

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**¿Cómo implementar un proyecto académico de
enseñanza de inglés en centros coordinados?**

Proceso de asesoría a un centro asesor

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

Daiana Paola Nuñez Molina - 254840

Docente orientadora: Dra. Mariela Questa-Tortero

2023

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Daiana Paola Nuñez Molina, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

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



D. Paola Nuñez Molina

Montevideo, 27 de abril de 2023

AGRADECIMIENTOS

A Aníbal -mi esposo-, por ser faro en la oscuridad y un compañero fenomenal; por cuidarme y alentarme cuando mis ánimos caían, y por siempre mostrar su orgullo por mí. Sin dudas, sin él, nada de esto sería posible.

A Irina -mi hija-, por ser fuente de razones para querer ser mejor persona, mujer y profesional, y, un día, servirle de ejemplo.

A mis padres, por apoyarme y siempre inculcarme el valor de la educación.

A la Universidad ORT Uruguay, por brindarme esta oportunidad de seguirme formando.

A los docentes de esta institución, por brindar su conocimiento y apoyo en este proceso.

A los compañeros, por siempre brindar su apoyo y buena energía.

A Mariela Questa Torterolo -orientadora en esta tesis-, por sus devoluciones detalladas, por su calidez y aliento en cada interacción.

A mis amigos y familia, por apoyarme, escucharme y darme ánimo.

A Silvia Rovegno, por alentarme a seguir este camino, por su confianza, y por ser un excelente modelo de líder.

Al centro de estudio, por abrir sus puertas y prestarme su tiempo para que pudiera crecer profesionalmente.

RESUMEN

Esta memoria presenta el proceso llevado a cabo en un centro educativo con el fin de comprender y atender sus demandas y problemáticas, exponiendo tanto la fundamentación teórica del mismo, como el encuadre metodológico utilizado. Este proceso involucra dos instancias principales: en primer lugar, una etapa de investigación que implica la aproximación diagnóstica y comprensión del problema, y luego, una etapa de asesoría en la que se propone un plan de mejora para abordar esta problemática.

El centro educativo estudiado (en adelante, Centro) es una organización privada que, entre otros servicios educativos, brinda asesoría externa a centros educativos privados para implementar su proyecto académico vinculado a la enseñanza de inglés, adecuándose a las necesidades, características y posibilidades de cada uno de los colegios que lo contratan para ello.

A través de la aplicación de una serie de instrumentos -una entrevista exploratoria y el análisis documental de la página web y redes sociales-, se logró identificar como demanda la necesidad de lograr que el proyecto académico del Centro, en especial sus objetivos, sean implementados por docentes y directores de colegios coordinados. La aplicación de nuevos instrumentos -tres entrevistas en profundidad al equipo de gestión, y dos cuestionarios, uno a dieciséis docentes y otro a seis directores de colegios coordinados- permitió profundizar en las causas y consecuencias de los desafíos encontrados para lograr una correcta implementación del proyecto académico del Centro en los diferentes colegios coordinados.

Con el panorama esclarecido, se pensaron posibles líneas de mejora que, en colaboración con referentes del Centro, dieron lugar a un plan de mejora que sigue una de estas líneas para, a través de la sistematización de las herramientas de monitoreo, mejorar la calidad de los insumos brindados por el modelo de evaluación del proyecto académico. La elaboración de este plan de mejora involucró la definición de objetivos generales, específicos, metas, actividades, cronograma, y dispositivos de seguimiento. Esto, se pretende, redunde en una mejora en la consecución de metas para el centro estudiado.

Finalmente, se ofreció, a modo de conclusión, una caracterización del Centro como organización educativa, haciendo especial énfasis en las características de su proyecto educativo institucional, y también, como asesor lo que se considera de gran aporte para la comunidad científica en tanto el estudio se configura como un asesoramiento a un centro asesor.

Palabras clave: proyecto educativo, evaluación, asesoría, gestión de conocimiento

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
SECCIÓN 1. MARCO TEÓRICO	12
CAPÍTULO 1. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	13
1.1. Clima y cultura institucional	15
1.2. Comunicación organizacional	23
1.3. Cambio organizacional	24
CAPÍTULO 2. LIDERAZGO Y GESTIÓN	30
2.1. Gestión y liderazgo educativo	30
2.2. Gestión del conocimiento y desarrollo docente.....	31
2.3. Participación docente.....	34
2.4. Planificación.....	35
2.5. Proyecto educativo institucional.....	37
2.5.1. Diseño e implementación	38
2.5.2. Evaluación	40
2.5.3. Divulgación	40
CAPÍTULO 3. ASESORAMIENTO EDUCATIVO	42
3.1. Rol del asesor para la mejora educativa	42
3.2. Modelos de asesoramiento	44
3.3. Perfil y funciones del asesor.....	46
3.3.1. Evaluación diagnóstica.....	49
3.3.2. Plan de mejora	50
SECCIÓN 2. MARCO CONTEXTUAL	55
CAPÍTULO 4. LA ORGANIZACIÓN ESTUDIADA	56
4.1. Enseñanza de inglés como lengua extranjera	57
4.2. Formación docente en inglés como lengua extranjera	61
4.3. Descripción de la demanda.....	63
SECCIÓN 3. MARCO APLICATIVO.....	65
CAPÍTULO 5. ENCUADRE METODOLÓGICO	66
5.1. Enfoque elegido.....	66
5.2. Estrategia metodológica: estudio de caso.....	68

5.3. Triangulación.....	68
5.4. Técnicas de recolección de datos utilizadas	68
5.4.1. Técnicas cualitativas: entrevista y análisis de documentos.....	69
5.4.1.1. Entrevista.....	70
5.4.1.2. Análisis de documentos.....	70
5.4.2. Técnica cuantitativa: encuesta.....	71
5.5. Analizadores utilizados	73
5.5.1. Modelo del Iceberg.....	73
5.5.2. Árbol de problemas	74
5.5.3. Árbol de objetivos	74
5.6. Diario del investigador	74
CAPÍTULO 6. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL.....	76
6.1. Fase exploratoria	76
6.2. Fase de comprensión del problema	78
6.3. Conclusiones y acuerdos con la organización.....	81
CAPÍTULO 7. PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL	82
7.1. Objetivos y logros proyectados	82
7.2. Esquema de trabajo.....	82
7.3. Plan de sustentabilidad	82
SECCIÓN 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	84
CAPÍTULO 8. RESULTADOS	85
8.1. Aproximación diagnóstica.....	85
8.1.1. La demanda	85
8.1.2. El problema	86
8.1.2.1. Resultados de la triangulación de datos obtenidos.....	89
8.1.2.2. Resultados del modelo del iceberg.....	98
8.1.2.3. Resultados del árbol de problemas.....	100
8.2. Plan de mejora	101
8.2.1. Referencias para el plan de mejora.....	101
8.2.2. Resultados de los acuerdos con la institución	104
8.2.2.1. Planilla integradora.....	105

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES.....	109
SECCIÓN 5. REFLEXIONES FINALES.....	115
REFERENCIAS	118
ANEXOS	123
ANEXO I. INFORME PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL	123
ANEXO II. PLAN DE MEJORA	159

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Índice de tablas

Tabla 1	Niveles del sistema educativo	13
Tabla 2	Diferencias entre clima y cultura institucional.....	18
Tabla 3	Tipología de culturas institucionales según Frigerio et al.....	22
Tabla 4	Tipos de cambios en la organización educativa	25
Tabla 5	Diferencias entre gestor y líder	30
Tabla 6	Ventajas de la gestión de conocimiento en las organizaciones	32
Tabla 7	Gestión del conocimiento en organizaciones educativas: utilidad y requisitos.	32
Tabla 8	Comparación de la planificación normativa y la estratégico-situacional.....	36
Tabla 9	Clasificación de los modelos de asesoramiento educativo.....	44
Tabla 10	Síntesis y comparación de los principales modelos de asesoramiento.....	46
Tabla 11	Funciones y actividades del asesor según el estadio organizacional.....	48
Tabla 12	Clasificación de las respuestas ante el cambio	51
Tabla 13	Características de los enfoques cuantitativo y cualitativo.....	67
Tabla 14	Tabla de análisis de información exploratoria	77
Tabla 15	Herramientas diseñadas para la comprensión del problema	80
Tabla 16	Categorías de análisis	80
Tabla 17	Referencias para el plan de mejora organizacional	104
Tabla 18	Objetivos y metas acordados para el PMO	106
Tabla 19	Recursos para PMO y optimización de los mismos	106

Índice de figuras

Figura 1 Síntesis de la sección 1	12
Figura 2 Tipología de culturas profesionales según Hargreaves & Fullan	19
Figura 3 Estadios de las organizaciones.....	26
Figura 4 Momentos del proceso de innovación	28
Figura 5 Síntesis del capítulo 1	29
Figura 6 Niveles de participación directa.....	34
Figura 7 Pasos para diseñar e implementar un PEI.....	39
Figura 8 Síntesis del capítulo 2	41
Figura 9 Estructura sugerida para una evaluación diagnóstica	50
Figura 10 Estructura del plan de mejora	52
Figura 11 Síntesis del capítulo 3	54
Figura 12 Síntesis de la sección 2	55
Figura 13 Alumnos matriculados por nivel educativo desagregados por sector.....	60
Figura 14 Síntesis del capítulo 4	64
Figura 15 Síntesis de la sección 3	65
Figura 16 Síntesis del capítulo 5	75
Figura 17 Fases de PIO	76
Figura 18 Categorías temáticas de análisis	78
Figura 19 Síntesis del capítulo 6	81
Figura 20 Síntesis del capítulo 7	83
Figura 21 Síntesis de la sección 4	84
Figura 22 Aproximación diagnóstica	85
Figura 23 Descripción del problema del Centro	88
Figura 24 Grado de conocimiento de los objetivos del Proyecto de los docentes	90
Figura 25 Grado de conocimiento de los objetivos del Proyecto de los directores	90
Figura 26 Grado de conformidad de docentes con la escucha de su opinión.....	91
Figura 27 Grado de conformidad de directores con la escucha de su opinión.....	91
Figura 28 Grado de satisfacción de docentes con la adecuación del Proyecto al colegio coordinado.....	92

Figura 29 Grado de satisfacción de directores con la adecuación del Proyecto al colegio coordinado.....	92
Figura 30 Grado de satisfacción de docentes con el asesoramiento recibido	92
Figura 31 Grado de satisfacción de docentes con el material otorgado	92
Figura 32 Grado de satisfacción de docentes con la información y recursos metodológicos otorgados	92
Figura 33 Grado de satisfacción de directores con el asesoramiento recibido.....	93
Figura 34 Grado de satisfacción de directores con el material otorgado	93
Figura 35 Grado de satisfacción de directores con la información y recursos metodológicos otorgados	93
Figura 36 Grado de conocimiento de docentes de la modalidad de evaluación del Proyecto	95
Figura 37 Grado de conocimiento de directores de la modalidad de evaluación del Proyecto	95
Figura 38 Grado de satisfacción de docentes con la fluidez de la comunicación con la Coordinadora del Centro	95
Figura 39 Contacto elegido por docentes ante duda metodológica.....	95
Figura 40 Grado de satisfacción de directores con la fluidez de la comunicación con la coordinadora del Centro	96
Figura 41 Máximo nivel de formación docente alcanzado por docentes de colegios coordinados	97
Figura 42 Modelo del Iceberg	98
Figura 43 Árbol de problemas.....	100
Figura 44 Árbol de objetivos.....	102
Figura 45 Posibles líneas de mejora y objetivos de PMO.....	103
Figura 46 Síntesis del capítulo 8	108
Figura 47 Síntesis del capítulo 9	114
Figura 48 Síntesis de la sección 5	115

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye la memoria final del proceso realizado, desde el doble rol de investigador y asesor, en el marco de una institución privada de Montevideo entre mayo y diciembre de 2021.

Como investigador, se trabajó en un Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), en el que se elaboró un diagnóstico institucional cuya metodología es el estudio de caso. A partir de la demanda realizada por un referente de la institución, se elaboró un problema, y se identificaron y analizaron los principales factores involucrados a través de diferentes instrumentos. En base a ello, se plantearon posibles líneas de acción para superar esta problemática.

Como asesor, se formuló un Plan de Mejora Organizacional (PMO) en el que, partiendo de las líneas de acción propuestas en PIO y conjuntamente con la institución, se definió un camino a seguir, se plantearon objetivos y metas a alcanzar, acciones puntuales y momentos de aplicación, así como dispositivos de seguimiento de la mejora.

La presente memoria se estructura en cinco secciones, a saber:

1. Marco teórico. En este se sistematizan las teorías, la información empírica y las experiencias que se consideran válidas para el contexto de esta investigación.
2. Marco contextual. Sección que define y delimita el contexto estudiado presentando referencias generales de carácter nacional y regional, aspectos generales y específicos de la organización estudiada, así como la demanda realizada por la misma.
3. Marco aplicativo. Aquí se presenta la propuesta metodológica utilizada tanto para la evaluación diagnóstica del Centro como del plan de mejora, sus fases y etapas.
4. Presentación de resultados y conclusiones. Se exponen los principales hallazgos realizados durante las etapas de investigación organizacional y de la elaboración del plan de mejora, así como las conclusiones extraídas de estos procesos.
5. Reflexiones finales. Se proponen los principales aportes de este estudio a la comunidad científica, y constituye una reflexión personal del proceso de la estudiante en su doble rol de investigador y asesor con una organización real.

El documento se complementa con un listado de las referencias utilizadas, así como de anexos donde se incorporan los informes intermedios compartidos con la institución estudiada.

SECCIÓN 1. MARCO TEÓRICO

En esta sección se desarrolla el marco teórico que, al decir de Dalle et al. (2005, p. 34), “constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad”.

Lo que se presenta en esta sección es el producto de un proceso que, como afirma Rojas Soriano (2013), ha de ser continuo y revisado a lo largo de la investigación, y que implica sistematizar las teorías, la información empírica y las experiencias que se consideren válidas para la situación en particular de manera que se elabore un marco teórico y conceptual con un encuadre adecuado para el problema.

En este sentido, en los capítulos que siguen se pretende hacer un recorrido por los conceptos fundamentales y antecedentes que hacen al contexto de esta investigación por lo que referirá a la institución educativa, liderazgo y gestión, y asesoramiento educativo.

Figura 1

Síntesis de la sección 1



CAPÍTULO 1. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se desarrollan diferentes aspectos de la institución educativa por lo que es necesario comenzar por definir qué se entiende por institución educativa para poder elaborar luego aquellas características que se hacen relevantes para el contexto de esta investigación.

En principio, es necesario mencionar que existe una diferencia semántica entre los términos “institución” y “organización” (Schvarstein, 1991): las instituciones son “los cuerpos normativos jurídico culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes, que regulan las formas de intercambio social que se particularizan en cada momento histórico” (Schvarstein, 1991, p. 26). Se construyeron en relación a contextos históricos como una fragmentación del terreno social; en principio, en respuesta a necesidades sociales -como el resto de las instituciones sociales- y luego, con los cambios inherentes a la sociedad, las necesidades y las respuestas que se les dan, son transformadas, articuladas o anuladas (Frigerio et al., 1992).

En referencia a esto, y acerca del dispositivo escolar, Urbano & Yuni (2006, p. 82) sostienen que “funciona como una institución, es decir que expresa un fenómeno que posee regularidad social, que condensa normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites”.

Así, la institución educativa está al servicio de las necesidades educativas de una sociedad, y en su devenir histórico, donde al principio existe una “relación simbiótica, no reglada, establecida entre el hombre y el medio socio-natural en las sociedades primitivas” (Gairín, 2004, p. 17), a medida que esta resulta insuficiente por su complejización, comienza un proceso de sistematización de la intervención.

Se conforma, así, un sistema educativo conformado por una serie de elementos vinculados entre sí, con un objetivo en común, y organizado en tres niveles (Gairín, 2004) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Niveles del sistema educativo

Nivel	Características
Formal	Estructurado administrativamente. Desemboca en la obtención de títulos académicos.
No formal	Conjunto de actuaciones educativas organizadas y sistematizadas que se realizan por fuera del sistema formal.
Informal	Aunque no sistematizado ni sometido a planes de actuación preestablecidos, está en íntima conexión con lo sistemático.

