2 | | 2 | 2 | 5 | 2 | 20 | 1 |
| D33 | 2 | 3 | 3 | 3 | | 1 | 1 | 1 | | 2 | 2 | 2 | | | | 5 | 4 | 4 | 4 | | 1 | | | | 2 | 2 | 10 | 4 | 12 | 2 |
| D34 | 1 | | | | | 4 | 4 | 4 | | 4 | 4 | 3 | | | | 4 | 3 | 4 | 3 | | 1 | 2 | 2 | | 2 | 2 | 10 | 1 | 24 | 1 |

CODIGOS PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA MATRIZ DE DATOS

| | | |
|----|--|--|
| 1 | Conoce el Proyecto de Centro | 1 = No 2 = Sí |
| 2 | Valoración escala de Likert: Proyecto de centro. | a = Relevancia de los temas b = Contempla preocupaciones c = Satisface inquietudes profesionales |
| 3 | Pregunta de opinión temas principales que le gustaría tratar en la coordinación. Se analizan por separado (Tabla) | |
| 4 | Valoración de Likert: actividades de la coordinación. | a = Adecuadas b = Participación activa c = Satisface intereses d = Respuesta de opinión (se analiza por separado) |
| 5 | Valoración de Likert: actividades acordadas en la coordinación a realizar con alumnos. | a = Adecuadas b = Importancia en la formación integral c = Participación d = Respuesta de opinión (se analiza por separado) |
| 6 | Pregunta de opinión tipo de participación docente necesaria/conveniente. Se analizan por separado (Tabla) | |
| 7 | Pregunta de opinión aspectos positivos y negativos del centro educativo que faciliten o dificulten la participación. Se analizan por separado (Tabla) | |
| 8 | Valoración de Likert: clima de trabajo y acuerdos | a = clima de trabajo b = Relaciones con los docentes c = logro de acuerdos d = respeto a los acuerdos |
| 9 | Pregunta de opinión abierta. Se analizan por separado (Tabla) | |
| 10 | Formación: a = IFD disciplina b = IFD otra disciplina c = Universitaria d = otra | Se marcan las respuestas seleccionadas por los docentes 1 = Completa 2 = Incompleta |
| 11 | Participación en congresos, charlas, etc. | 1 = No 2 = Sí |
| 12 | Efectividad | 1 = No 2 = Sí |
| 13 | Antigüedad en la docencia | Promedio |
| 14 | Antigüedad en el liceo | Promedio |
| 15 | Carga horaria semanal en el liceo | Promedio |
| 16 | Sexo | 1 = Masculino 2 = Femenino |

ANEXO II:

PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL

Universidad ORT Uruguay

Master en Gestión Educativa

Plan de Mejora Organizacional

Investigador: Prof. Gonzalo M. Castillo

Tutor: Mg. Andrea Tejera

Fecha: Diciembre de 2014

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| I ANTECEDENTES | 193 |
| 1. APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA | 193 |
| 2. ACUERDOS ESTABLECIDOS CON LA ORGANIZACIÓN | 194 |
| II PLAN DE MEJORA | 195 |
| 1. OBJETIVOS | 195 |
| a. Objetivo general: | 195 |
| b. Objetivos específicos: | 195 |
| 2. LÍNEAS DE ACTIVIDAD | 195 |
| 3. LOGROS PROYECTADOS | 197 |
| 4. PERSONAS IMPLICADAS | 197 |
| 5. RECURSOS | 198 |
| 6. CRONOGRAMA | 198 |
| 7. PLANILLA INTEGRADORA | 199 |
| a. Esquema de trabajo | 199 |
| b. Sustentabilidad | 201 |
| 8. BIBLIOGRAFÍA | 201 |
| ANEXO I | 202 |
| ANEXO II | 210 |

I ANTECEDENTES

1. APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA

El siguiente Plan de Mejora Organizacional (PMO) se elabora en respuesta al Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) realizado en la organización durante los meses de abril a agosto de 2014 (Castillo, 2014). El PIO culminó con la entrega del informe de avance a la organización en el mes de setiembre.

En el PIO se abordó en acuerdo con la Directora del centro educativo el problema:

“Desigual participación docente en el Proyecto de Centro”

A partir de las entrevistas exploratorias (EE) realizadas a distintos actores del centro educativo (la Directora, una adscripta y dos docentes de aula) se propuso en el PIO el siguiente modelo de análisis:

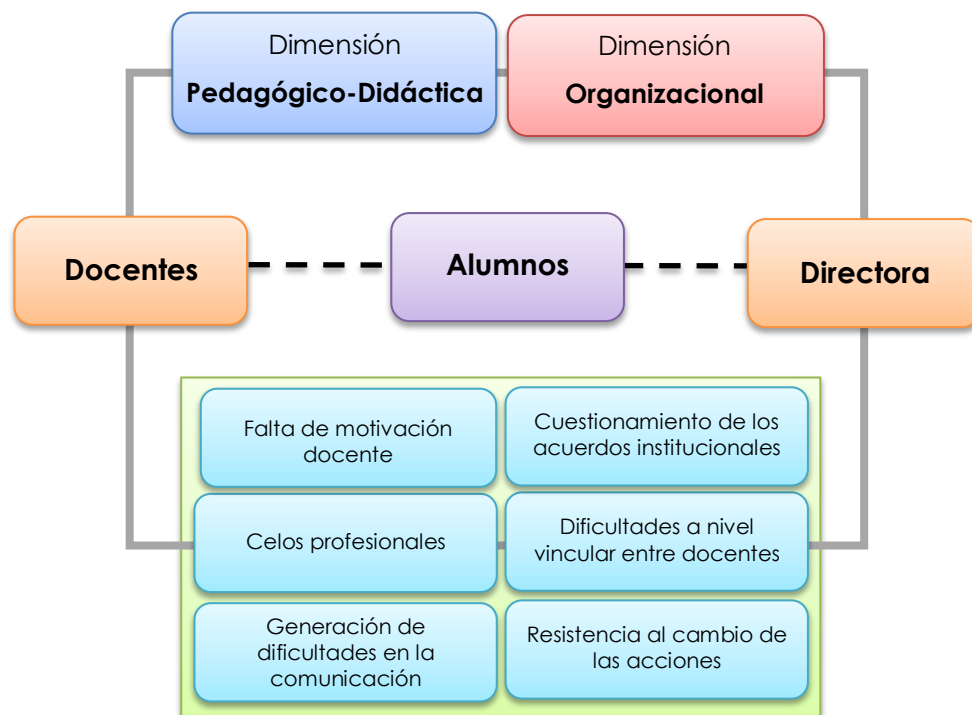


Diagrama 1: Modelo de análisis.

Fuente: Extraído de PIO Castillo, 2014

A partir de este modelo de análisis se utilizaron distintas técnicas y se diseñaron distintos instrumentos de indagación para aplicar al colectivo docente con el fin de recabar información sobre dicha problemática. En todos los casos la información obtenida fue triangulada.

Para develar las lógicas internas del centro educativo se utilizó la técnica del Iceberg la cual permite deducir los fundamentos básicos que operan en la base de la cultura institucional del centro educativo. De este análisis, surge como componentes no explicitados que constituyen la base de la cultura institucional (valores, concepciones y supuestos base de la organización) la presencia de una cultura balcanizada con docentes desmotivados que presentan una disminuida participación en las actividades.

Entre las fortalezas que presenta el centro educativo se destacan la jornada liceal, en lo que respecta al turno y días de la semana en que asisten los alumnos, las características del alumnado y sus familias. En cuanto al personal del liceo, resalta como fortaleza, la estabilidad docente, el número de adscriptos y el compromiso de la Directora. También se destaca el Proyecto de Centro en lo que respecta a su diseño contemplando las necesidades e inquietudes de los docentes. Entre las debilidades, se encuentran el edificio inapropiado, el clima institucional, el conflicto, la falta de motivación y la disminuida participación de los docentes.

2. ACUERDOS ESTABLECIDOS CON LA ORGANIZACIÓN

La propuesta del PMO está concebida para actuar con la intención de disminuir la desigual participación docente en el proyecto de centro. De este modo se intenta atenuar alguna de las debilidades encontradas en el centro educativo como son la desmotivación docente, disminuida participación y el clima institucional.

Estos temas de interés involucran tanto a la dimensión organizacional como a la dimensión pedagógico-didáctica. Por lo tanto, entre las posibles formas de abordar la problemática se trabajó en:

- a. Mejorar y fortalecer la participación docente en el proyecto de centro desarrollando estrategias de gestión más efectivas.
- b. Mejorar el clima institucional, desarrollando estrategias que favorezcan el cambio de la cultura balcanizada hacia una cultura colaborativa.

Para desarrollar estas posibles líneas de acción del PMO se formó un equipo de trabajo integrado por:

- Directora del Centro Educativo
- Profesor con Docencia Indirecta
- Profesor con Docencia Directa

Los integrantes del equipo de trabajo fueron propuestos por la Directora del centro educativo.

La elaboración del PMO tuvo una duración de cuatro meses, desarrollándose entre los meses de setiembre y diciembre. El mismo se integró por tres fases principales, la primera de ellas, en el mes de setiembre, consistió en la entrega del informe de avance al centro educativo. La segunda fase se desarrolló entre los meses de octubre y noviembre y consistió en la conformación del equipo de trabajo y la elaboración del plan de mejora. Para ello se realizaron cuatro encuentros de trabajo en el local liceal, en el Anexo I se presentan las actas de reunión. La última fase se llevó a cabo en el mes de diciembre y consistió en la entrega de este informe a la institución.

Cuadro 1: Fases del Plan de Mejora Organizacional

| | | | |
|-------------|------------|----------------------|--|
| FASE | I | Setiembre | ⇒ • Entrega del informe de avance al centro educativo. |
| | II | Octubre Noviembre | ⇒ • Conformación del equipo de trabajo. • Elaboración del plan de mejora. |
| | III | Diciembre | ⇒ • Entrega del informe de PMO a la institución. |

II PLAN DE MEJORA

1. OBJETIVOS

a. Objetivo general:

- ❖ Fortalecer la participación docente en el proyecto de centro desarrollando estrategias que favorezcan un clima institucional estimulante y la cultura colaborativa.

b. Objetivos específicos:

- ❖ Facilitar la comunicación de la información entre los distintos actores institucionales.
- ❖ Promover procesos de compromiso y estrategias de trabajo colaborativo entre los docentes.
- ❖ Motivar al profesorado desarrollando actividades específicas de interés docente.

2. LÍNEAS DE ACTIVIDAD

Para lograr el cumplimiento de los objetivos específicos y así lograr alcanzar el objetivo general, el equipo de trabajo diseñó tres líneas de acción orientadas hacia la comunicación de la información institucional, compromiso y estrategias de trabajo colaborativo y la motivación docente. En todos los casos estas líneas de actividad responden a los resultados de la indagación realizada en el PIO.

- **Comunicación de la información institucional**

La idea es mantener informados a todos los docentes del centro educativo acerca de las actividades que se desarrollan en el liceo. La creación de una cartelera liceal, la elaboración de una página web o Facebook del centro educativo y el uso del correo electrónico facilitará el flujo de información sobre las noticias relevantes como ser acuerdos de coordinación, salidas didácticas, fechas de reuniones, exámenes, emergentes, salas docente, etc. También se aspira a informar al personal sobre cursos oficiales, concursos, etc.