Fuente: elaboración propia en base a Gairín (2004).

Dentro de los niveles sistematizados es que encontraremos lo que se entiende por “organización” ya que constituye el sustento material de las instituciones (Schvarstein, 1991).

Las organizaciones actúan como mediatizadoras entre las instituciones y los sujetos ya que estas son desde donde las instituciones “tienen efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la constitución de su mundo interno” (Schvarstein, 1991, p. 27). A su vez, las organizaciones permiten a la sociedad aunar esfuerzos para lograr objetivos que serían imposibles desde la individualidad (Chiavenato, 2009a).

En particular, la escuela como organización concretiza una forma de institución educativa de la sociedad (Urbano & Yuni, 2006). La institución escolar, según Escalera (2014, p. 14), es “el espacio donde se concreta la práctica educativa”; entendiendo por “espacio” no solo el espacio físico, sino también los elementos, tanto objetivos como subjetivos, que permiten la función educativa escolarizada.

Se sigue de la definición de “organización” propuesta por Schvarstein (1991) que, cuando Escalera menciona la “institución escolar”, se refiere a la escuela como organización. Aquí se hace necesario mencionar que el término “institución” en algunas obras es utilizado en ocasiones para referir a organizaciones concretas que operan con el fin especializado de desarrollar las acciones y valores relevantes para las instituciones (Fernández, 1998). Es, también, a esta acepción de “institución” como “establecimiento” que se refiere en los informes encontrados en Anexos I y II.

Retomando el concepto de escuela como organización, y siendo que las organizaciones son un sistema complejo compuesto de diferentes áreas que se interrelacionan, debemos pensar cuáles son las dimensiones de análisis de la organización escolar para su análisis, abordaje, y la elaboración de proyectos. Es necesario destacar que, aunque estas posean una lógica propia que permita recortarlas para su estudio, ninguna se puede comprender sino en la complejidad de su relación con las otras (Alfiz, 1997). A este respecto, Frigerio et al. (1992) denominan estos recortes de la realidad “dimensiones del campo institucional”, entendiendo por “campo” una serie de elementos que coexisten e interactúan en un momento particular en permanente modificación (Frigerio et al., 1992).

Tanto Alfiz (1997) como Frigerio et al. (1992) identifican cuatro dimensiones en la organización escolar que, aunque responden a nomenclaturas diferentes, responden a las mismas lógicas internas. Para los efectos de esta investigación, se tomará la nomenclatura de Frigerio et al. (1992).

En primer lugar, ambos autores refieren a la dimensión pedagógica como aquella que refiere,

entre otros, a la modalidad de enseñanza, la concepción y teorías de enseñanza y aprendizaje que guían las prácticas docentes, el contrato didáctico, el valor que se da a los saberes, y los criterios de evaluación. Frigerio et al. (1992, p. 27) amplían diciendo que su eje fundamental está constituido por “los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos”.

En segundo lugar, la dimensión administrativa refiere a la administración de recursos, tanto financieros, humanos y temporales. A su vez, esta dimensión tiene como punto relevante el manejo de la información ya que esta guía el proceso de toma de decisiones que tiene como fin último realizar las correcciones a futuro que permitan acceder al futuro deseado por la organización (Frigerio et al., 1992).

En tercer lugar, la dimensión organizacional es mencionada como aquella que refiere a aquellos aspectos que dan estructura a la organización, es decir, los aspectos formales, como ser la distribución de tareas y funciones, y los objetivos, canales de comunicación, asignación de tiempos y espacios. Frigerio et al. (1992) agregan que los aspectos informales que refieren al modo en que los actores aplican los aspectos formales también han de ser considerados dentro de esta dimensión.

Finalmente, la dimensión comunitaria refiere, según los autores, a las actividades que establecen vínculos participativos y colaborativos entre los actores de la comunidad, aquellos propios de la organización y los del ámbito en que la misma está inserta. Así, según afirman Frigerio et al. (1992), es de considerarse las formas en que la organización responde a las demandas y exigencias que su entorno le transmite. Chiavenato (2009, p. 34) la describe como esa dimensión que ocurre “fuera de la organización pero que tiene una constante y marcada influencia en ella”.

1.1. Clima y cultura institucional

Aunque difíciles de definir y, a menudo, ignorados, existen aspectos perceptibles y característicos que hacen de cada escuela un espacio especial y que deben ser tenidos en cuenta al pensar en su mejora (Deal & Peterson, 2009). A menudo, esta fuerza poderosa ha sido llamada clima institucional, sin embargo, el término cultura institucional parecería más preciso para referirse a las reglas tácitas, tradiciones, normas y expectativas de una escuela (Deal & Peterson, 2009). En este sentido, Frigerio et al. (1992, p. 35) definen la cultura institucional como “aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento”. Las autoras agregan que la cultura

institucional constituye el marco de referencia que los actores utilizan para comprender las situaciones cotidianas. A su vez, y aunque relativamente estable, no la consideran fija, rígida o inmutable, sino que destacan su capacidad de adecuarse según los cambios internos de la organización, su contexto y el orden social.

Hargreaves et al. (2001, pp. 45-46), por su parte, interpretan la cultura como “el contenido de conjuntos compartidos de normas, valores y creencias de los miembros de una organización, y la forma que adoptan las pautas de relación entre esos miembros”. Asimismo, existe una estrecha relación entre el contenido de la cultura y su forma pues el cambio en los vínculos de los actores posibilita su dinamismo (Hargreaves & Fullan, 2014).

De forma similar, Chiavenato (2009a, p. 123) afirma que la cultura de la organización se conforma de “la forma en que interactúan las personas, las actitudes predominantes, los supuestos subyacentes, las aspiraciones y los asuntos relevantes de las interacciones humanas”. En esta línea, Chiavenato (2009b) afirma que la identidad de la organización es expresada a través de la cultura de la misma y, por ser construida a lo largo del tiempo, constituye un hilo conductor que contribuye a su cohesión.

Díez (2006) propone doce rasgos que caracterizan la cultura institucional:

1. Es un constructo: no es palpable ni observable, sino que su estudio se ha de realizar a través de sus manifestaciones externas.
2. Holística: para su análisis es necesaria verla en su totalidad, analizando los elementos como parte de un todo.
3. Históricamente determinada: refiere a un lugar y tiempo dado.
4. Socialmente construido: se construye de forma simbólica colectivamente; para estudiarla es menester analizar el proceso por lo que algo pasa a ser significativo para el grupo.
5. Ideológicamente configurado: en general, no es compartido por todos los miembros ya que responde a intereses concretos. Esto posibilita el surgimiento de diferentes subculturas que remiten a ideologías diferentes.
6. Dinámica: no es permanente sino que es circunstancial a nuevas formas que se adapten a la realidad circundante; por lo tanto, está sujeta a cambios y cuestionamientos.
7. De carácter ambiguo: ha de ser interpretado de manera constante por quienes participan de ella, esto la hace inherentemente polisémica. A su vez, y también por su naturaleza dinámica, su interpretación nunca logra ser definitiva e inacabada.

8. En permanente negociación: su carácter ambiguo la lleva a estar en continuo cambio y construcción en la que cada grupo participa de su construcción e interpretación; sea por ser flexible o por oposición a su rigidez.
9. Constituida por subculturas: si bien existe una cultura preponderante, esta coexiste con otras culturas que no comparte los mismos supuestos o definiciones de la cultura dominante constituida que funciona de manera más o menos uniforme entre algunos grupos de la organización. Esto tiene como consecuencia luchas y tensiones permanentes entre la cultura dominante y estas otras subculturas.
10. Hace referencia a presunciones compartidas: lo que el grupo ha elaborado y aprendido como respuestas a sus problemas es la esencia de la cultura institucional del grupo.
11. Se manifiesta en comportamientos y productos culturales: las manifestaciones de estas presunciones, símbolos, rituales y ceremonias, entre ellas, son niveles superficiales de la cultura que permiten apreciar su esencia.
12. Difícil de cambiar: al constituirse como la forma en que el grupo se autodefine, siendo un resumen de su identidad, una identidad construida en base a procesos efectivos ante problemas, se hace difícil su cambio.

Considerando las caracterizaciones anteriores, se puede deducir que la cultura institucional no es tangible y, por ello, su percepción puede dificultarse en algunos aspectos haciéndose más palpable en tanto las consecuencias que esta tiene (Chiavenato, 2009a, 2009b). En este sentido, es comparable con un iceberg en tanto existe una parte superior, conformada por aspectos visibles y superficiales que derivan de la cultura, y otra más grande que permanece oculta bajo el agua y conforman los aspectos de la cultura que son más difíciles de comprender y cambiar (Chiavenato, 2009a, 2009b).

Schein (2004) identifica tres niveles de análisis de la cultura institucional: dentro del plano visible encuentra el nivel de los artefactos, y en lo no visible destaca dos niveles, las creencias y valores adoptados, y los supuestos subyacentes. A los efectos de esta investigación y del informe presentado en Anexos (Anexo I), se denominará estos niveles: lo visible, las prioridades, y los elementos nucleadores, respectivamente.

En el primer nivel, el de lo visible o los artefactos, se incluyen los fenómenos perceptibles por los sentidos al ingresar a un grupo. Según Schein (2004), esto incluye, y a modo de ejemplo, el ambiente físico, el lenguaje utilizado, el estilo que se percibe a través de la ropa y las demostraciones emocionales, los símbolos, mitos y ceremonias, entre otros. También se incluye

en este nivel el proceso por el que se logra que el comportamiento observable se convierta en típico de la organización.

En el segundo nivel, el de las prioridades o creencias y valores adoptados, se encuentran aquellas creencias y valores originales, aquello que se pretende ser, que puede no coincidir con lo que es. Según Chiavenato (2009b, p. 179) “son los valores relevantes que adquieren importancia para las personas y que definen las razones que explican por qué hacen lo que hacen. Funcionan como justificaciones aceptadas por todos los miembros”.

En el tercer nivel, de los elementos nucleadores o supuestos subyacentes, Schein (2004) ubica los supuestos que han sido introyectados y aceptados como válidos y preferidos. Chiavenato (2009b, p. 179) amplía esto diciendo que “la cultura prescribe la manera de hacer las cosas y muchas veces es adoptada por la organización por medio de supuestos que no están escritos o siquiera pronunciados.” Estos supuestos, según Schein (2004), y en acuerdo con lo que propone Díez (2006), tienden a ser incuestionables; esto lleva a que sean difíciles de cambiar ya que su análisis implica un desbalance en el mundo cognitivo e interpersonal del grupo lo que genera gran ansiedad.

En relación al modelo del iceberg, Gairín (2004) propone realizar una distinción semántica entre la cultura y el clima organizacional en la que el clima es aquello visible de la organización, mientras que la cultura se halla en lo sumergido y no visible. Sin embargo, y como acota Díez (2006), no existe un claro consenso en su delimitación entre los investigadores. A pesar de esto, provee la definición preliminar que considera se le otorga al término “clima” generalmente: “la percepción global que los componentes de una organización tienen del ambiente característico de dicha organización” (Díez, 2006, p. 46).

En referencia a esto, Blejmar (2005, p. 64) amplía su definición como “las percepciones compartidas por los miembros de una organización con respecto al trabajo, el 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”.

Díez (2006) propone el esquema que se encuentra en la Tabla 2 a modo de diferenciar entre el clima y la cultura.

Tabla 2

Diferencias entre clima y cultura institucional

Clima	Cultura
Se refiere a las percepciones actuales del comportamiento organizativo.	Se centra en las presunciones, valores y normas ancladas en la experiencia.

Tiende a utilizar técnicas de investigación cuantitativa y estadística.	Utiliza técnicas de investigación etnográfica. Evita lo cuantitativo.
Tiene sus raíces intelectuales en la psicología industrial y social.	Tiene sus raíces intelectuales en la antropología y la sociología.
Asume una perspectiva racionalista.	Asume una perspectiva naturalista.
Entiende el clima como una variable interna independiente.	Entiende la cultura como un concepto holístico y omnicomprendido.
Representa el “autoconcepto” de una organización o institución.	Representa la “ideología subyacente” de una organización.
Más fácil de cambiar que la cultura.	Difícil de cambiar.
Carácter relativamente permanente.	Permanencia fuerte en el tiempo.

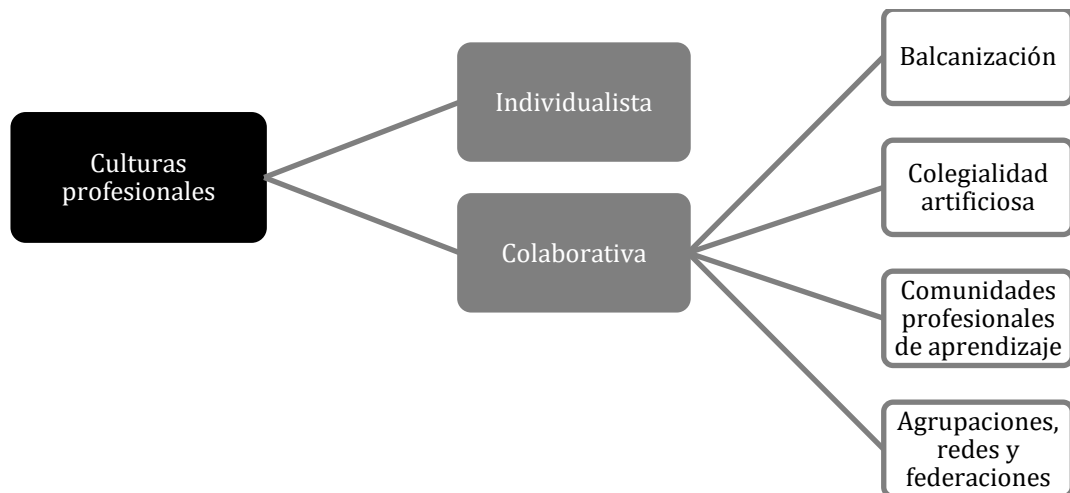
Fuente: extraído de Díez (2006, p. 47).

Retomando la idea de cultura institucional en su sentido amplio, se han realizado diferentes aproximaciones a su clasificación según los tipos de las mismas.

Hargreaves & Fullan (2014) identifican dos categorías principales de cultura profesional en la escuela, por un lado, la individualista, y por otro, la colaborativa; dentro de esta última identifica cuatro subgrupos: balcanización, colegialidad artificial, comunidades profesionales de aprendizaje, y agrupaciones, redes y federaciones. En la Figura 2, a continuación, se puede apreciar la caracterización realizada por los autores.

Figura 2

Tipología de culturas profesionales según Hargreaves & Fullan



Fuente: elaboración propia en base a Hargreaves & Fullan (2014).

En primer lugar, el individualismo es un lugar común para la enseñanza que tiende a trabajar en solitario y aislado. Es aún común encontrar este estado de aislamiento que tiende a proteger al docente en su juicio discrecional, aunque evita que obtenga retroalimentación de valor para mejorar su juicios, no hay gran espacio para el aprendizaje de otros colegas. Además, afirman los autores, el aislamiento genera ansiedad, lo cual inmoviliza y frena el progreso,

institucionalizando el conservadurismo.

Si bien el individualismo muchas veces, correctamente, se atribuye a la personalidad del actor, normalmente existen otros factores que causan esta cultura relacionadas a las condiciones de trabajo planteadas, a saber:

- La arquitectura del espacio que no favorezca la cercanía y el intercambio físico.
- La asociación de la evaluación con supervisión y control, esto puede llevar a que no compartan con otros aquello que les da ventaja y eviten pedir ayuda para no sentirse en desventaja.
- El establecerse expectativas imposibles de alcanzar, especialmente en un trabajo como el docente en el que ya se depositan muchas presiones que escapan a su rol original. El aislamiento, la falta cooperativismo y preocupación, lleva a la culpa y frustración por no poder cumplir con las expectativas, y esto se traduce en agotamiento.
- La repetición de cambios impuestos puede exaltar el individualismo en la medida que esto agota el tiempo para colaborar.