En el cuadro 2 “Comunicación de la información institucional” se presentan las tres actividades que involucran a esta área y se explica en que consiste cada una de ellas.

Cuadro 2:

| COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN INSTITUCIONAL | | |
|--|--|--|
| | Actividad | Descripción |
| 1.1 | Armado, mantenimiento y difusión de la cartelera liceal. | Contendrá las noticias relevantes para la actividad docente como ser acuerdos de coordinación, salidas didácticas, fechas de reuniones, salas, exámenes, emergentes, contingencias, etc. |
| 1.2 | Creación de una página web o Facebook liceal para uso interno. | Difusión de la información que contiene la cartelera liceal. |
| 1.3 | Fortalecer con los docentes la comunicación vía mail. | Difusión de información puntual de interés general, ej. salas docente, reuniones, exámenes, concursos, cursos y novedades oficiales, etc. |

Fuente: Anexo segunda acta de reunión.

- **Compromiso y estrategias de trabajo**

La idea consiste en crear grupos de trabajo formados por distintos docentes y así poder facilitar los medios de participación y mejorar la calidad del trabajo generado. Los equipos de trabajo los formará la Directora del centro educativo en conjunto con los docentes que participaron en la elaboración del PMO y otros docentes que la Directora considere necesarios. La integración final de estos equipos de trabajo estará sujeta al consentimiento de los docentes propuestos y será en general posible el cambio de equipo si el docente lo requiere. La integración definitiva de los equipos de trabajo se realizará en el mes de febrero una vez que los docentes hayan elegido las horas de clase en el liceo y mantenido una entrevista con la Directora.

En el cuadro 3 “Compromiso y estrategias de trabajo” se presentan las actividades y su descripción.

Cuadro 3:

| COMPROMISO Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO | |
|--|--|
| Actividad | Descripción |
| 2.1 | Formación de equipos de trabajo. |
| | Cambiar la estrategia de trabajo lo cual implica pasar de la coordinación guiada por el Director a una coordinación guiada por grupos de trabajo coordinados entre sí y con la dirección. |
| 2.2 | Organización de apoyo académico y articulación de actividades. |
| | Armar el cronograma de organización, coordinar fechas y horarios. Establecer criterios para determinar los alumnos que asistirán a la tutoría. Mantener un diálogo fluido con los docentes (para estar informados de cuáles alumnos necesitan tutoría) y con los alumnos que asisten a las mismas. Realizar el seguimiento de las acreditaciones de los alumnos. Hacer un seguimiento del desempeño del alumno que asiste a las tutorías. |
| 2.3 | Clases de apoyo a estudiantes. |
| | Realizar clases de apoyo a los alumnos ya sea presencial o virtual. |
| 2.4 | Seguimiento del desarrollo integral del alumno. |
| | Actuar como grupo de seguimiento del desarrollo integral del alumno. Contactar a especialistas en los casos que así lo requieran. |
| 2.5 | Organización de actividades extracurriculares. |
| | Organizar salidas didácticas y actividades a desarrollar con los alumnos en general. Será encargado de gestionar el transporte, permisos, fechas, etc. |
| 2.6 | Seguimiento académico y evaluación institucional. |
| | Realizar un seguimiento general de los resultados académicos de los alumnos en las distintas etapas evaluativas: diagnóstico, reuniones docentes, pruebas especiales, exámenes, etc. |
| 2.7 | Apoyo a la adscripción en tareas administrativas. |
| | Grupo de apoyo a la adscripción encargado de colaborar con las adscriptas en el pasaje de calificaciones a los boletines, atender grupos en hora libre, etc. |

Fuente: Anexo segunda acta de reunión.

- **Motivación docente**

Las actividades consisten en desarrollar una serie de talleres y seminarios, creación de una biblioteca y un banco de recursos didácticos para uso docente. Éstas responden a las demandas que plantearon los docentes en el cuestionario aplicado en la realización del PIO. Se agregan además de los sugeridos y con la intención de fortalecer las otras líneas de acción, un taller sobre correo electrónico, repositorios y plataformas virtuales y un seminario sobre evaluación y normativa.

En el cuadro 4 “Motivación docente” se detallan las actividades que se desarrollarán y la descripción de las mismas.

Cuadro 4:

| MOTIVACIÓN DOCENTE | | |
|---------------------------|--|---|
| Actividad | Descripción | |
| 3.1 | Uso de correo electrónico, repositorios y plataformas virtuales. | Se realizará un taller sobre recursos informáticos especialmente orientados al uso de correo electrónico, repositorios y plataformas virtuales. |
| 3.2 | Evaluación y normativa. | Realización de un seminario sobre evaluación y normativa del CES. |
| 3.3 | Dificultades de aprendizaje. | Taller sobre dificultades de aprendizaje focalizando en las estrategias para trabajar en el aula. |
| 3.4 | Normativa vigente. | Seminario sobre procedimientos, normativa vigente en el CES para abordar las dificultades de aprendizaje. |
| 3.5 | Protocolo de violencia. | Realización de un seminario sobre el protocolo de violencia y la normativa vigente en el CES. |
| 3.6 | Creación de una biblioteca para uso docente | Será exclusiva de uso docente y contendrá material pedagógico y de actualización disciplinar en formatos tanto impreso como electrónico. |
| 3.7 | Formación de un banco de recursos didácticos | Se formará con aportes de los docentes y material descargado de páginas web. Contendrá relatos de experiencias, fichas de trabajo, propuestas de evaluación, planificación de unidades didácticas, etc. |

Fuente: Anexo segunda acta de reunión.