Hargreaves & Fullan (2014), aunque destacan que esta cultura lleva a la mala práctica, advierten que no por eliminar el individualismo hemos de eliminar la individualidad y generar individuos iguales que solo piensen en grupo; esto tendría su propia carga de riesgo pues es la individualidad la que permite el desacuerdo que, a su vez, habilita el dinamismo y el progreso.

En segundo lugar, los autores refieren a la cultura colaborativa que, según afirman, existe evidencia de que obtiene mejores resultados que la anterior. En términos generales, ven en el fracaso y la inseguridad una instancia para ser compartida y discutida de modo de conseguir apoyo y ayuda. Esta cultura se caracteriza por el trabajo duro y la dedicación, así como un sentido de responsabilidad colectiva y orgullo.

A su vez, aunque implican un acuerdo en valores, se tolera y fomenta el desacuerdo y el debate; esto solo es posible si se fomenta también un sentimiento de seguridad y confianza que permita el desacuerdo circunstancial en base a la confianza de que esto no amenaza la relación. De esta manera, en las culturas colaborativas, la confianza y los vínculos son primordiales, por lo que es necesario que se fomenten comportamientos que favorezcan este sentimiento tanto desde lo informal como lo formal.

Los autores identifican distintas subcategorías con distintos grados de efectividad:

- Balcanización. Los colegas se relacionan de manera cercana pero no con el conjunto

todo de la escuela sino en grupos particulares. Si bien los actores no están aislados, sí se consideran enclaustrados. Entre las posibles consecuencias se hallan una comunicación empobrecida, indiferencia, poca armonía en los caminos tomados, y disputas generadas por la necesidad de defender al grupo propio. Fomentar la responsabilidad colectiva podría ser útil contra estos riesgos.

- Colegialidad artificiosa. Ante falta de predictibilidad de las culturas colaborativas puede que los administradores opten por formas de compañerismo controlables, es decir, una colaboración regulada a través de procedimientos burocráticos formales. Esta cultura puede lograr compañerismo y facilitar la impartición de nuevos enfoques y técnicas, aunque también puede generar inflexibilidad, obstaculizando el uso del juicio discrecional. Son ejemplos de estas prácticas poco ventajosas: el *coaching* como reforma encomendada, la presión de grupo como una forma de implementar un mandato externo, y el tiempo de planificación establecido que resulta insuficiente o inaccesible.
- Comunidades profesionales de aprendizaje. Son comunidades en las que se trabaja en grupo, con continuidad, compromiso y responsabilidad colectiva. Este compromiso tiene que ver con mejorar el aprendizaje de los alumnos a través de la investigación y de forma documentada logrando aprendizaje organizacional. A su vez, las soluciones encontradas en pos de la mejora están impulsadas por el debate y criterio colectivo. Estas comunidades, que propician una colaboración fuerte y positiva, requieren de liderazgo humilde y reflexivo que no caiga en empujar al grupo de manera abusiva y autocomplaciente.
- Agrupaciones, redes y federaciones. En esta cultura existe una colaboración entre escuelas, lo que tiene un impacto positivo a nivel profesional para los participantes, aunque esto no siempre se refleje en el logro académico obtenido. Los autores opinan que, para que circule libremente el capital profesional y se logren mejoras, la participación en estas redes ha de ser una aspiración dinámica y evitar consolidarse como un mandato burocrático externo.

Por otro lado, Frigerio et al. (1992), identifican tres tipos distintos de cultura institucional: la institución escolar como cuestión de familia, como cuestión de papeles o expedientes, o como cuestión de concertación. Las autoras proponen un resumen de las mismas en la Tabla 3 que se aprecia a continuación.

Tabla 3*Tipología de culturas institucionales según Frigerio et al.*

	La institución escolar como cuestión de familia	La institución escolar como cuestión de papeles o expedientes	La institución escolar como cuestión de concertación
Rasgo hegemónico	La escena familiar	La exageración de la racionalidad	La negociación
Currículum prescripto	Es ignorado	Se lo considera como un sistema “duro”, imposible de modificar	Se concibe como un “organizador institucional”
Modelo de gestión	“Casero”	“Tecnocrático”	“Profesional”
Contratos	Lealtades invisibles, contratos imposibles	Formales o burocráticos	Concertados, explícitos y sustantivos
Vínculos privilegiados	Afectivos; los sentimientos desplazan la tarea	Impersonales, los sentimientos son ignorados	Contractuales, respetuosos; los sentimientos están puestos en la pasión por la tarea sustantiva
Dimensión sobrevaluada	Ninguna	La administrativa y la organizacional en sus aspectos formales	Ninguna
Dimensión devaluada	Todas	La comunitaria	Ninguna
Dimensión central	Ninguna	La administrativa	La pedagógico-didáctica
Tendencia riesgosa	Dilución de la especificidad institucional	El aislamiento respecto de la comunidad y la sociedad	Asambleísmo
Modalidad de los conflictos	Interpersonales; suelen no resolverse ni elaborarse	Son “negados” o eludidos. No se elaboran ni resuelven, se definen por posiciones de jerarquía	Surgen divergencias en las posiciones, se redefinen y disuelven o se resuelven por elaboración.
Participación	Se considera que no requiere especial atención (siendo todos de la misma familia...)	Se la puede solicitar formalmente	Deseada y buscada; se especifica la modalidad y el área de incumbencia
Comunicación	Se desvalorizan los canales formales	Preeminencia de los canales formales, verticales (descendentes o ascendentes), habitualmente escritas	Se resignifican los canales formales útiles a la difusión; no se desconocen los informales

Fuente: extraído de Frigerio et al. (1992, p. 39).

Así, la cultura escolar como cuestión de familia se caracteriza por darle preponderancia a los vínculos afectivos, la escasez y precarización de los canales institucionalizados para las comunicaciones que llevan a una estructura de elementos separados más que un sistema, y el riesgo a perder su especificidad pues “no se exige ni se evalúa la capacidad del equipo de conducción para garantizar la enseñanza y el aprendizaje” (Frigerio et al., 1992, p. 43) perdiendo así el sentido educativo de los vínculos. Además, la división de tareas, su jerarquización y correlación es inexistente de modo que los actores desempeñan roles poco

discriminados. Finalmente, es característica la resistencia a la innovación.

Por otra parte, la cultura escolar como cuestión de papeles tiende a priorizar las vías jerárquicas que aparecen claramente establecidas. En éstas, el relacionamiento es vertical, donde las autoridades superiores tienen control de las inferiores, y se desconoce las relaciones informales. Esto mismo contribuye a otra característica de esta cultura que es que el flujo de información “solo tiene en cuenta las necesidades de los distintos estratos jerárquicos” (Frigerio et al., 1992, p. 46) lo que lleva a un conocimiento limitado y fragmentado de la realidad institucional. Esta cultura conduce a una dificultad en la innovación pues halla seguridad en la repetición de procedimientos conocidos.

Finalmente, la cultura escolar como cuestión de concertación tiene como elemento característico la negociación; esto lleva a que el conflicto sea visto como inherente y funcional, y a que la conducción de estas organizaciones tienda a adquirir un rol de mediación en las negociaciones y de representación de los objetivos institucionales, buscando siempre que la gestión de los conflictos favorezca a la institución.

1.2. Comunicación organizacional

El lenguaje, como medio para la comunicación, articula las ideas, prácticas y emociones que constituyen el triángulo de la gestión de una organización (Blejmar, 2005). Esta comunicación es clave para que un centro educativo pueda realizar de las funciones básicas de una institución pues es esta la que posibilita las relaciones interpersonales que actúan como base para todo (Teixidó i Saballs, 1999).

Dentro de una comunidad educativa la comunicación organizacional se puede definir, siguiendo a Gomez (2011, p. 23), como “un proceso de emisión y recepción de mensajes, ya sean orales, escritos, con señales o símbolos que se manejan dentro de una organización a nivel interno o externo” en el que la comunicación interna es aquella que se desarrolla entre empleados, en este caso, entre profesores, administrativos y directivos, y la externa con los clientes, a saber, alumnos o familias con profesores, administrativos y directivos.

Teixidó i Saballs (1999) agrega que, para lograr modelos de participación y colaboración de los miembros, es necesario que la comunicación sea fluida, franca y eficaz. En este mismo sentido, Blejmar (2005) sostiene que la calidad y la integridad de la comunicación reside, a su vez, en la integridad y la calidad de la organización. Para esto, y basándose en conceptos extraídos del psicoanálisis, refiere al concepto de “palabra plena” que implica una concordancia entre lo que

el hablante dice y pretender hacer, y su pensar y sentir respecto de ello (Blejmar, 2005). Según el autor, este tipo de comunicación posibilita un intercambio legítimo, y requiere de tres elementos para poder constituirse:

- Intencionalidad de contribución: puede ser de ayuda o de destrucción.
- Escenario requerido: el contexto (dónde, cuándo, quién y cómo) en que se desarrolla la comunicación cambian los efectos de las palabras.
- Competencia comunicativa: es necesario tener la capacidad de expresar las intenciones de forma eficaz y asumir los compromisos que estos conllevan.

A su vez, la comunicación organizacional, tal como propone Schvarstein (1998, p. 107), refiere “a los procesos de asignación de sentido que se dan entre sus integrantes.” Es en este entendimiento que el autor establece que existen tres improbabilidades que se hacen en extremo importantes para entender los problemas de comunicación, estas refieren a las tres ramas de la semiótica:

1. Improbabilidad semántica: “es improbable que un enunciado tenga un significado absolutamente preciso y que esté exento de tensiones internas” (p. 359).
2. Improbabilidad sintáctica: “es improbable que los distintos géneros discursivos se articulen armoniosamente” (p. 359).
3. Improbabilidad pragmática: “es improbable que los destinatarios asignen el significado pretendido por el enunciador, dado el descentramiento de este último” (p. 359).

Finalmente, es de destacar que Andrade (2005) afirma que el objetivo de la comunicación interna es contribuir al logro de resultados. Esto hace necesario el diseño de un plan estratégico de comunicación que establezca objetivos claros y planes concretos para que las actividades comunicativas tengan sentido y conexión, configurándose como un modelo comunicativo que dé forma a las estrategias, programas, medios y acciones que permitan una comunicación organizacional efectiva.

1.3. Cambio organizacional

Las sociedades cambian conforme las necesidades de las mismas van cambiando; este es un proceso permanente que exige a las organizaciones cambios para adaptarse a las nuevas realidades (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011). Asimismo, es necesario que no solo se adapten a los cambios, sino que se anticipen a ellos promoviéndolo, constituyéndose como “estructuras de progreso, que promueve el cambio y asumen su compromiso social” (Rodríguez-Gómez &

Gairín, 2015, p. 75).

Aguerrondo (2002) propone clasificar los diferentes tipos de cambio según afecten los aspectos estructurantes (patrones de relación básica) o los aspectos fenoménicos (cómo los anteriores se manifiestan en un contexto dado), o “según afecten todo el sistema o un ámbito restringido de él” (p. 3). Esta clasificación supone cuatro tipos de cambios que se pueden observar en la Tabla 4 a continuación:

Tabla 4

Tipos de cambios en la organización educativa

		Afecta aspectos	
		Estructurales	Fenoménicos
Abarca	Todo el sistema (nivel macro)	Transformación	Reforma
	Pocas unidades (nivel micro)	Innovación	Mejora/Novedad

Fuente: extraído de Aguerrondo (2002, p. 4).

En este sentido, Gairín y Rodríguez-Gómez (2011) definen el cambio como “las modificaciones que se dan en una realidad concreta (...) en la medida en que alteran la situación y generan respuestas distintas a las existentes” (p. 32). Por su parte, definen la mejora como el cambio que ofrece una respuesta más aceptable a la existente, un cambio positivo. La reforma, considerada como un tipo de mejora, es definida como aquella que es promovida por el sistema educativo en pos de generar una modificación estructural. Finalmente, las innovaciones se identifican como los “cambios institucionalizados concebidos y realizados en el seno de los centros educativos” (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011, p. 34).

Así, las organizaciones educativas muestran muchos cambios de diferentes tipos, sin embargo, en educación, lo más importante es que estos cambios sean planificados y percibidos como necesidades para los involucrados (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011; Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015). Para lograr esto, es necesario referirnos al concepto de organizaciones que aprenden y al desarrollo organizacional, ya que para que se dé un cambio del tipo que se espera, es preciso que la organización tenga “capacidades instaladas que permitan desarrollar procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional” (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011, p. 35).

Senge (1992) refiere a la organización que aprende como “organización inteligente” y afirma que esta es aquella que “continuamente expande su capacidad para crear su futuro” (p. 24), combinando el aprendizaje adaptativo con el aprendizaje generativo que permite aumentar su capacidad creativa. Por su parte, Bolívar (2001) dice que las organizaciones aprenden cuando,

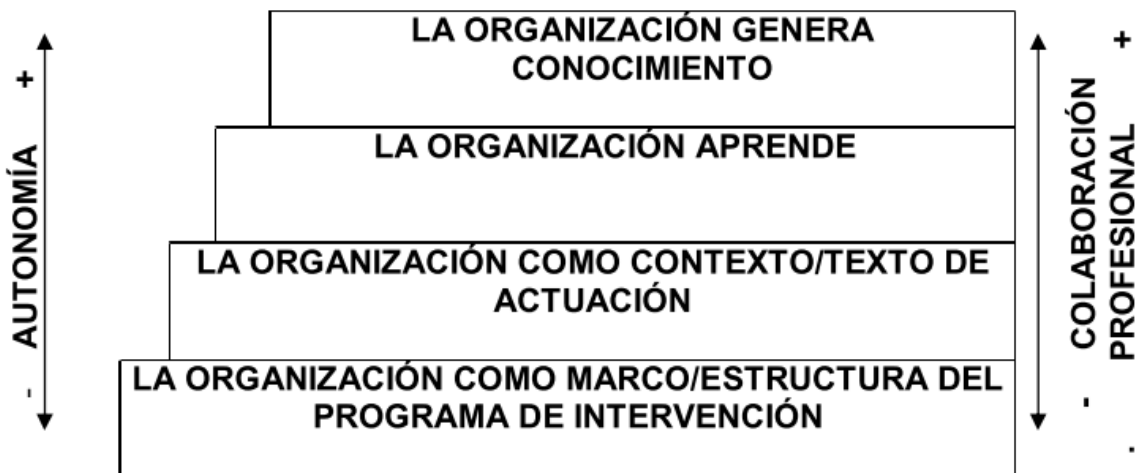
tras optimizar el “potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella, al tiempo que está atenta para responder a las demandas y cambios externos” (p. 2)

Se entiende, entonces, que las organizaciones deben atravesar un proceso para llegar a este estado deseable en el que se posibilitan los cambios sustantivos a los que se refiere al hablar de desarrollo organizacional. Sin perjuicio de esto, Gairín (2000) aclara que ordenar y clasificar las situaciones organizativas es ventajoso siempre que se haga desde una perspectiva descriptiva, realizar un “análisis de las diferentes propuestas, vías, que podrían o no adoptarse, para el desarrollo organizacional” (p. 34).

Gairín (2007) identifica cuatro estadios de desarrollo en la organización que se pueden resumir en la Figura 3 a continuación.

Figura 3

Estadios de las organizaciones



Fuente: extraído de Gairín (2007, p. 4).

En el primer estadio, la organización tiene un papel secundario al servicio del programa de intervención, su adecuación al programa facilitará o no el desarrollo de este programa. El autor propone como ejemplos de esta situación cuando “no se preserva el desarrollo del currículo de ruidos, interrupciones, falta de recursos, mala formación de los educadores/técnicos, etc. a través de la acción organizativa” (Gairín, 2007, p. 4).

El segundo estadio implica una participación más activa por parte de la organización en donde existe de forma explícita un planteamiento institucional que puede responder a distintos nombres como Proyecto Institucional, Proyecto Educativo u otros en los que se define cuál es la meta de la organización.

En el tercer estadio, identificado por el autor como organización que aprende, existe una conciencia colectiva que refleja acuerdos más colectivos -y menos individuales- que implican el compromiso de la organización de institucionalizar los cambios que plantea; poniendo como base para su desarrollo el crecimiento de los actores y su capacidad para integrar nuevos modos de actuar, así como teniendo que desarrollar mecanismos de autoevaluación institucional (Gairín, 2007). A este estadio pocas instituciones llegan puesto que “instaurar, aplicar y utilizar mecanismos de evaluación en la perspectiva del cambio exige de actitudes personales y de procesos de seguimiento y evaluación que chocan con nuestra tradición y forma de hacer en las organizaciones” (Gairín, 2007, p. 4).

El último estadio identificado es aquel en el que existe un compromiso de la institución con transmitir a otras organizaciones lo aprendido de manera que esto es sometido a debate público y científico.

Retomando el concepto de “innovación” como cambio posibilitado por organizaciones inteligentes, Antúnez (1998) amplía su definición al afirmar que esta es el efecto “del diseño y de la aplicación de los cambios planificados (...) dicho de otra manera, sería un cambio exitoso que produce beneficios para los alumnos y alumnas” (p. 6).

En este sentido, Antúnez (1998) afirma que para que se produzca una innovación con una incidencia real con beneficios que perduren en el tiempo es necesario que:

- La promueva y desarrolle un colectivo.
- Se le otorgue prioridad a la capacidad de convicción en la naturaleza de la propuesta, su velocidad de difusión, y la credibilidad de los propulsores del cambio.
- Haya una planificación cuidadosa en la que se tomen en cuenta recursos y modificaciones psicológicas y culturales.
- Se desarrolle con tiempos accesibles sin paralizarse.
- La iniciativa de la que parte sea consciente, desarrollada de forma voluntaria y deliberada.
- Se entienda que los cambios, aunque pueden favorecer las innovaciones, no necesariamente tengan que darse de la forma en que se espera o se ha visto que en otros contextos lo han hecho.
- Esté vinculado necesariamente a un proceso de investigación en acción en que los profesores son protagonistas a través de la colaboración.
- Se permitan procesos creativos en el cambio pues estos tienen como ventaja, sobre los

impuestos, un desarrollo más fácil y satisfactorio.

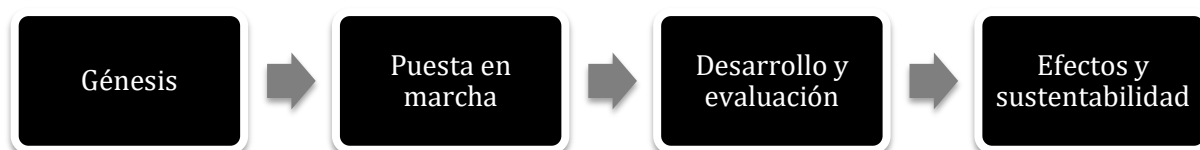
- Exista una diferenciación clara entre innovación técnica, aquella con baja formalización, descentralización y elevada complejidad, e innovación administrativa, que tiene elevada formalización, centralización y complejidad reducida.
- Se entienda que las innovaciones llevan un aprendizaje que requiere tiempo y condiciones favorables.
- La búsqueda de la mejora sea en función de las necesidades de los estudiantes.

Por su parte, Aguerrondo (2008, p. 176) sostiene que, para considerar genuina la innovación, esta debe poner en práctica “una tecnología alternativa de producción de educación” que necesariamente implica redefinir estructuralmente el triángulo didáctico -compuesto por “el conocimiento que se transmite, el alumno o el proceso de aprendizaje, y el profesor o el proceso de enseñanza” (Aguerrondo, 2008, p. 176)-. Para esto, debe existir una redefinición de conocimiento, del alumno y del proceso de aprendizaje, del profesor y del proceso de enseñanza, de la propuesta didáctica, y de la organización para la enseñanza y el aprendizaje.

A su vez, Aguerrondo (2008) sostiene que existen cuatro momentos en el proceso de innovación -sintetizados en la Figura 4 y descriptos a continuación-:

Figura 4

Momentos del proceso de innovación



Fuente: elaboración propia en base a Aguerrondo (2008).

1. Génesis o gestión previa: en este momento se desencadenan ciertos procesos previos que se consideran desencadenantes de la innovación, estos se componen de tres aspectos:
 - a. La tensión previa: esta se determina por un problema que aparece y por la respuesta posible que se le asigna en base a un diagnóstico elaborado por una masa crítica de conocimiento.
 - b. La brecha para innovar: producto de la tensión descrita se activa la búsqueda de un hueco en el sistema que habilite la puesta en práctica de la propuesta.
 - c. La elaboración de la propuesta: esto se relaciona tanto con el nivel de preparación-improvisación con el que se inicia, y con el grado de participación existente al construir la propuesta.

2. Puesta en marcha: este momento se configura como el inicio práctico de la innovación. A partir de los elementos concretos que se obtienen del momento anterior que se utilizan para empezar: decisión, propuesta, y un líder. Aquí se presentan obstáculos que tienen que ver con dificultades reales como resistencias; para lidiar con ellos se requiere que el líder adopte una postura que genere las condiciones necesarias que se pueden agrupar en tres dimensiones: el querer hacer, relacionado a la viabilidad político-cultural, el saber hacer, vinculado a la viabilidad del conocimiento, y el poder hacer, en referencia a la viabilidad concreta.
3. Desarrollo y evaluación: esta es una etapa de “negociación con la realidad” (Aguerrondo, 2008, p. 185) en la que, ya con la innovación en desarrollo, empieza a interrelacionarse con el resto del sistema educativo. Para esto, es importante analizar antecedentes y encontrar procesos alternativos que pueden darse a través de tres procesos: la consolidación (la innovación se afianza y enriquece), la burocratización (la innovación se transforma internamente, manteniendo su forma, pero perdiendo su contenido; su existencia es solo formal), y la interrupción (la innovación deja de existir).
4. Efectos y sustentabilidad: por un lado, este último momento atiende la funcionalidad de la innovación, es decir, para qué sirve; y por otro, los procesos que deben registrar a futuro para asegurar la sustentabilidad de la innovación.

En suma, el cambio organizacional sustantivo depende de las condiciones en que se encuentre la organización y de la manera en que se desarrolle la innovación. A su vez, es esencial para esto la capacidad del líder de gestionar la organización como se verá en el capítulo siguiente.

Figura 5

Síntesis del capítulo 1



CAPÍTULO 2. LIDERAZGO Y GESTIÓN

En este segundo capítulo se desarrollan ideas relacionadas a la gestión de las organizaciones educativas, el rol del líder, y las herramientas que posibilitan su actuación ya que, como se desarrolló en el capítulo anterior, este es clave en los procesos de mejora e innovación en las organizaciones educativas.

2.1. Gestión y liderazgo educativo

Al decir de Blejmar (2005, p. 23), la gestión “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”. De esta manera, no se la puede considerar un único evento sino un proceso en el tiempo compuesto de variadas intervenciones.

El Ministerio de Educación de Chile (2015) indica que, aunque existe una asociación por complementariedad de los conceptos de gestión y liderazgo, estos son distintos en su definición y alcance. Mientras que la gestión esencialmente se vincula a la infraestructura necesaria para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades de los actores, el liderazgo se vincula al “conjunto de prácticas que reflejan las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder” (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 9).

Por su parte, Pozner (2000, p. 7), define el liderazgo como “el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos”.

De forma sintética, la Tabla 5 a continuación enumera las diferencias entre gestión y liderazgo:

Tabla 5

Diferencias entre gestor y 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 le rodean.

Fuente: extraído de Gairín (2007, p. 8).

Para darle verdadero sentido a las actividades de gestión es necesario un liderazgo de carácter pedagógico que “oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad” (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 9).

Además, el gestor -en su rol de líder- debe promover la comunicación y, no solo elaborar programas y objetivos, sino promover la comprensión de los fines, de la imagen-objetivo, por parte de todos los actores que participan de la gestión (Pozner, 2000). Esta imagen-objetivo, referida por el Ministerio de Educación de Chile (2015) como “visión estratégica compartida”, tiene su foco tanto en la mejora de los logros de aprendizajes y la formación integral del cuerpo estudiantil. Esta visión, que ha de ser definida o revisada por todos los actores de la comunidad educativa, se constata en un Proyecto Educativo Institucional y Curricular que considera el contexto, motiva a los diferentes actores de la comunidad y orienta la toma de decisiones en relación a nuevos proyectos o políticas.

Para lograr esta modalidad de trabajo es importante que la figura del director aplique un liderazgo educativo distribuido que movilice “el trabajo colectivo, desarrollando los talentos profesionales que ya existen en las escuelas, con un sentido de futuro compartido respecto de las potencialidades y aspiraciones de sus estudiantes” (Montecinos et al., 2016, p. 7). Se destaca así un proyecto educativo elaborado de manera colaborativa que se enfoca en el desarrollo de la formación de los estudiantes, y el fortalecimiento de la capacidad docente.

2.2. Gestión del conocimiento y desarrollo docente

Las organizaciones educativas, como estructuras que deben apostar al trabajo colaborativo, se constituyen como espacios donde se puede crear y generar conocimiento (Gairín et al., 2009). Este conocimiento tiene un valor estratégico que “contribuye al desarrollo eficaz y continuo del capital intelectual en las organizaciones y, por tanto, a un incremento de su competitividad” (Gairín, 2015, p. 65).

Cuando nos referimos a conocimiento, específicamente conocimiento colectivo, se hace necesario diferenciar entre las diferentes formas de conocimiento. A este respecto, Nonaka (1991) distingue el conocimiento tácito del explícito: el primero es aquel compuesto de ideas subjetivas de gran valor que, por residir en la mente de los actores, resultan difíciles de entender y comunicar; mientras que el conocimiento explícito es aquel que es objetivo, formal y sistemático lo que permite su fácil transmisión. Gairín (2015) amplía esto al afirmar que es de gran importancia que el conocimiento tácito (personal e implícito), se explicita, comparta y

forme parte del bagaje propio de la organización. Gairín (2015) sintetiza las ventajas de gestionar el conocimiento (Tabla 6):

Tabla 6

Ventajas de la gestión de conocimiento en las organizaciones

Principales usos de la gestión del conocimiento (¿por qué?)	Principales razones para adoptar la gestión del conocimiento (¿para qué?)
Capturar y compartir buenas prácticas.	Retener los conocimientos del personal.
Proporcionar formación y aprendizaje organizativo.	Mejorar la satisfacción de los usuarios/clientes.
Gestionar las relaciones con los usuarios/clientes.	Incrementar los beneficios.
Desarrollar inteligencia competitiva.	Soportar iniciativas nuevas.
Proporcionar un espacio de trabajo.	Acortar los ciclos de desarrollo de productos y servicios.
Gestionar la propiedad intelectual.	Proporcionar espacios de trabajo.
Realzar las publicaciones web.	Difundir las propias ideas.
Reforzar la cadena de mando.	Reforzar la actividad colectiva.

Fuente: extraído de Gairín (2015, p. 65).

En particular, sobre la gestión del conocimiento en las organizaciones educativas, Gairín (2015) establece diferentes áreas de utilidad aunque alerta sobre requisitos para que esto suceda (Tabla 7):

Tabla 7

Gestión del conocimiento en organizaciones educativas: utilidad y requisitos.

Utilidad	Requisitos
<ul style="list-style-type: none"> • Promover la colaboración y cooperación • Promover el conocimiento mutuo de profesionales e instituciones • Promover procesos de innovación y cambio • Evitar el estancamiento institucional. • Mejorar la percepción de la institución. • Proveer a los profesionales de herramientas para los procesos de cambio. • Proveer espacios para el perfeccionamiento docente y de los gestores. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso se dé de manera pausada y con directrices inequívocas. • Los procesos de intercambio de información no se ralenticen y se facilite la libre expresión. • Exista flexibilidad y confianza ante los procesos nuevos. • Se prioricen los buenos resultados por sobre la rapidez en alcanzar el producto.

Fuente: elaboración propia a partir de Gairín (2015).

Así, se entiende que la adecuada gestión del conocimiento organizacional es crucial en el desarrollo y profesionalización docente. Esto se condice con que la organización educativa que obtiene mejores resultados en términos de formación continua es la que se realiza “a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar” (Vaillant, 2007, p. 11).

En este sentido, Vaillant (2015) agrega que hoy existe una tendencia a aceptar que el éxito del liderazgo escolar radica en “la incidencia en los aprendizajes de los alumnos a través de la mediación de los directores y docentes” (p. 6). No cabe duda que los líderes y gestores de las organizaciones educativas han de abogar por la mejora del desarrollo profesional docente si se

espera mejoras en los alumnos.

Para que esto sea posible es necesario que los planteamientos institucionales (Proyecto Educativo de Centro u otras posibles denominaciones) tengan como compromiso institucional la formación del profesorado y su colaboración, así como promover un clima y cultura adecuada, todo esto con una dirección comprometida con la dinamización y el apoyo (Gairín et al., 2009).

A su vez, Gairín et al. (2009) destacan que es necesario que la gestión del conocimiento no se limite a intercambiar ideas, sino que se priorice la investigación operativa, es decir, analizar los problemas de la práctica, la formación permanente -a través de delimitar necesidades formativas-, y el desarrollo del programa a través de decisiones curriculares a aplicar y evaluar en la práctica.

El papel protagónico dado a los docentes “por estar permanentemente en contacto con las demandas sociales, laborales, políticas y económicas” (Pozner, 2000, p. 10) es sumamente relevante. En palabras de Pozner (2000), cuanto mayor sea la capacidad de delegación, y menos rígida sea la estructura de la organización, más propicio será el manejo de la misma. Esto, a su vez, requiere de mayor comunicación, más capacidad de autonomía, y trabajo colaborativo. El liderazgo, así, “intenta inspirar colegialidad, cohesión, integración y sentido, respetando la diversidad de aportes de los actores; no sometiéndolos a reglas universales y falsamente válidas” (Pozner, 2000, p. 12).

Respecto del fortalecimiento de la capacidad docente, el Ministerio de Educación de Chile (2015) sugiere que las practicas directivas se orienten a:

- desarrollar e implementar estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de personal docente.
- identificar y priorizar las necesidades de fortalecimiento de las competencias de su personal docente, así como generar variadas oportunidades de desarrollo profesional continuo.
- reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en la organización.
- apoyar y demostrar consideración por las necesidades personales y el bienestar de todos los actores de la organización.
- demostrar confianza en la capacidad de los equipos, y promover la aparición de liderazgos dentro de la comunidad educativa.

- generar condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, que permitan la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

2.3. Participación docente

Frigerio et al. (1992, p. 104) definen la participación como el “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”. Esto, según las autoras, no solo posibilita el sentido de pertenencia tan ansiado en las organizaciones educativas para superarse y promover el cambio, sino que, de manera menos simplista, tiene un papel importante en la organización de la escuela y en concretar objetivos, y su importancia emana de tres cuestiones:

- Las personas tienen derecho a intervenir en los procesos que implican decisiones que afectan su vida.
- Es necesario el compromiso de los actores para que los proyectos o programas institucionales se lleven a cabo.
- Para enmarcarse en un régimen democrático, es necesaria la contribución de los actores.

Las autoras mencionan dos formas de participación:

- Indirecta: concretada en la elección de representantes o personas a las quienes se les delega temporalmente la toma de decisiones.
- Activa o directa: concretada en un individuo elegido para gestionar la actividad pública.

Frigerio et al. (1992) identifican cinco niveles en la participación directa (Figura 6):

Figura 6

Niveles de participación directa.



Fuente: elaboración propia a partir de Frigerio et al. (1992).