3. LOGROS PROYECTADOS

Los logros del PMO fueron formulados atendiendo a los objetivos y las actividades a desarrollar. Están orientados a lograr:

- 100% de los docentes con acceso a la información del liceo.
- 75% de los docentes integrando y desempeñando funciones en los equipos de trabajo.
- 75% de los docentes con sus intereses profesionales satisfechos.

4. PERSONAS IMPLICADAS

La realización del PMO implica la participación de todos los docentes con horas de coordinación que trabajan en el centro educativo. Los implicados en la ejecución del PMO serán además de quienes participaron en su elaboración (Directora, Profesor de Docencia Directa y Profesor de Docencia Indirecta) la totalidad del colectivo docente que trabaja en el centro educativo.

En la Planilla Integradora se detallan la cantidad de personas implicadas, los responsables y las personas de apoyo para las distintas actividades a realizar. Los integrantes de cada actividad fueron sugeridos por el equipo de trabajo en función de sus características personales, profesionales y formación académica. En todos los casos se buscó no sobrecargar a ninguno de los actores logrando de este modo realizar una distribución equitativa de las tareas.

5. RECURSOS

Entre los recursos materiales necesarios para el desarrollo de las distintas actividades se destacan:

- Material de papelería.
- Tecnologías digitales.
- Adquisición de libros, suscripción a revistas, etc.
- Recursos edilicios.

Los recursos materiales necesarios para el desarrollo de las actividades se detallan en la Planilla Integradora. En todas las actividades se tiene previsto principalmente la utilización de recursos existentes en el centro educativo.

6. CRONOGRAMA

El PMO se desarrollará en el centro educativo durante el año 2015 comenzando su aplicación en el mes de febrero y culminando en el mes de diciembre.

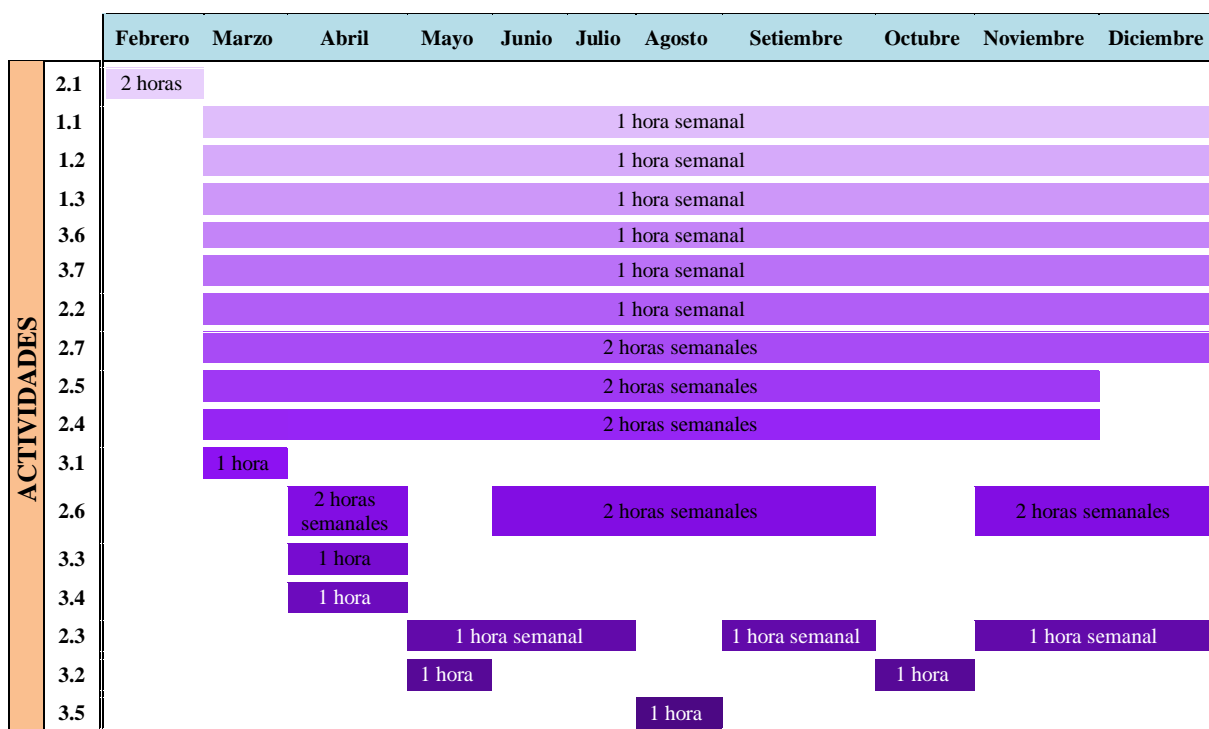
En el diagrama 2 “Temporalización de las actividades” se presenta en un diagrama de Gantt las actividades agrupadas según sus objetivos específicos en función de los meses del año.

Diagrama 2: Temporalización de los bloques de actividades



En el diagrama 3 “Temporalización de las actividades y su carga horaria” se presenta un diagrama de Gantt donde se evidencia la secuencia de actividades a realizar en el año y la carga horaria destinada a las mismas, mostrando una perspectiva integral del proyecto. Cada hora corresponde a una hora de coordinación (1 hora coordinación = 45 minutos).

Diagrama 3: Temporalización de actividades y carga horaria



7. PLANILLA INTEGRADORA

La Planilla Integradora es una herramienta que permite integrar y organizar los contenidos del PMO.

“La planilla integradora es un instrumento de síntesis que permite visualizar de forma resumida y organizada los contenidos estructurales del plan de mejora organizacional presentado” (Piriz García, 2013).

La misma consta de dos partes el esquema de trabajo y la sustentabilidad.

- a. Esquema de trabajo:** en él se resumen los objetivos, metas, actividades (tiempo destinado, recursos humanos y materiales) necesarios para el logro de los mismos.