Tradicionalmente, la toma de decisiones ha privilegiado la participación del cuerpo directivo (Frigerio et al., 1992) dejando de lado el potencial profesional del docente como actor cercano a las problemáticas y pieza clave en la ejecución -o sabotaje- de los planes de acción (Obando, 2008). Aunque hoy existe un corrimiento en este sentido que amplía los espacios de participación, existen una serie de obstáculos para lograr la participación que se asocian a la

capacidad e interés de los actores a la hora de compartir espacios abiertos por la institución para ello y la institución misma (Frigerio et al., 1992). En este sentido, Frigerio et al. (1992) mencionan cuatro condicionantes para estos obstáculos:

- Condiciones históricas: la historia nacional e institucional con escasa tradición democrática.
- Condiciones socioculturales: como el nivel de instrucción, la cercanía al ámbito escolar, la valorización social de la participación y cuán interesante resulte la temática a participar.
- Dinámicas institucionales: limitantes como el tiempo, evitar procesos deliberativos constantes que obstaculizan el movimiento, y la imposibilidad del cuerpo directivo de procesar demandas y responder.
- Especificidad de la organización escolar: determinadas temáticas requieren de conocimiento experto excluyendo a determinados actores de la convocatoria.

Si bien un mismo grupo de actores puede tener diferentes niveles de participación dependiendo de la materia en cuestión, es necesario que se expliciten de manera clara y detallada los niveles de participación y materias a intervenir al resolver la convocatoria pues esto favorece la participación (Frigerio et al., 1992).

Finalmente, las autoras advierten que, a nivel intrainstitucional, debe evitarse que la participación se traduzca en una dilución de la responsabilidad de los actores. La participación debe ser “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).

2.4. Planificación

Toda conducción institucional implica un modelo de gestión, una planificación institucional, puesto que, sea consciente o no, siempre se plantea un objetivo y actúa en ese sentido. Sin embargo, una conducción no racional, no consciente, no logra gobernar los procesos. Según Frigerio et al. (1992), planificar es darse la posibilidad de conducir la institución de manera real. Así, la conducción de la acción implica planificar sistemáticamente el proceso de discusiones que rigen y preceden a las decisiones tomadas en torno a su accionar (Matus, 1983).

Existen diferentes modelos de planificación institucional. El modelo de planificación conocido como clásico, tradicional o normativo surge, históricamente, a mediados del siglo XX y se basa en una ideología tecnocrática y voluntarista (Frigerio et al., 1992). Para este, el principal objetivo de la planificación educativa es “la expansión cuantitativa de los servicios” (Aguerrondo, 2014, p. 551). A su vez, basado en su visión lineal de la dinámica societal,

también se piensa el proceso de planificación como etapas sucesivas e ineludibles: en principio se deben establecer los objetivos, luego realizar un diagnóstico, seguido de una etapa de ejecución y, finalmente, una evaluación (Aguerrondo, 2014; Frigerio et al., 1992).

Este modelo tradicional supone que los recursos para ejecutar el plan existen, que los ejecutores están de acuerdo, y que quienes se ven beneficiados por el planeamiento no operan como fuerza obstaculizadora; todo esto apoyado en una lógica positivista que considera que existe una única relación entre causa y efecto en la que la sola acción genera un único y esperable efecto. Estas características hacen de este enfoque un modelo poco realista e inflexible que no hace lugar a los obstáculos y cambios propios de la escuela y su contexto, estos requieren de rápidos ajustes de respuesta que no pongan en duda la direccionalidad de las acciones que no son habilitados por este modelo de planificación. En suma, este modelo aparece como ineficaz en el contexto actual (Aguerrondo, 2014; Frigerio et al., 1992).

Frente a esta situación es que surgen alternativas al modelo normativo. Por un lado, el modelo de planificación estratégica ofrece, desde una lógica empresarial, formas de superar algunas de las deficiencias del paradigma normativo, aunque no critica este modelo. A su vez, tiene como principal objetivo el ajuste entre la oferta y la demanda (Aguerrondo, 2014; Frigerio et al., 1992).

Por otro lado, se propone el planeamiento situacional o estratégico-situacional (PES), según la denominación de Matus, que habilita a pensar la transformación de la sociedad como un proceso con una sucesión o cadena de situaciones que están en interjuego con el contexto social y sus fuerzas (Aguerrondo, 2014). Así, y producto de apoyarse en una racionalidad dialéctica, este modelo se asienta en la praxis y entiende la relación entre causa y efecto como probabilística, ya no con un efecto dado sino teniendo que “reiterar (afirmando o modificando) las decisiones en las sucesivas situaciones” (Aguerrondo, 2014, p. 553).

Frigerio et al. (1992) destacan las características de este tipo de planificación que contrastan con la planificación normativa (Tabla 8):

Tabla 8

Comparación de la planificación normativa y la estratégico-situacional

Planificación Normativa	Planificación Estratégico-Situacional
Se basa en la norma de lo que “debe ser” que funciona de manera absoluta para guiar la acción.	Pretende generar estrategias para que la situación problemática actual pase a tener otras características que le sean posibles. Es la imagen objetivo que se traza lo que da direccionalidad a la acción.
Su diagnóstico abarcativo expone toda la	Prioriza las acciones en función de la importancia de

problemática sin ordenar las necesidades.	los problemas permitiendo el establecimiento de un camino no muy ambicioso, pero de continuo avance.
Las cuatro etapas planteadas implican un ciclo cerrado en que se consigue todo o no se consigue nada, los éxitos parciales no existen y se computan como fracasos.	Al considerar el proceso como una cadena de situaciones hasta una imagen objetivo, las etapas intermedias se consideran exitosas siempre que permitan el movimiento hacia esa imagen objetivo.
La racionalidad imperante y los pasos de su metodología conllevan a un foco en lograr un esquema eficiente y documentable para llevar a cabo los objetivos en desmedro de los objetivos en sí mismos.	Su foco está en administrar la organización y, también, en lograr una transformación que, a través de nuevos objetivos, logre ser más eficaz en cuanto a los logros referidos al aprendizaje.

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

Para concluir, si la planificación educativa es una herramienta de gobierno para la conducción institucional, es necesario que asegure “la mayor coherencia técnica y política para lograr adecuados resultados de aprendizaje en los alumnos” (Frigerio et al., 1992, p. 145). Así, Frigerio et al. (1992) identifican tres tareas para la misma:

- Apoyar y facilitar la formulación de objetivos institucionales lo que se concreta en la construcción del proyecto educativo.
- Brindar información oportuna y relevante para la toma de decisiones y su evaluación en los diferentes niveles de gobierno.
- Facilitar la viabilidad de las diferentes decisiones tomadas.

2.5. Proyecto educativo institucional

Al decir de Graffé (2006), la formulación de un plan institucional y proyectos que le aporten estructura, así como principios y valores orientativos son esenciales para poder guiar la gestión de un sistema educativo.

Diferentes terminologías aparecen en la literatura respecto de este instrumento. El término proyecto educativo es definido como “las propuestas de concepción general de la educación o para designar políticas públicas en materia de acción educativa” (Frigerio et al., 1992, pp. 23-24). De forma menos abarcativa, y referido como proyecto educativo de centro (PEC), aparece definido como “el instrumento en que se pueden encontrar las justificaciones a las decisiones que continuamente deben tomarse en el centro escolar” (Antúnez et al., 1992, p. 18).

Frigerio et al. (1992) refieren al proyecto institucional como “la pieza clave para nombrar los objetivos específicos y las acciones tendientes a su logro” (p. 24). A su vez, se constituye como un articulador de esfuerzos institucionales que facilita la salida del individualismo docente y darle un sentido colectivo a su trabajo en el aula (Frigerio et al., 1992).

Dentro de este instrumento se puede hallar el proyecto pedagógico, cuya función es enunciar los procedimientos y logros en la dimensión pedagógico-didáctica. (Frigerio et al., 1992). Vinculado a éste, en la literatura también existen referencias al proyecto curricular que refiere al instrumento al que refieren los profesionales de la enseñanza de un centro para tomar decisiones respecto de los diferentes componentes curriculares para definir medios y características de la intervención pedagógica de manera que esta se constituya como coherente dentro del centro (Antúnez et al., 1992).

Por su parte, el término Proyecto Educativo Institucional (PEI) integra varias de estas definiciones y, al mismo tiempo, se distingue en algunos sentidos pues se constituye como “un instrumento, a su vez, político y técnico, que orienta el quehacer del establecimiento escolar y de sus diferentes actores, explicitando la propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarlos” (Castro & Castro, 2013, p. 47). Es un instrumento de planificación y gestión que toma elementos de la gestión y planificación estratégica lo que permite una actitud proactiva que se anticipa a los problemas evitando la reactividad, y que “requiere del compromiso de todos los miembros de una comunidad educativa” (Castro & Castro, 2013, p. 47).

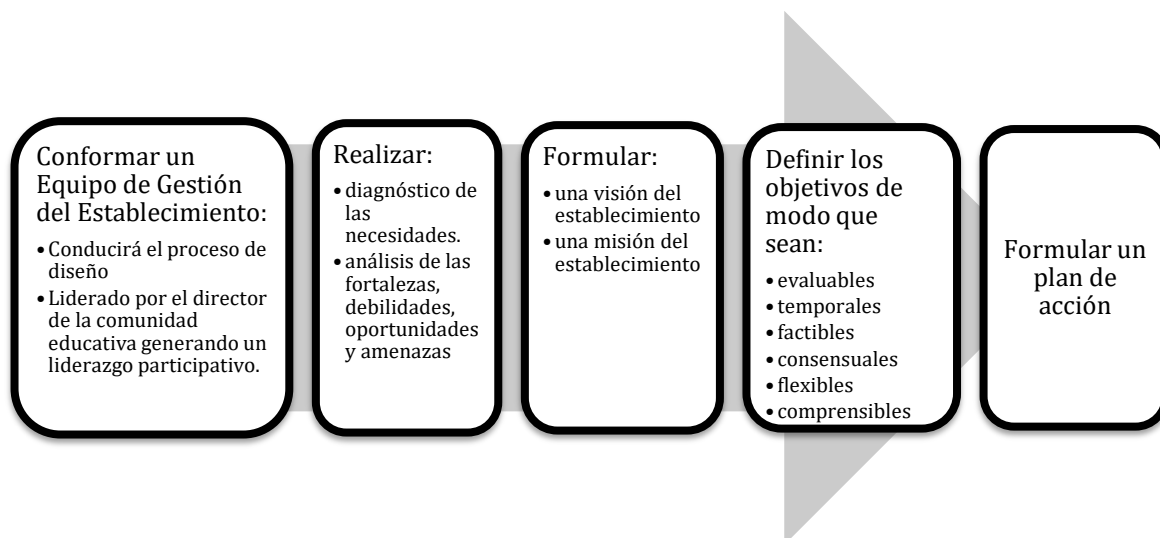
Pozner (1995), citando a Otano (1988), destaca que, aunque todo centro escolar desarrolla un proyecto educativo, en muchas ocasiones este no está explícito, es contradictorio o incoherente, y no da respuestas suficientes y consecuentes a las cuestiones planteadas por el sistema educativo.

2.5.1. Diseño e implementación

Según Castro y Castro (2013) para lograr el diseño e implementación de un PEI se debe seguir una serie de pasos que se aprecian en la Figura 7 a continuación:

Figura 7

Pasos para diseñar e implementar un PEI



Fuente: elaboración propia en base a Castro y Castro (2013).

A la luz de lo anterior y siguiendo lo dicho por Graffé (2006) y Hernández et al. (2011), para la formulación son necesarios determinados requisitos:

- a. Título
- b. Fundamentación: importancia del proyecto considerando el contexto a desarrollarse.
 - a. Misión: “compromiso que se adquiere de servir a los objetivos educacionales de una sociedad y por la que tiene que “rendir cuentas” acerca de qué tan bien lo ha logrado” (Castro & Castro, 2013, p. 49) .
 - b. Visión: “imagen ideal que se espera ocupe el establecimiento en el futuro” (Castro & Castro, 2013, p. 49).
- c. Objetivo general: propósito central del proyecto
- d. Objetivos específicos: propósitos concretos que permiten alcanzar el objetivo general
- e. Metas: permiten cuantificar los objetivos.
- f. Beneficiarios directos e indirectos
- g. Plan de acción: materializa la propuesta en acciones.
 - a. Insumos o recursos requeridos
 - b. Responsables
 - c. Calendario de ejecución
- h. Evaluación: permite describir cómo se van a verificar los logros

Tal como dice Graffé (2006), para la ejecución de las acciones previstas en el plan de acción es necesario que los diferentes actores se comprometan con el desarrollo del proyecto. En este

sentido, el autor destaca la relevancia de que las funciones sean distribuidas entre los diferentes actores y se creen equipos que se encarguen del desarrollo de las diferentes partes constitutivas del proyecto y establezcan acciones para evaluar su avance.

2.5.2. Evaluación

Una parte fundamental de un PEI es su evaluación pues es esta la que permite realizar ajustes al plan original en caso de ser necesario (Graffé, 2006).

Castro & Castro (2013) proponen tres tipos de evaluación para un PEI:

- La evaluación permanente, que da seguimiento a las actividades programadas y el cumplimiento de sus metas.
- Las evaluaciones intermedias, que constituye evaluaciones parciales en las que se evalúa las actividades más relevantes para cada objetivo planteado.
- La evaluación final, que es integral y se realiza al término de la ejecución del proyecto evaluando el cumplimiento de los objetivos pautados.

Es importante que cada una de la formas de evaluación incluya el “criterio e indicadores; el modelo evaluativo: estructura, procesos y resultados” (Murgueitio, 2008, p. 108); así como las líneas de retroalimentación en el marco de un reajuste al PEI (Castro & Castro, 2013; Murgueitio, 2008). Para permitir un determinado dinamismo, es necesario que los instrumentos utilizados provean la información requerida de manera oportuna y sean de ágil procesamiento (Castro & Castro, 2013).

2.5.3. Divulgación

Considerando que, como informan Hernández et al. (2011), los documentos de un proyecto funcionan como la memoria escrita del proceso en el que se embarca o ha embarcado un centro, es necesario que este se encuentre escrito pues el propio proceso de escritura permite esclarecer, sustentar y revisar ideas.

Este documento permite recordar no solo las acciones sino también los momentos en que se han de realizar, los actores involucrados y las metas que se han planteado. En este sentido, los autores también sostienen que el registro ha de ser sistemático, secuencial y organizado para evitar que estos documentos sean estáticos.

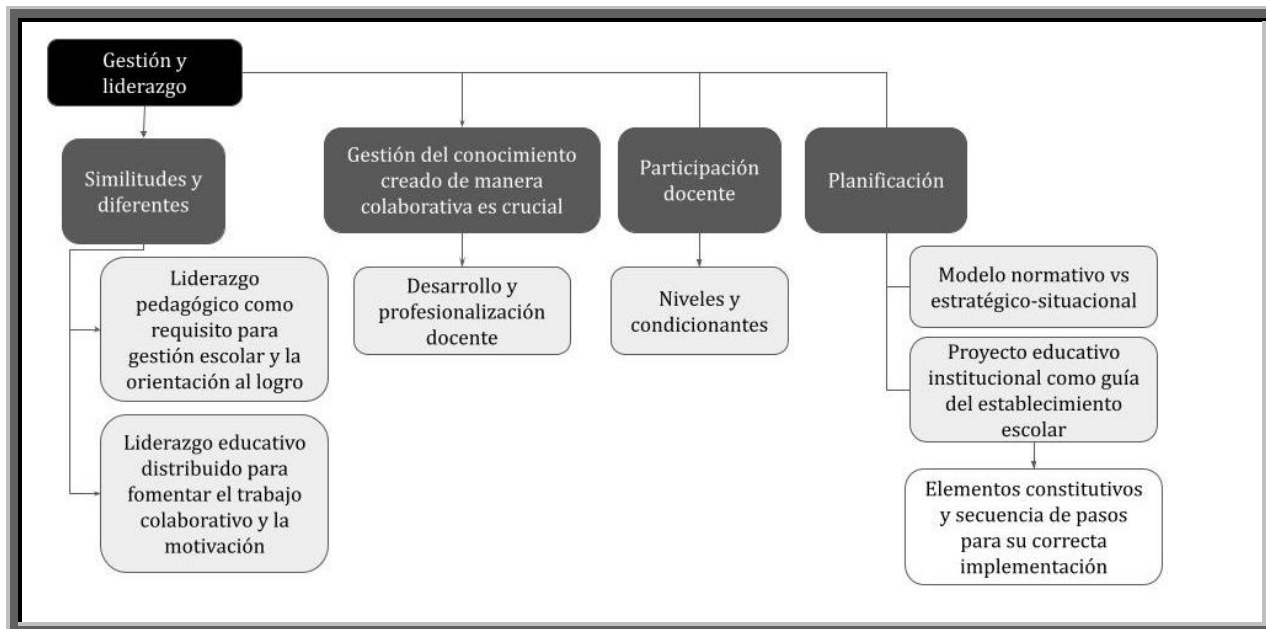
Pozner (2000) plantea la necesidad de que los distintos proyectos y acciones puedan transmitir a la organización qué se hizo, cómo, qué se logró y por qué. También destaca la importancia de

comunicar lo que se llevó a cabo cuando los objetivos no fueron alcanzados.