Cuadro 5: Esquema de trabajo.

| | | |
|------------------|---|---|
| OBJETIVOS | General: Fortalecer de participación docente en el proyecto de centro desarrollando estrategias que favorezcan un clima institucional estimulante y la cultura colaborativa. | |
| | <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Facilitar la comunicación de la información entre los distintos actores institucionales. ◆ Promover procesos de compromiso y estrategias de trabajo colaborativo entre los docentes. ◆ Motivar al profesorado desarrollando actividades específicas de interés docente. | <p>Metas</p> <ul style="list-style-type: none"> • 100% de los docentes con acceso a la información del liceo. • 75% de los docentes integrando y desempeñando funciones en los equipos de trabajo. • 75% de los docentes con sus intereses profesionales satisfechos. |

| | Actividad | ¿Quién/quienes? | ¿Cuándo? | ¿Qué se necesita? |
|--|--|--|--|--|
| COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN INSTITUCIONAL | 1.1 Armado, mantenimiento y difusión de la cartelera liceal. | Número: 3 docentes. Responsable: 1 docente. Apoyo: 2 docentes. | Marzo a Diciembre | Cartelera, computadora, impresora, material de papelería. Espacio físico para guardar los materiales y para realizar el trabajo. |
| | 1.2 Creación de una página web o Facebook liceal para uso interno. | | | |
| | 1.3 Fortalecer con los docentes la comunicación vía mail. | | | |
| COMPROMISO Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO | 2.1 Formación de equipos de trabajo. | Número: 5 docentes. Responsable: Directora. Apoyo: 4 docentes. | Febrero | Espacio físico, computadora, fichas de los docentes, material de papelería, etc. |
| | 2.2 Organización de apoyo académico y articulación de actividades. | Número: 3 docentes. Responsable: 1 docente. Apoyo: 2 docentes. | Marzo a Diciembre | Espacio físico para realizar el trabajo, fichas de los alumnos, acceso al teléfono, material de papelería, etc. |
| | 2.3 Clases de apoyo a estudiantes. | Número: Todos los Docentes con horas de coordinación. Responsable: Todos Apoyo: Prof. Doc. Indirecta | Mayo, Junio, Julio Setiembre Noviembre Diciembre | Salón, computadora, material didáctico. |
| | 2.4 Seguimiento del desarrollo integral del alumno. | Número: 3 docentes. Responsable: 1 docente. Apoyo: 2 docentes. | Marzo a Noviembre | Espacio físico para realizar el trabajo, material de papelería, teléfono, fotocopidora, computadora, etc. |
| | 2.5 Organización de actividades extracurriculares. | Número: 3 docentes. Responsable: 1 docente. Apoyo: 2 docentes. | Marzo a Noviembre | |
| | 2.6 Seguimiento académico y evaluación institucional. | Número: 3 docentes. Responsable: 1 docente. Apoyo: 2 docentes. | Abril, Junio a Setiembre Noviembre Diciembre | |
| | 2.7 Apoyo a adscripción en tareas administrativas. | Número: 2 docentes. Responsable: 1 docente. Apoyo: 1 docentes. | Marzo a Diciembre | |
| MOTIVACIÓN DOCENTE | 3.1 Uso de correo electrónico, repositorios y plataformas virtuales. | Número: 3 docentes. Responsable: 1 docente. Apoyo: 2 doc. inform. | Marzo | Salón, computadora, cañón, material de papelería. |
| | 3.2 Evaluación y normativa. | Número: 2 docentes. Responsable: Directora. Apoyo: 1 docentes. | Mayo Octubre | |
| | 3.3 Dificultades de aprendizaje. | Número: 2 docentes. Responsable: 1 docente. Apoyo: 1 docentes. | Abril | |
| | 3.4 Normativa vigente. | Número: 2 docentes. Responsable: 1 docente. Apoyo: 1 docentes. | Abril | |
| | 3.5 Protocolo de violencia. | Número: 2 docentes. Responsable: 1 docente. Apoyo: 1 docentes. | Agosto | |
| | 3.6 Creación de una biblioteca docente | Número: 2 docentes. Responsable: POB. Apoyo: Encargado sala informática. | Marzo a Diciembre | Computadora, impresora, material de papelería. Libros, revistas, etc. en soporte material y digital. |
| | 3.7 Formación de un banco de recursos didácticos | Número: 3 docentes. Responsable: 1 docente. Apoyo: POB y Encargado sala informática. | Marzo a Diciembre | Computadora, conexión a internet, impresora, material de papelería. Material elaborado por docentes. |

- b. Sustentabilidad:** hace referencia a la presencia de las condiciones que posibilitan la existencia y concreción del PMO como son el dispositivo de seguimiento, el sistema de difusión de la de información, presupuesto y supuestos de realización.

Cuadro 6: Sustentabilidad

| | | | |
|--|--|---|--|
| DISPOSITIVO PROPUESTO PARA EL SEGUIMIENTO | TÉCNICA PROPUESTA | MOMENTOS DE APLICACIÓN | INDICADOR/ES DE AVANCE |
| | Encuesta de opinión a los docentes. Ver Anexo II: Instrumento para el seguimiento del plan de mejora y Protocolo de aplicación. | En dos instancias: 1° Consulta: Previo a la semana de vacaciones de invierno 2° Consulta: Previo a la semana de finalización de cursos. | 1° Consulta: El 50% de los docentes perciben cambios positivos en los procesos de gestión vinculados a los aspectos considerados en el PMO 2° Consulta: El 75% de los docentes perciben cambios positivos en los procesos de gestión vinculados a los aspectos considerados en el PMO |
| SISTEMA DE INFORMACIÓN | ESTRATEGIAS PARA SOCIALIZAR LA INFORMACIÓN | MOMENTOS DE DIFUSIÓN DE INTERCAMBIO | DESTINATARIOS |
| | Coordinación de centro. Cartelera liceal. Página web o Facebook. | Dentro de los 15 días posteriores a la implementación de la encuesta. | Todos los docentes que trabajan en el centro educativo. |
| PRESUPUESTO | RECURSOS QUE SE DEBEN ADQUIRIR | GASTOS DE INVERSIÓN | GASTOS DE OPERACIÓN |
| | No se registran | No se registran. | Material de papelería y adquisición de libros: \$1000 mensuales |
| Total: \$10.000 anuales | | | |
| SUPUESTOS DE REALIZACIÓN | Contar con el apoyo de los docentes. Contar con la aprobación del CES para continuar con la actual forma de funcionamiento del liceo (clase con los alumnos de lunes a viernes y coordinación los días sábado). | | |