El documento del proyecto académico, entonces, “contiene la información relevante que sintetiza y expresa lo encontrado” (Hernández et al., 2011, p. 83) a lo largo de la vida del proyecto en cuestión.

Figura 8

Síntesis del capítulo 2



CAPÍTULO 3. ASESORAMIENTO EDUCATIVO

El presente capítulo refiere al asesoramiento educativo; focalizándose en el asesoramiento externo a la institución educativa. Se indaga en su concepción, su función como parte instrumental de la mejora educativa, y los diferentes modelos de asesoramiento. Finalmente, se profundiza en los procesos de evaluación diagnóstica y planes de mejora.

Cabe destacar que, al momento de realizar esta investigación, la revisión teórica registra variadas investigaciones relacionadas con el asesoramiento educativo. Sin embargo, lo que predomina son trabajos que se relacionan de forma indirecta con el mismo en tanto están “interesados en analizar la influencia de las actividades de asesoramiento en la práctica educativa de los profesores o en el resultado de aprendizaje de los estudiantes” (Montanero, 2014, p. 535). Montanero (2014), describe también algunos estudios que exploran esta temática de forma directa intentando un abordaje de la temática tendiente a “describir y comprender las actividades de asesoramiento desde la perspectiva de los actores: qué saben, piensan o dicen hacer los asesores y los profesores implicados” (Montanero, 2014, p. 536) así como a establecer obstáculos y desafíos en las prácticas de asesoría. Sin embargo, no se identifican investigaciones aplicadas que impliquen una asesoría a un centro asesor como es el caso de esta investigación.

3.1. Rol del asesor para la mejora educativa

Hoy en día la escuela sufre una crisis de sentido que deviene de las nuevas demandas de la sociedad y del empuje utilitarista (Navareño, 2020). Este contexto complejo y de cambios acelerados requiere soluciones prácticas, “más allá de la implantación de nuevos programas y proyectos no alineados ni coherentes con las finalidades educativas institucionales” (Navareño, 2020, p. 3) que complejizan la tarea docente y directiva, sobrecargan y desmotivan. Entonces, es necesario que se genere un trabajo “coordinado, consistente y coherente enfocado en lo verdaderamente importante” (Navareño, 2020, p. 4), es decir, la formación integral de los alumnos.

Desde esta óptica, se propone el asesoramiento como guía en un proceso de innovación sostenible y mejora continua (Navareño, 2020). Sin embargo, no cualquier clase de asesoramiento conlleva al tipo de mejora que se persigue, el asesoramiento debe contribuir a darle voz a los centros y los profesores para que su capacidad de afrontar y superar problemas y desafíos respecto de la práctica educativa y su mejora se vea potenciada (Domingo, 2005).

No hay que perder de vista que existe una tendencia natural en el ser humano a ofrecer ayuda,

y aunque ésta pueda asociarse a actividades en pos de lo social y altruistas, también es posible que esta genere vínculos de dependencia y, por ende, de desigualdad de condiciones (Rodríguez, 1996a). Esto ha signado la evolución de la concepción del asesoramiento como instrumental en la mejora educativa.

En un principio, la figura del asesor educativo nace configurada dentro de una racionalidad técnica, propia de las ciencias empírico-analíticas, lo que coloca a la ciencia como un conocimiento universal y no criticable que genera leyes que se pueden aplicar de manera universal a los diferentes contextos prácticos (Rodríguez, 1997). Esta racionalidad, que coloca al docente en un lugar de transmisión de lo que otro, desde afuera, elabora, pues no lo considera capaz de trabajar con la complejidad (Imbernón, 2007), conlleva a colocar al asesor en el lugar de experto, un lugar de privilegio (Rodríguez, 1997), y oculta la voz del profesorado descalificándolo como actor con criterio profesional (Rodríguez, 1996b, 2008).

Con esta racionalidad primaria detrás del asesoramiento, lo que se logró fue desestimar lo que la escuela necesitaba, construyendo un sistema externo que actúa como una práctica de regulación social “dentro de la dinámica general que ponen en marcha los Estados para legitimar nuevas formas de epistemología social a través de las reformas educativas” (Rodríguez, 1997, p. 2). Así, se sigue que esta etapa del asesoramiento se configura como una práctica contradictoria que fue creada para cubrir una necesidad que no había sido manifestada por el profesorado (Rodríguez, 1996b) y en la que el experto externo es el poseedor de conocimiento y respuestas, liderando el cambio, responsabilizándose de este y guiando su rumbo (Rodríguez, 1997). Esto, sumado a intentar apoyarse en el compromiso del profesorado, hace que este tipo de asesoramiento genere tensiones entre los actores (Rodríguez, 1996b).

Sin embargo, como afirma Domingo (2005, p. 3), “el cambio es más complejo y dinámico de lo que cabría esperar desde modelos de racionalización técnica”. La condición posmoderna propiciada por la pérdida de certidumbres epistemológicas, que marcan a las sociedades de reflexividad, hace que se cuestione esta concepción del asesoramiento en los procesos de cambio (Rodríguez, 1996b).

Sin desestimar los aportes de la anterior racionalidad, pues para asesorar es necesario saber de qué se asesora, conocer la perspectiva a tomar y el propósito ético desde donde hacerlo, también es necesario que se cuente con las “herramientas técnicas adecuadas como para que sus acciones y propuestas sean efectivas” (Domingo, 2010, p. 68). Así, surge una nueva concepción del asesoramiento que destaca la importancia de los docentes y los centros, de la contextualización

de la acción, y que posiciona a docentes y directivos como agentes de cambio, reconfigurando la figura del asesor como facilitador, colaborador y acompañante en el proceso de cambio (Domingo, 2010). De esta manera se coloca al asesoramiento como un “recurso de cambio y mejora en un sentido amplio, mediante el que se proporcione a los centros el apoyo y estrategias necesarias para que puedan elaborar sus propios proyectos de cambio, así como desarrollarlos y evaluarlos” (Murillo, 2004, p. 45).

Con esta nueva concepción, basada en modelos constructivistas y colaborativos, el cambio en la educación y el aprendizaje del profesorado y de la organización, se constituye de manera más accesible y se incrementa la posibilidad de que se sostenga en el tiempo, en suma, facilitando el proceso de mejora (Domingo, 2010).

3.2. Modelos de asesoramiento

Según los parámetros de referencia que se observen, se puede clasificar la función asesora en distintos modelos de actuación. Domingo (2010) ofrece diversas clasificaciones que acerca un marco de posibilidades dinámico en el cual situarse como asesor (Tabla 9).

Tabla 9

Clasificación de los modelos de asesoramiento educativo

	En función...	Modelo	Descripción
Modelos de asesoramiento	Del saber del asesor	Contenidos o especialista en un ámbito	Actúa de forma puntual en base a ese conocimiento
		Procesos o generalista	Dedicado a procesos y estrategias de dinámica de grupos y otros aspectos que sean necesarios para provocar, dinamizar y acompañar dichos procesos.
		Contenidos	Actúa con el grupo a modo de experto en procesos y colega crítico
	Del estilo de actuación	Directivo	Dirige la acción y permite la actuación directa sobre el problema.
		Indirecto	Acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática, negociada, gestionada a favor de la acción real, consciente y ejecutiva de los actores de la mejora.
	De la continuidad	Puntual	
		A lo largo de un proceso	
	De su ubicación	Interno	El asesor pertenece a la organización.
		Externo	El asesor no pertenece a la institución.
	Del papel asumido en el desempeño de la práctica profesional	Intervención	
Facilitación			Aunque similar al modelo de intervención, se ubica muy cerca de la realidad. Frente a la demanda actúa como centro de recursos.
Colaboración		Se basa en la integración y actuación en equipos y con el profesorado. Puede asumir dos modalidades: <ul style="list-style-type: none"> • Modalidad técnica: participa como experto en determinadas cuestiones, aunque su trabajo se enmarca en modelos colaborativos profesionales. • Modalidad crítica: participa como colega crítico que cede el 	

Del grado de estructuración e integración de propuestas	Servicios	protagonismo al grupo para que la toma de decisiones sea realizada por éste. Trabaja como garante, conciencia y espejo crítico devolviendo al grupo la información pertinente reelaborada.
	Programas	Se genera un servicio de apoyo ante cada necesidad o ámbito de acción. Se actúa de manera experta pero aislada. Puede solaparse con otros servicios. Los servicios y programas se integran y coordinan en torno a programas. Existe sentido de continuidad y articulación en la acción. Es posible que la coincidencia de varios programas a la vez y de manera descoordinada pueda desviar el trabajo de lo principal.
	Programa	Se trabaja en torno a un solo programa aglutinador que, usualmente, nace de un proyecto educativo y un proceso de autorrevisión con apoyo.

Fuente: elaboración propia en base a Domingo (2010).

Domingo (2010) propone que las modalidades más productivas del asesoramiento se dan cuando se conjuga un asesor que actúe como experto en procesos o contenidos, de manera indirecta, interna, a lo largo del proceso, desde un rol de colaboración, y en torno a un programa. Sin embargo, afirma que no existe una modalidad que sea necesariamente más efectiva que otra, será su historia, posibilidades y apoyo la que signe su camino (Domingo, 2010).

Existe un denominador común en los diversos modelos de asesoramiento que surge de considerarlos todos como un punto en un continuo entre dos extremos: por un lado, el asesor como experto académico, y por otro, como asesor de procesos (Imbernón, 2007; Murillo, 2004).

Por un lado, en el modelo de asesoramiento académico o centrado en el experto, el asesor interviene en el centro a partir de la realización de un diagnóstico y de establecer el problema o demandas liderando el cambio desde el exterior sin considerar el contexto. El experto propone soluciones que son específicas y puntuales que devienen de prescripciones basadas en el contenido disciplinario que posee. Este modelo supone una imagen social y profesional de los docentes determinada y uniforme que deja de lado la heterogeneidad y la diversidad contextual (Imbernón, 2007; Murillo, 2004).

Por otro lado, el modelo de asesoramiento colaborativo o centrado en procesos se centra en un cambio producido desde dentro, promoviendo el autodesarrollo del profesorado a través de prácticas colaborativas en las que sean ellos quienes elaboren las demandas y necesidades, así como las soluciones de modo que existe confianza en la capacidad del profesorado. El asesor dispone de herramientas formativas que adapta a las diversas situaciones ya que la contextualización es clave en la formación del profesorado. Este modelo implica la reflexión y promoción de la autonomía desde la participación (Imbernón, 2007; Murillo, 2004). Se ofrece un cuadro comparativo entre estos dos polos en la Tabla 10.

Tabla 10*Síntesis y comparación de los principales modelos de asesoramiento*

Asesoramiento académico o prescriptivo	Asesoramiento colaborativo o por procesos
Apoyo generalmente es unidireccional y directivo.	Apoyo generalmente es bidireccional y no directiva. Prima la empatía, el trabajo en grupo y la comunicación.
Asesor como profesional experto, fuente de conocimiento pertinente.	Asesor como facilitador de procesos para la resolución de situaciones problemáticas en colaboración.
Los propósitos y objetivos del apoyo se elaboran fuera de la organización, se espera que el profesorado confíe en el saber experto superior del asesor.	Los propósitos y objetivos del apoyo se elaboran de manera colaborativa y conjunta con el profesorado.
Comprensión y manejo de las situaciones en términos de categorías de conocimiento especializado.	Comprensión y manejo de las situaciones desde una perspectiva holística.
El juicio profesional deviene de un estereotipo intuitivo y es el único válido.	El juicio profesional es producto de la reflexión del grupo.
Concepción de la sociedad como estable e invariable. Así, los cambios se dan cuando son planificados.	Concepción de la sociedad como dinámica, imprevisible y cambiante. Así, los cambios sociales y educativos son posibles a pesar de que su planificación pueda ser complicada.
La estructura de relación con los sujetos destinatarios es diferenciada y jerárquica.	La estructura de relación con los sujetos destinatarios es una combinación diferenciada de roles y funciones que han de verse de forma complementaria.
La estrategia de asesoría opera más con la idea de la “intervención” sobre los centros y sus profesores.	La estrategia de asesoría opera más con la idea de “trabajar con” los centros y sus profesores.
Separación entre teoría y práctica donde la teoría es más importante que la práctica para la fundamentación de planes y programas de acción.	Relación dialéctica entre teoría y práctica como plataforma óptima para la fundamentación de planes y programas de acción.

Fuente: elaboración propia en base a Imbernón (2007) y Murillo (2004).

3.3. Perfil y funciones del asesor

Si el fin del asesoramiento es “colaborar con las escuelas para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y de los procesos educativos que en ellas tienen lugar” (Murillo, 2004, p. 47), y comprendiendo que cada centro tiene necesidades distintas, se entiende que la forma de contribuir a la mejora varía según el centro.

La sociedad de hoy no hace lugar a la actuación del asesor desde un lugar que se oponga a la autonomía e iniciativa del profesorado: “los docentes ya no se conforman con experimentar innovaciones que vienen de fuera, sino que pasan a jugar un papel dinámico, participando activamente desde y en su propio contexto” (Murillo, 2004, p. 47).

Así, según Murillo (2004), el asesor no debe colocarse en una relación jerárquica en la que es superior al profesorado, transmisor de conocimiento y soluciones. Esto fomentaría dependencia del profesorado y distanciaría de lograr una mayor profesionalización docente; a su vez, podría transmitir una idea de falta de respeto por el profesorado y la institución. También, es necesario que el asesor dé lugar al conocimiento generado en la práctica y no solo al conocimiento teórico.

De esta manera, quien ocupe el lugar de asesor debe trabajar de manera colaborativa como igual con el profesorado, aportando su visión, que puede coincidir o no con la del profesorado, pero la complementa de manera de no dar la impresión de que se pretende desestabilizar el equilibrio que el centro ha alcanzado.

Otro punto importante que plantea Murillo (2004) en cuanto al perfil del asesor es que debe desarrollar competencias que le otorguen credibilidad en cuanto la visión del profesorado de su rol está afectado por prejuicios históricos basados en que se los ve como vendedores de reformas, personas que han abandonado la práctica docente directa, y también, ya que su propia práctica docente puede haber estado sujeta al trabajo individualista no colaborativo, limitados en su caja de herramientas para desarrollar su función asesora.

La credibilidad es clave si se pretende establecer relaciones no jerárquicas como las que se pretende del asesor ya que “cuando se percibe el más mínimo atisbo de control o de autoridad por parte del profesorado, éste comienza a desconfiar, y esa desconfianza se constituye en el principal obstáculo para la consecución de relaciones de igualdad” (Murillo, 2004, p. 50).

Junto con poder establecer relaciones sin distinción de estatus, es necesario que desarrollen habilidades que le permitan promover el protagonismo del centro y sus docentes. Así, la colegialidad y la responsabilidad compartida son pilares del asesoramiento que contribuyen a posibilitar procesos de reflexión y, a su vez, a desarrollar los proyectos de actuación.