8. BIBLIOGRAFÍA

- Castillo, G. (2014). *Proyecto de Investigación Organizacional*. Montevideo: Universidad ORT, Uruguay.
- Piriz García, N. (2013). El proyecto institucional como andamiaje para la mejora de un centro educativo. Montevideo, Uruguay: Universidad ORT Uruguay.
- Questa Torterolo, M. (s.f.). *Aulas. Sistema de apoyo a cursos*. Universidad ORT Uruguay. Recuperado el 13 de Diciembre de 2014, de <http://aulas.ort.edu.uy/mod/resource/view.php?id=91217>

ACTA DE REUNIÓN

1° Encuentro

Fecha: 09/10/2014

Hora: 09:00 – 11:30

Participan: Directora
Profesor de Docencia Directa

1. Objetivos del encuentro:

Retomar las principales ideas del informe de avance y acordar las principales líneas de acción a seguir.
Determinar los objetivos del plan de mejora.

2. Principales temáticas trabajadas:

Aspectos del diagnóstico institucional realizado.
Objetivos Generales y Específicos.

3. Acuerdos establecidos:

Objetivo general:

- Diversificar, mejorar y aumentar la calidad y forma de participación docente.

Objetivos específicos:

- Mejorar la comunicación entre los docentes y con el equipo de dirección.
- Facilitar procesos de compromiso y estrategias de trabajo de los docentes.
- Propiciar la actualización docente.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Continuar trabajando en los objetivos específicos.

Diseño de actividades a desarrollar para revertir la situación planteada en el diagnóstico "Desigual participación docente en el proyecto de centro".

5. Fecha de próxima reunión:

Miércoles 22/10/2014

Hora: 08:00 – 10:00

Otros comentarios:

Por razones de fuerza mayor la profesora de docencia indirecta no pudo asistir al encuentro.



ACTA DE REUNIÓN

2° Encuentro

Fecha: 22/10/2014

Hora: 08:00 – 10:00

Participan: Directora
Profesor de Docencia Directa
Profesor de Docencia Indirecta

1. Objetivos del encuentro:

Retomar las ideas trabajadas en el encuentro del 09/10/11
Establecer las metas del plan de mejora.
Diseñar las actividades a desarrollar.

2. Principales temáticas trabajadas:

Diseño de las actividades a desarrollar, recursos humanos y recursos materiales.

3. Acuerdos establecidos:

Ver anexo: actividades a desarrollar.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Establecimiento de las metas.
Elaboración del diagrama de Gantt.

5. Fecha de próxima reunión:

Lunes 27/10/2014

Hora: 09:00 – 10:15

Otros comentarios:

Se trabaja de acuerdo a lo pautado quedando pendiente la finalización de las actividades a desarrollar y la concreción de las metas.



ANEXO ACTA DE REUNIÓN 2^{do} ENCUENTRO:

ACTIVIDADES A DESARROLLAR

Actividades

- 1.1. El armado, mantenimiento y difusión de la cartelera.
- 1.2. Creación de una página web o Facebook liceal para uso interno.
- 1.3. Fortalecer la comunicación vía mail.

- 2.1 Formación de equipos de trabajo.
- 2.2 Organización de apoyo académico y articulación de actividades.
- 2.3 Clases de apoyo a estudiantes.
- 2.4 Seguimiento del desarrollo integral del alumno.
- 2.5 Organización de actividades extracurriculares.
- 2.6 Seguimiento académico y evaluación institucional.
- 2.7 Apoyo a adscripción en tareas administrativas.

- 3.1 Taller: Uso de correo electrónico, repositorios y plataformas virtuales.
- 3.2 Taller: Evaluación y normativa
- 3.3 Taller: Dificultades de aprendizaje.
- 3.4 Taller: Normativa vigente.
- 3.5 Taller: Protocolo de violencia.

| Actividad | Descripción | Duración | Recursos Humanos | Recursos materiales |
|-----------|--|------------------------------|--|--|
| 1.1 | Contendrá las noticias relevantes para la actividad docente como ser acuerdos de coordinación, salidas didácticas, fechas de reuniones, salas, exámenes, emergentes, contingencias, etc. | 10 meses (marzo a diciembre) | Número: 3 Responsable: Prof. **** Apoyo: Prof. **** Prof. **** | Cartelera, computadora, impresora, material de papelería. Espacio físico para guardar los materiales y para realizar el trabajo. |
| 1.2 | Difusión de la información que contiene la cartelera liceal. | 10 meses (marzo a diciembre) | Número: 3 Responsable: Prof. **** Apoyo: Prof. **** Prof. **** | |
| 1.3 | Difusión de información puntual de interés general, ej. Sala docente, reuniones, exámenes, cursos oficiales, concursos, novedades oficiales, etc. | 10 meses (marzo a diciembre) | Número: 3 Responsable: Prof. **** Apoyo: Prof. **** Prof. **** | |