Como establecido anteriormente, el asesoramiento tiene una función clara de facilitar la mejora, es así que Gairín (2007) define la actuación del asesor como agente de cambio. En ese sentido, entiende su rol desde una doble función: por un lado, “promover los procesos de cambio que permitan dar respuesta a la mejora de las situaciones insatisfactorias” (p. 1), y por otro, aunque de la mano de éste, gestionar los procesos y el conocimiento de manera que se conviertan en herramientas que contribuyan a la consecución del cambio deseado.

En este sentido, la tarea relacionada a la gestión de procesos depende de las prioridades del centro y sus mecanismos de trabajo y de toma de decisiones; es por esto que el asesor debe empezar por realizar una revisión de procesos y protocolos de actuación para identificar aquellos que son mejorables, y planificar procesos de cambio en este sentido siempre adoptando un enfoque que considere el contexto práctico (Gairín, 2007).

En relación a su función como gestor de conocimiento, debe “promover e impulsar redes de gestión del conocimiento dirigidas al desarrollo e innovación en un centro educativo” (Gairín,

2007, p. 20) y promover este rol en las organizaciones. Para que estas redes sean exitosas, es fundamental que el proceso se realice de manera planificada y bien ejecutada, contando con el asesor como promotor o participante del mismo. Gairín (2007) también informa que esta función también incluye la difusión de lo creado y la contrastación con lo generado por otros profesionales en otros contextos de práctica.

Considerando que la actuación del asesor siempre ha de tener en cuenta el contexto en particular en el que trabaja, es relevante mencionar las funciones y actividades que ha de desarrollar el asesor en relación a los estadios organizativos según Gairín (2007) presentados en el Capítulo 1 que se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11

Funciones y actividades del asesor según el estadio organizacional

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 que 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 culturas favorables al cambio, etc.	
Estadio IV La organización que 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: extraído de Gairín (2007).

Para finalizar, es necesario explorar dos actividades principales de las que el asesor es parte, y que refieren, en gran medida, al lugar del asesor como gestor de procesos. Estas remiten a la elaboración de evaluaciones diagnósticas y planes de mejora que se desarrollarán en los siguientes apartados.

3.3.1. Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica de un centro es clave para comenzar un trabajo de asesoramiento educativo pues, como ha sido desarrollado anteriormente, las soluciones presentadas no deben ser genéricas, sino que se debe priorizar la contextualización. Así, los asesores han de poder identificar, y ayudar a la identificación por parte del centro, de situaciones específicas. Esto es, debe poseer “una capacidad de diagnóstico tanto para el análisis de las necesidades sentidas y expresadas y de las motivaciones del profesorado, como para las condiciones profesionales, sociales y culturales existentes en un lugar y en un momento determinado” (Imbernón, 2007, p. 148)

En el contexto de pretender realizar un acompañamiento a procesos de mejora, un diagnóstico institucional es siempre relevante como primer paso pues permite “conocer la situación y problemática de la organización, para definir con precisión lo que se propone mejorar o cambiar y hacer una propuesta realista y factible” (Moeller et al., 2014, p. 10).

Moeller et al. (2014) definen el diagnóstico como “la acción de comparar la situación que prevalece, con la considerada como deseable y establecer las posibles razones para esa situación” (p. 10). El modelo considerado como deseable es construido socialmente, sea por los actores de la organización como por agentes externos como es el caso de políticas educativas; es fundamental que este modelo sea congruente con los fines de la organización y con el modelo educativo que se tiene.

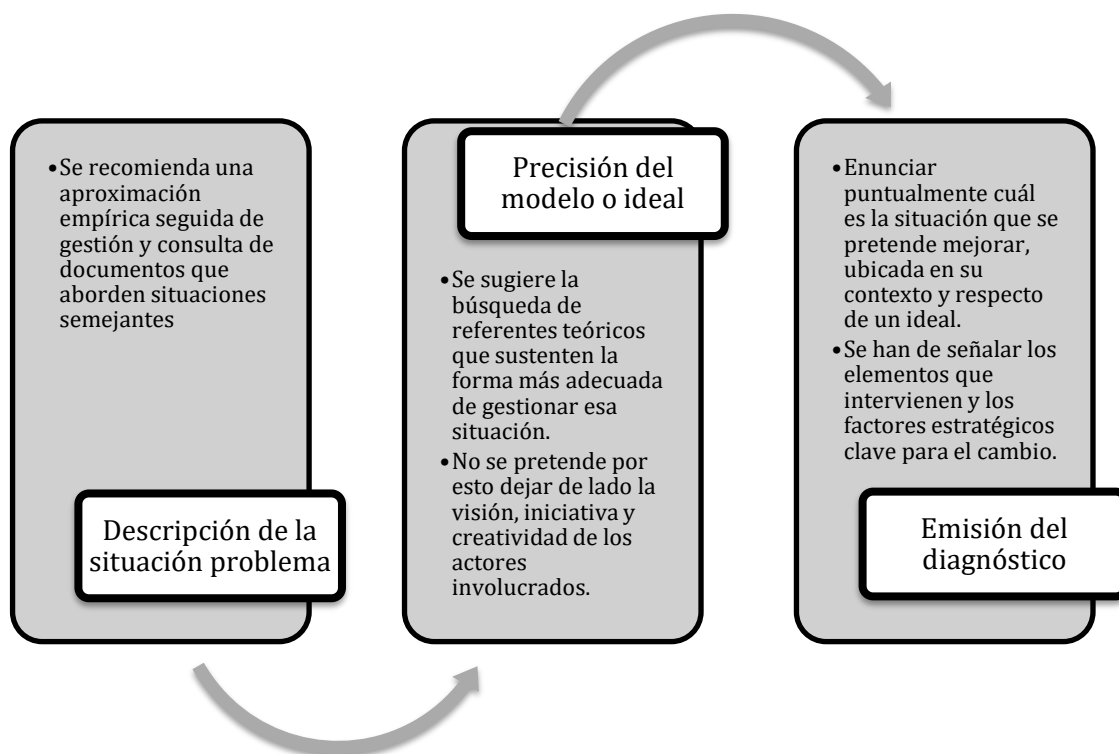
Considerando que quienes mejor conocen sus problemas y posibilidades son los propios integrantes de la institución, es necesario que estos estén involucrados en el proceso de evaluación diagnóstica. A su vez, su no participación podría ir en detrimento de su involucración posterior en el proyecto de mejora que se elabore (Moeller et al., 2014).

Es importante también mencionar que este proceso no sólo tiene la función primaria ya enunciada, sino que también tiene un sentido formativo ya que “el conocimiento de cómo abordar situaciones o generar desarrollo se queda y enriquece el capital social de la organización” (Moeller et al., 2014, p. 10).

Moeller et al. (2014) sugieren tres puntos clave para estructurar un diagnóstico que se describen en la Figura 9.

Figura 9

Estructura sugerida para una evaluación diagnóstica



Fuente: elaboración propia a partir de Moeller et al. (2014).

3.3.2. Plan de mejora

Una vez definida y transmitida la situación a mejorar, el asesor debe acompañar al centro en la elaboración de un plan de mejora. Esto es, una propuesta “que trata de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa” (Gairín, 2006, p. 1).

Se resalta su carácter procesal, estratégico y coordinado, así como su objetivo de mejorar los resultados educativos: los planes de mejora son “procesos estratégicos de los centros docentes para intervenir de forma coordinada sobre aspectos de su realidad educativa, con el objetivo de mejorar su organización y funcionamiento e intentar optimizar los resultados educativos” (Murillo, 2008, p. 7).

Se caracterizan principalmente por ser actividades en las que los centros participan de manera voluntaria, existe un compromiso del centro consigo mismo, la actuación es compartida, son fundamentales los procesos de coordinación ya que es necesario que la comunidad educativa lo

apruebe, es importante que exista un cambio liderado adecuadamente, hay una actuación relevante en los procesos que generan los centros, existe un asesoramiento y seguimiento interno y externo, suelen tener una extensión de un año, y el cambio es planificado exigiendo tanto un diagnóstico previo como un plan de acción (Gairín, 2006; Murillo, 2008).

Teniendo en cuenta que estos planes se generan ante la necesidad expresada de lograr una mejora, es de suma importancia, que exista una actitud positiva frente al cambio y su posibilidad de realización para lo cual es necesario que el centro se constituya como una unidad básica de cambio enfocada hacia la mejora a través de las diversas competencias que definen a una organización con afinidad al aprendizaje organizacional, como ser, trabajo en equipo, objetivos en común, trabajo docente desde una concepción investigativa, y participación (Murillo, 2008).

No todos los actores responderán de manera similar al cambio. Noer (1997) clasifica a los actores según su respuesta al cambio atendiendo a dos dimensiones: su aptitud para cambiar y su comodidad con el cambio (Tabla 12).

Tabla 12

Clasificación de las respuestas ante el cambio

		Aptitud de la persona para cambiar (capacidad para aprender de la experiencia)	
		Poca	Mucha
Comodidad con el cambio (disposición para aprender)	Poca	Apabullados	Atrincherados
	Mucha	Fanfarrones	Estudiosos

Fuente: elaboración propia a partir de Noer (1997).

A su vez, Noer (1997) proporciona un detalle de los rasgos de cada tipo de respuesta según los sentimientos de sí mismos que presentan, las reacciones específicas ante los cambios, las conductas de aprendizaje que tienen, y las necesidades para superar o salir de ese patrón:

- **Apabullados:** se sienten frustrados y ansiosos, con baja autoestima, impotencia y temerosos al fracaso. Los cambios generan conductas pasivo-agresivas, evitativas, y de retrotracción a patrones viejos percibidos como seguros. Así, evitan su propio aprendizaje y bloquean el de los demás. Es necesario que se los ayude a afrontar la tensión y el miedo a través de transiciones escalonadas con pequeños éxitos y la ayuda de otros líderes.
- **Atrincherados:** se sienten amenazados pues están seguros de que las fórmulas del pasado son válidas, es por ello que, como los apabullados, están ansiosos, frustrados, y también, enojados. Tienden a poder reconocer la necesidad del cambio, pero resistirse. Existe un

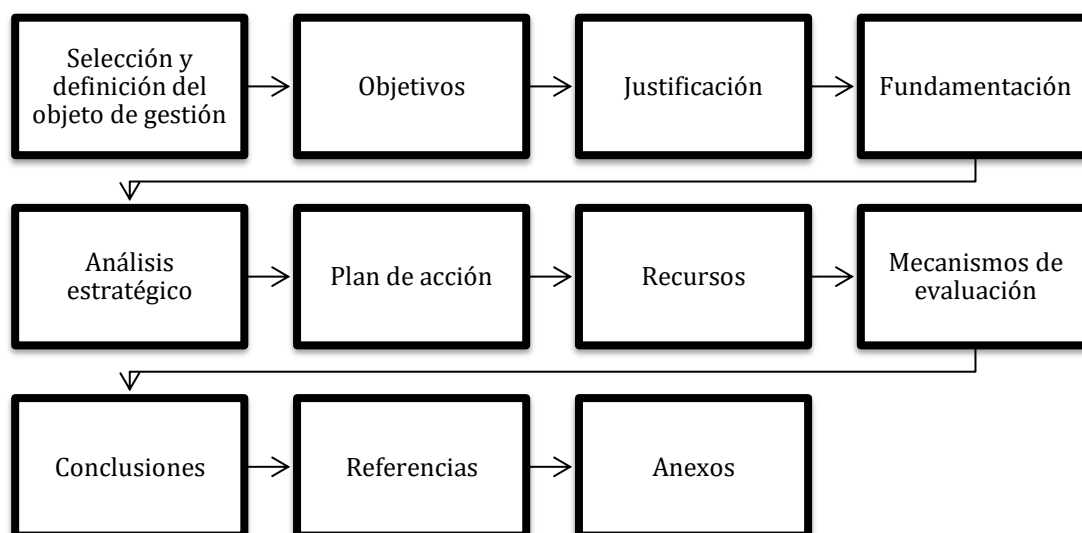
bloqueo inconsciente de la necesidad del cambio. Es necesario que se los entienda y ayude a afrontar el enojo y la frustración a través de aliento y apego, y transiciones escalonadas de lo viejo a lo nuevo.

- **Fanfarrones:** se sienten cómodos con la necesidad de cambio y seguros de su capacidad para pasar a la acción. La confusión y quejas de sus compañeros lo frustran. Pueden ser inconscientes de los retos centrales y mostrarse urgidos por soluciones rápidas. Asimismo, tienden a sobreestimar las fuerzas y mover debilidades. Aunque algunos al principio son apreciados como un faro en la oscuridad y funcionar como un falso profeta para los apabullados, con frecuencia engañan a los superiores. Requieren de supervisión cercana e inspección cuidadosa, así como proyectos y trabajos individuales.
- **Estudiosos:** como los fanfarrones, se sienten cómodos con la necesidad de cambio; por su parte, se sienten desafiados, vivaces, optimistas y empoderados. Usan el humor como herramienta ante los obstáculos y luchan por la búsqueda de soluciones en vez de culpables. Son conscientes de sus fortalezas y debilidades y se muestran dispuestos a superarse a través de poner el foco en su aprendizaje. Es necesario cuidarlos de caer en lugares de apoyar a todos en todo. Necesitan ser escucharlos, desafiados y recompensados.

Retomando las definiciones de plan de mejora presentadas, estos surgen a partir de una situación a mejorar detectada en la etapa de diagnóstico. Para su planificación y estructuración, Moeller et al. (2014) establecen una serie de pasos que se aprecian sintetizados en la Figura 10:

Figura 10

Estructura del plan de mejora

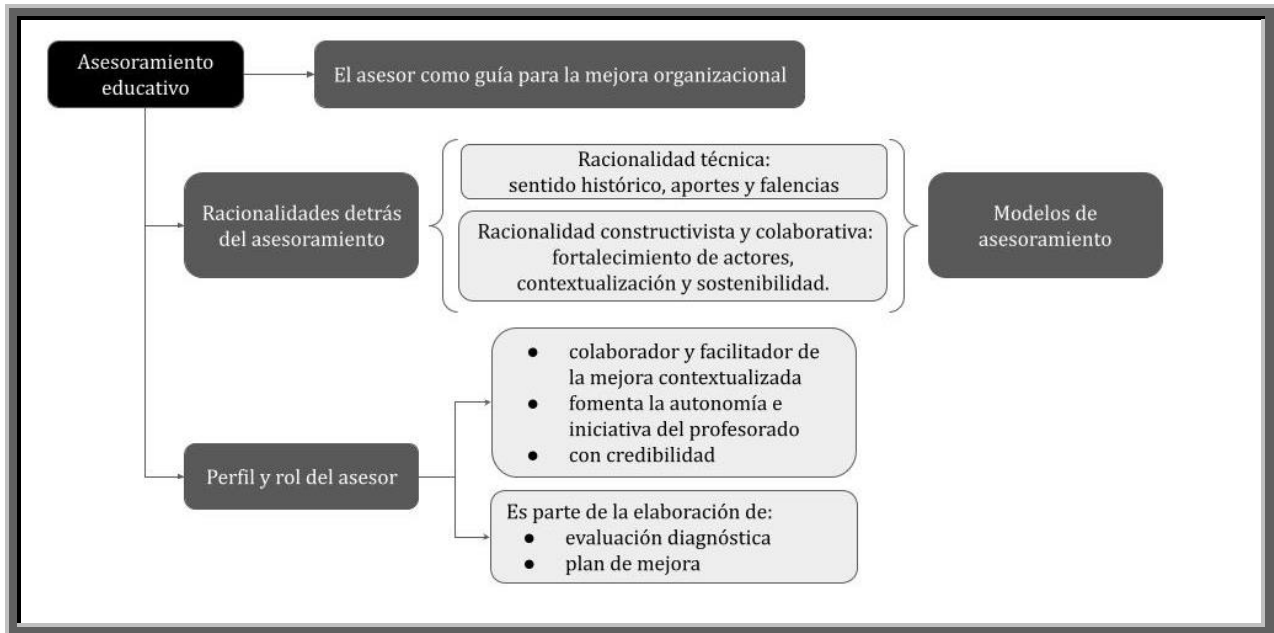


Fuente: elaboración propia en base a Moeller et al. (2014).