| Actividad | Descripción | Duración | Recursos Humanos | Recursos materiales |
|-----------|---|---|--|---|
| 2.1 | Cambiar la estrategia de trabajo lo cual implica pasar de la coordinación guiada por el director a una coordinación guiada por grupos de trabajo coordinados entre sí y con la dirección. | 1 mes (febrero) | Número: 3 Responsable: Directora Apoyo: Prof. **** Prof. **** Otros docentes a determinar por la dirección. | Espacio físico, fichas de los docentes, computadora, material de papelería, etc. |
| 2.2 | Armar el cronograma de organización, coordinar fechas y horarios. Establecer criterios para determinar lo alumnos que asistirán a la tutoría. Mantener un diálogo fluido con los docentes para estar informados de que alumnos necesitan tutoría y con los alumnos que asisten a las mismas. Realizar el seguimiento de las acreditaciones de los alumnos. Hacer un seguimiento del desempeño del alumno que asiste a las tutorías. | 10 meses (marzo a diciembre) | Número: 4 Responsable: Prof. Prof. **** Prof. **** Prof. **** Apoyo: Tres docentes uno por cada nivel a determinar según elección de horas. | Espacio físico para realizar el trabajo, fichas de los alumnos, acceso al teléfono, material de papelería, etc. |
| 2.3 | Dictar clases de apoyo a los alumnos ya sea presencial o virtual. | 5 meses (mayo a julio, setiembre, noviembre, diciembre) | Número: Todos los Docentes con hs de coord. Responsable: Docentes con hs de coord. Apoyo: Profesores de docencia indirecta | Salón, computadora, material didáctico. |
| 2.4 | Actuar como grupo de seguimiento del desarrollo integral del alumno. Contactar a especialistas en los casos que así lo requiera. | 9 meses (marzo a noviembre) | Número: 3 Responsable: Prof. **** Apoyo: Prof. **** Prof. **** | Salón Material de papelería |
| 2.5 | Organizar salidas didácticas y actividades a desarrollar con los alumnos en general. Será encargado de gestionar el transporte, permisos, fechas, etc. | 9 meses (marzo a noviembre) | Número: 3 Responsable: Prof. **** Apoyo: Prof. **** Prof. **** | Material de papelería, teléfono, computadora, fotocopidora, etc. |

| Actividad | Descripción | Duración | Recursos Humanos | Recursos materiales |
|-----------|--|---|--|--|
| 2.6 | Realizar un seguimiento general de los resultados académicos de los alumnos en las distintas etapas evaluativas: diagnóstico, reuniones docentes, pruebas especiales, exámenes, etc. | 7 meses (Abril, junio a setiembre, noviembre a diciembre) | Número: 2 Responsable: Prof. ***** Apoyo: Prof. ***** | Material de papelería, teléfono, computadora, fotocopidora, etc. |
| 2.7 | Grupo de apoyo a la adscripción encargado de colaborar con las adscriptas en el pasaje de calificaciones a los boletines, atender grupos en hora libre, etc. | 10 meses (marzo a diciembre) | Número: 3 Responsable: Prof. ***** Apoyo: Prof. ***** | Material de papelería, teléfono, computadora, fotocopidora, etc. |
| 3.1 | Realización de un taller sobre recursos informáticos especialmente orientados al uso de correo electrónico, repositorios y plataformas virtuales. | 1 día (Marzo) | Número: 3 Responsable: Encargado de la sala de informática Apoyo: Docentes de informática | Material de papelería, teléfono, computadora, fotocopidora, etc. |
| 3.2 | Realización de un seminario sobre evaluación y normativa del CES | 1 día (Mayo – Octubre) | Número: 3 Responsable: Directora Prof. ***** Apoyo: Prof. ***** | Salón, computadora, cañón, material de papelería. |
| 3.3 | Realización de un taller sobre dificultades de aprendizaje focalizando en las estrategias para trabajar en el aula. | 1 día (Abril) | Número: 2 Responsable: Prof. ***** Apoyo: Prof. ***** | Salón, computadora, cañón, material de papelería. |
| 3.4 | Realización de un seminario sobre procedimientos, normativa vigente en el CES para abordar las dificultades de aprendizaje. | 1 día (Abril) | Número: 2 Responsable: Prof. ***** Apoyo: Prof. ***** | Salón, computadora, cañón, material de papelería. |
| 3.5 | Realización de un seminario sobre el protocolo de violencia y la normativa vigente en el CES. | 1 día (Agosto) | Número: 2 Responsable: Prof. ***** Apoyo: Prof. ***** | Salón, computadora, cañón, material de papelería. |

ACTA DE REUNIÓN

3° Encuentro

Fecha: 27/10/2014

Hora: 09:00 – 10:15

Participan: Directora
Profesor de Docencia Directa
Profesor de Docencia Indirecta

1. Objetivos del encuentro:

- Establecer las metas del plan de mejora.
- Realizar el diagrama Gantt

2. Principales temáticas trabajadas:

Metas del plan de mejora.
Diagrama de Gantt

3. Acuerdos establecidos:

Metas del plan de mejora:

1. Lograr que el 98% de los docentes este informado de los acontecimientos del liceo.
2. Lograr que la relación tareas esperadas a realizar /tases realizadas supere el 70%.
3. Lograr una asistencia de los docentes a los talleres superior al 90%.

Diagrama de Gantt: Ver anexo

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Revisión de lo trabajado en los encuentros.

5. Fecha de próxima reunión:

Lunes 24/11/2014

Hora: 9:00 – 10:00



ANEXO ACTA DE REUNIÓN 3er ENCUENTRO:

Diagrama de Gantt

| Actividad | MESES | | | | | | | | | | | |
|-----------|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1.1 | | | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ |
| 1.2 | | | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ |
| 1.3 | | | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ |
| 2.1 | | █ | | | | | | | | | | |
| 2.2 | | | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ |
| 2.3 | | | | | █ | █ | █ | | █ | | █ | |
| 2.4 | | | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | |
| 2.5 | | | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | |
| 2.6 | | | | █ | | █ | █ | █ | █ | | █ | █ |
| 2.7 | | | | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ |
| 3.1 | | | █ | | | | | | | | | |
| 3.2 | | | | | █ | | | | | █ | | |
| 3.3 | | | | █ | | | | | | | | |
| 3.4 | | | | █ | | | | | | | | |
| 3.5 | | | | | | | | █ | | | | |

ACTA DE REUNIÓN

4° Encuentro

Fecha: 24/11/2014

Hora: 9:00 – 10:00

Participan: Directora
Profesor de Docencia Directa
Profesor de Docencia Indirecta

1. Objetivos del encuentro:

- Revisión de lo trabajado en los encuentros.

2. Principales temáticas trabajadas:

Revisión de lo trabajado en los encuentros.

3. Acuerdos establecidos:

Objetivos generales y específicos.

Metas

Actividades, recursos materiales, recursos humanos y duración.

Diagrama de Gantt

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Entrega del documento Plan de Mejora Organizacional.

5. Fecha de próxima reunión:

Diciembre de 2014



INSTRUMENTO PARA EL SEGUIMIENTO DEL PLAN DE MEJORA

ENCUESTA A LOS DOCENTES

Objetivo: Conocer la valoración que hacen los docentes del centro educativo respecto al PMO

Esta encuesta es anónima y la información proporcionada será utilizada para la mejora institucional en el marco de la aplicación del Plan de Mejora Organizacional (PMO).

Antes de responder lea cuidadosamente considerando todas las opciones, luego complete con la información que corresponda en cada caso. Marque una sola opción con un círculo o complete el casillero con la información que se solicita.

Agradecemos desde ya su disposición y su tiempo.

Equipo coordinador del PMO

| | | | |
|----------|---|----------|--|
| 1 | <i>¿Considera que la información sobre las noticias relevantes del centro educativo (acuerdos de coordinación, salidas didácticas, fechas de reuniones, salas, exámenes, etc.) llega a Ud. en tiempo y forma?</i> | | <i>El PMO impulsó la formación de equipos de trabajo formados por distintos docentes para poder facilitar los medios de participación y mejorar la calidad del trabajo generado. ¿Cómo considera que estas actividades han influido en su participación?</i> |
| A | Siempre. | A | Aumentó. |
| B | A veces. | B | No la afectó. |
| C | Nunca. | C | Disminuyó. |
| 3 | <i>¿Cómo considera que ha incidido en su práctica docente los talleres y seminarios de actualización realizados, la creación de la biblioteca docente o la formación del banco de recursos didácticos?</i> | 4 | <i>En la valoración del desarrollo del PMO se puede afirmar que:</i> |
| A | Han incidido de manera favorable. | A | Está produciendo cambios favorables. |
| B | No han incidido, no noto diferencias. | B | Requiere ajustes para ser más efectivo. |
| | | C | No está produciendo cambios. |
| 5 | <i>Enumere tres aspectos positivos y tres aspectos negativos de la implementación del PMO</i> | | |
| | I Aspectos Positivos | | II Aspectos Negativos |
| | a. | | a. |
| | b. | | b. |
| | c. | | c. |
| 6 | <i>¿Desea agregar algo más?</i> | | |
| | | | |

Muchas gracias por realizar la encuesta.

PROTOCOLO DE APLICACIÓN

El instrumento para el seguimiento del plan de mejora es una encuesta anónima e individual. Consiste en la valoración por parte de los docentes de los bloques de actividades propuestos y tiene la finalidad de recolectar insumos para reajustar el PMO. La realización de esta medición es útil para verificar cuanto se avanza en lo previsto y confirmar el cumplimiento de las metas.

La encuesta que se realizará en dos instancias, sugiriéndose la aplicación de la misma en las dos semanas previas las vacaciones de invierno y en la primera quincena de noviembre.

Deberán realizarla todos los docentes del centro educativo y estará a cargo de la aplicación del instrumento la Directora del liceo. Será en formato papel, individual y presencial. De este modo se asegurará la devolución de la totalidad de las encuestas.

El procesamiento de datos estará a cargo del grupo coordinador del PMO, el cual elaborará un informe con los datos recolectados. Los datos serán presentados por medio de gráficos e indicando los porcentajes. En el caso de las preguntas abiertas se agruparán las mismas en función de las categorías que surjan del análisis. Los resultados obtenidos serán triangulados con las metas propuestas en el PMO. Finalmente, el grupo coordinador del PMO reajustará de ser necesario el PMO en función de los datos obtenidos.

La presentación de los resultados obtenidos y los posibles reajustes se realizará en una instancia de coordinación docente procurando la mayor concurrencia posible de éstos. Finalmente, la difusión del informe estará a cargo del equipo de comunicación institucional.

El cuadro 7 “Protocolo de aplicación” resume las características del protocolo de aplicación.

Cuadro 7: Protocolo de aplicación

| Dispositivo | Quién lo aplica | Cuando se aplica | Como se aplica | Análisis de la información | Difusión de la información |
|---------------------------|-----------------|---|---|---|--|
| Encuesta en formato papel | Directora | Dos instancias: Dentro de los 15 días previos a las vacaciones de invierno. Dentro de la primera quincena de noviembre. | Presencial Individual Anónima | Lo realizará el equipo coordinador del PMO. | Presentación de los resultados obtenidos en una coordinación a cargo de la Directora. Publicación de los resultados obtenidos a cargo del equipo de comunicación institucional. |