- Se comienza el plan de mejora seleccionando y definiendo el objeto de gestión. Esto requiere “describir la actividad, proceso, espacio o documento sobre el que se va a desarrollar el proyecto” (Moeller et al., 2014, p. 11) para lo que, a su vez, es necesario analizar sus elementos y relaciones, el contexto, las posibles alternativas y el posible alcance que este pueda tener en el desarrollo organizacional.
- Se continúa por la definición de propósitos, divididos en objetivos generales, específicos y operativos o metas. Luego, se ha de desarrollar la justificación, es decir, la forma en que este plan contribuye a la organización, su impacto. Le sigue la fundamentación que refiere a las razones por las que se proponen las acciones correctivas o procesos de mejora, su método o herramientas, y debe referir a datos teóricos.
- A continuación, Moeller et al. (2014) sugieren un análisis estratégico que explore las alternativas posibles para superar el problema, los factores externos que puedan influir en el desarrollo del plan, los factores internos, tanto en términos de capacidades como debilidades, y la evaluación de estrategias a través de diferentes tipos de análisis (costo/beneficio, factibilidad y riesgo, PEST, PERT, matriz FODA, etc.).
- Esto deviene en la propuesta de un plan de acción que debe contener las etapas y fases de la implementación del plan y los recursos materiales e inmateriales necesarios, haciendo mención a los recursos con los que el centro ya cuenta, y la forma de acceso y el costo que implica acceder a los recursos con los que no se cuenta. Para esta parte de la propuesta se recomienda el uso de un diagrama de Gantt con este fin (Moeller et al., 2014).
- Posteriormente, han de elaborarse los mecanismos de evaluación del plan que pueden ser: de los procesos o acciones a realizar, de los productos o resultados del proyecto o del impacto del proyecto; atendiendo siempre a mencionar el instrumento que se utilizará, el momento de la evaluación y el mecanismo de retroalimentación.
- Sobre el final del documento del plan se han de precisar las conclusiones que exploran los puntos fuertes y débiles de la propuesta, así como su viabilidad.
- Finalmente, se debe incluir dos apartados, uno para referencias bibliográficas y otro para anexos que involucra documentos que explican en mayor detalle alguno de los puntos desarrollados a lo largo del plan.

Figura 11

Síntesis del capítulo 3



SECCIÓN 2. MARCO CONTEXTUAL

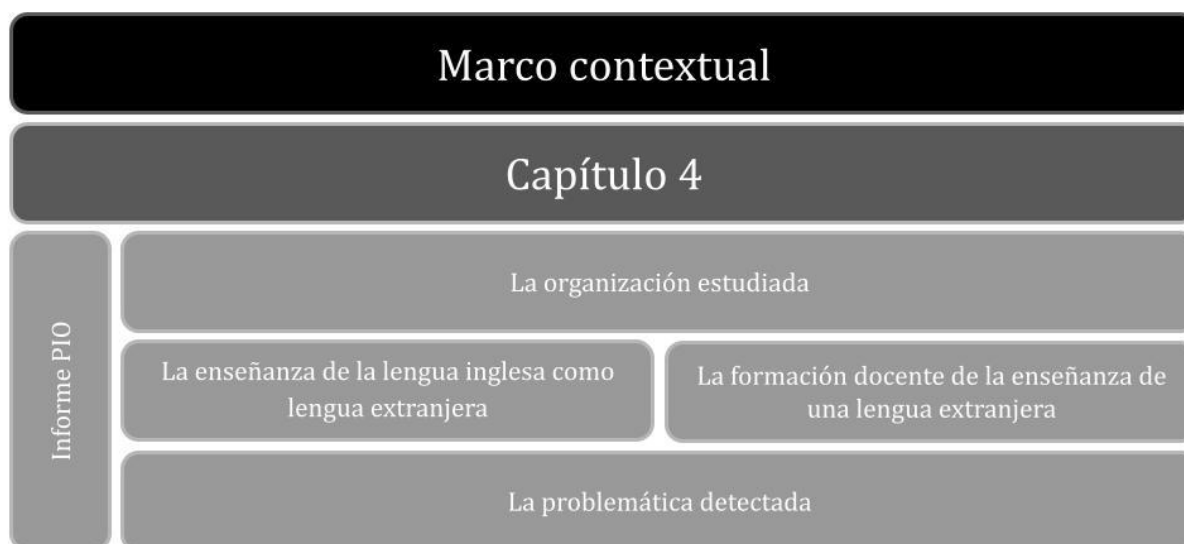
En la presente sección se define y delimita el contexto de la institución educativa en la que se desarrolla la presente investigación. Se presentan aspectos generales y específicos de la misma; se caracterizan aquellos aspectos del contexto que son relevantes a la problemática identificada ya que, como ha sido examinado en la sección anterior, es fundamental contextualizar si se pretende comprender una institución y acompañar los procesos de mejora en la misma (Gairín, 2007; Moeller et al., 2014).

Para el desarrollo de este marco se recuperan aportes del informe PIO (Anexo I), el cual contiene una descripción de la institución y su contexto, desarrolla una serie de herramientas para la comprensión de la demanda presentada, y realiza un análisis de las causas de la misma.

En este apartado, por tanto, se explora la institución estudiada, la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera, la formación docente en esta enseñanza, y la problemática detectada (Figura 12).

Figura 12

Síntesis de la sección 2



CAPÍTULO 4. LA ORGANIZACIÓN ESTUDIADA

Este capítulo explora la organización estudiada (denominada aquí “Centro”) tomando aportes del informe del Proyecto de Investigación Organizacional realizado (Anexo I), así como del análisis documental de la página web (AD:PW) y la entrevista exploratoria (EE) realizados en dicha instancia, estas herramientas serán desarrolladas en la Sección 3 como parte del marco aplicativo del presente estudio.

El Centro es una institución educativa privada nacional que funciona desde hace más de 40 años. Los servicios ofrecidos se han expandido a lo largo de su trayectoria actuando primeramente como instituto no formal de enseñanza de la lengua inglesa, y agregando, más adelante, servicios de educación terciaria de formación docente, enseñanza de otra lengua extranjera, perfeccionamiento docente, y, lo que es foco de esta investigación, servicios de gestión y asesoramiento externo a colegios; los cuales son referidos como colegios coordinados.

Sus servicios son ofrecidos a través de tres sedes que se ubican en diferentes barrios de la capital del país. Recibe aproximadamente 1000 alumnos en su sede central con motivo de los cursos de enseñanza de lenguas extranjeras con un perfil etario muy variado. A su vez, unos 30 alumnos se encontraban realizando, en 2021, formación docente. Asimismo, aproximadamente 100 alumnos participan anualmente de cursos específicos de formación docente. Finalmente, conforma una red de unos 15000 alumnos externos en todo el país.

Existe un equipo directivo conformado por cuatro integrantes, dos de los cuales se dedican a la gestión académica y los restantes, a la gestión comercial. Posee dos grandes departamentos:

- El Departamento de Cursos Internos que está abocado a los cursos de lenguas extranjeras para alumnos.
- El Departamento de Apoyo Académico que se encarga de:
 - el apoyo y asesoramiento a profesores asociados.
 - el apoyo a exámenes internacionales para colegios no coordinados.
 - la elaboración de evaluaciones formales a través de un *Testing Team*.
 - la formación docente. Desde hace 20 años, esta área ofrece un servicio de gestión externa a colegios coordinados.

En estos departamentos, y sus respectivas coordinaciones, desarrollan sus actividades unos 70 docentes permanentes, de los cuales 10 se abocan a tareas de coordinación de colegios coordinados. Asimismo, cuentan con, aproximadamente 500 profesores e institutos asociados

en todo el territorio nacional.

Con motivo de esta investigación, y a solicitud de una de las directoras al momento de tomar contacto con el Centro, se tomó como foco el servicio de asesoramiento y apoyo a colegios coordinados. Como se dijo anteriormente, este servicio se encuentra dentro del área de formación docente en el Departamento de Apoyo Académico del Centro.

Este es un servicio de gestión externa ofrecido a colegios que no cuentan con los recursos, dedicación o posibilidad de inversión para una coordinación interna del área de lengua. Desde el Centro, y a través de 10 coordinadores que están a cargo del servicio y que son también docentes experimentados y valorados, se coordinan más de 50 colegios.

La gestión externa como ayuda técnica, asesoramiento y apoyo tiene como fin ofrecer respaldo y capacitación para que la enseñanza de la lengua del colegio coordinado logre niveles destacados y afronte las necesidades de la comunidad educativa del colegio.

Dentro de los servicios ofrecidos se incluye:

- Elaboración de programas y metas.
- Elaboración de materiales de apoyo.
- Elaboración de material evaluativo: pruebas bimestrales y exámenes de fin de año.
- Cursos de actualización para docentes realizadas en coordinación.
- Cursos de actualización y perfeccionamiento fuera de la coordinación.
- Visitas a clases para evaluar el desarrollo del proyecto.

El Centro, a través de su asesoramiento externo, tiene como objetivo colaborar en lograr que los jóvenes uruguayos tengan herramientas para su desarrollo laboral, académico y profesional a nivel nacional e internacional.

4.1. Enseñanza de inglés como lengua extranjera

Considerando que la institución en la que se realiza esta investigación desarrolla, mayormente, actividades vinculadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera se hace preciso desarrollar la función de la misma en el contexto mundial y nacional.

Según Baker (2001), el aprendizaje de una segunda lengua usualmente tiene su base en tres razones principales: ideológicas (integración, preservación, armonía entre grupos), internacionales (económica y comercial, de viaje, de acceso al conocimiento, ergo, al poder, etc.), y personales (de sensibilización cultural, desarrollo cognitivo, laboral, etc.).

A su vez, desde hace varios años, el inglés ha ganado una posición de dominancia en varias áreas de conocimiento y actuación como la ciencia, la tecnología, informática, en la investigación, comercio internacional, aviación, diplomacia y periodismo entre otras (Phillipson, 1992).

A la luz de lo anterior, y considerando que la institución educativa se encuentra al servicio de las necesidades educativas de una sociedad (Gairín, 2004) y que el mundo globalizado plantea como una ventaja aprender un idioma adicional (Najeeb, 2013), se hace lógico que exista un efecto directo en los servicios educativos y propuestas curriculares que se desarrollan en torno a la enseñanza de esta lengua. En este contexto, la mayor parte de los estudiantes de lenguas extranjeras optan por el aprendizaje del inglés como segunda lengua (Najeeb, 2013) y, paralelamente, el inglés ha sido promovido y adoptado dentro del mercado lingüístico del mundo (Phillipson, 1992).

El caso de Uruguay no difiere de la situación mundial en este sentido, y como país que por sus características demográficas “intenta continuamente abrirse al mundo en diversos sentidos” (Conti, 2015, p. 3), la inclusión de la enseñanza de segundas lenguas a lo largo del ciclo educativo, en particular del inglés, se ha tornado fundamental. Según la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2008), la lengua inglesa es considerada la lengua extranjera con mayores beneficios académicos para el estudiantado por su preponderancia en el contexto internacional actual, es la lengua más aprendida en el mundo como lengua extranjera y, a su vez, tiene una presencia destacada en el material científico y cultural. Estas características la han convertido en una demanda social del país (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2008).

Si bien Uruguay no cuenta, ni ha contado, con políticas lingüísticas per se, existen políticas y planificación lingüística de manera dispersa y tácita en decisiones, o explicitada en algunos documentos referidos a actividades sociales importantes, por ejemplo, el Reglamento de la Instrucción Pública de 1877 establecía el español como el idioma a utilizar en las escuelas del país (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2008).

A partir de 1930, Uruguay introdujo a su currículo de enseñanza media variadas lenguas extranjeras (principalmente francés, italiano e inglés, en algunas ocasiones alemán, y, más recientemente, portugués) producto de una postura universalista y cosmopolita; las lenguas elegidas para ser incluidas han respondido a un criterio de prestigio de la lengua, de riqueza de la cultura a la que pertenecen, a una apreciación de su valor como lengua global, o a la

proximidad geográfica o alineación geopolítica-comercial. Al día de hoy, existe consenso en que una oferta plurilingüe de calidad es fundamental para la formación del individuo en la medida que amplía el acceso a la información, la participación social y cultural, y contribuye al desarrollo cognitivo (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2008).

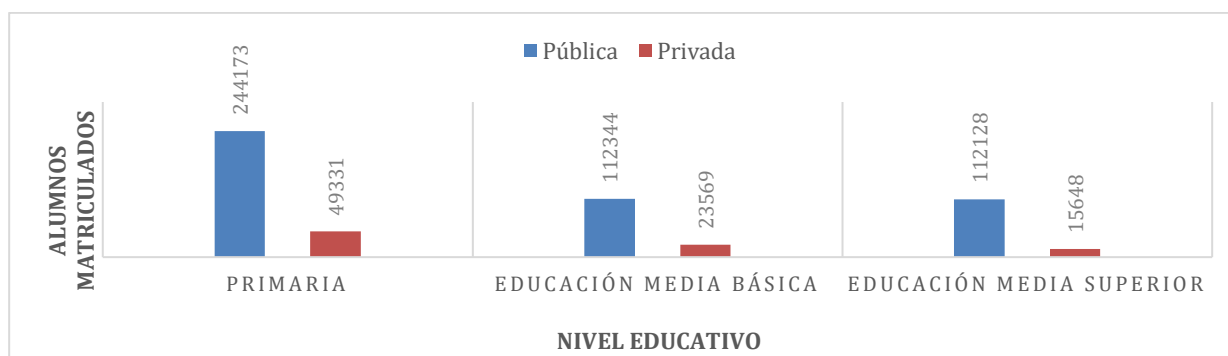
Asimismo, se cree que una oferta de este tipo también permitiría “superar el carácter elitista que puede haber tenido en otras épocas el aprendizaje de idiomas” (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2008, p. 34) en tanto hasta ahora la oferta formal pública no ha brindado las condiciones necesarias para aprendizajes de calidad y acreditados a través de certificaciones que se consideran deseables a nivel nacional e internacional (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2008). La educación privada, por su parte, en todos sus niveles, ha producido políticas lingüísticas que han llevado, mayoritariamente, a la educación bilingüe y a la inclusión de lenguas extranjeras en sus planes. El hecho de que las renovaciones políticas lingüísticas sean procesadas primero en el ámbito privado ha llevado a que esta sea la educación que impone necesidades y apetencias en la sociedad (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2008).

Las instituciones formales de educación media básica y superior pertenecientes a la esfera privada requieren de la habilitación de sus programas por parte de la Inspección de Institutos y Liceos Habilitados perteneciente a la Dirección General de Educación Secundaria (DGES). La Inspección de Inglés establece una serie de recomendaciones para obtener el aval de la misma en lo referente a la formación de los docentes, los horarios de clase, el material didáctico, la bibliografía, y material de consulta. Las instituciones pueden optar por llevar a cabo los planes curriculares elaborados por DGES u ofrecer un currículum diferencial. La elaboración de este currículum debe contar con la presencia de un egresado de algún Instituto Oficial de Formación Docente o de la Universidad de Montevideo. Debe presentar una fundamentación teórica, objetivos generales del curso y modalidades propuestas, por nivel se debe presentar objetivos específicos, contenidos lingüísticos, perfil de egreso, carga horaria y distribución, metodología, y bibliografía para el alumno. A su vez, debe incluir bibliografía para el docente, material didáctico, y los docentes propuestos, para estos se sugiere posean título habilitante o nivel de dominio de idioma mínimo de C1 (Kandratavicius & Picos, 2014).

Es pertinente aquí mencionar que la oferta educativa uruguaya pública recibe un mayor número de alumnos que la oferta educativa privada en todos sus niveles como se puede apreciar en la Figura 13.

Figura 13

Alumnos matriculados por nivel educativo desagregados por sector.



Fuente: elaboración propia en base a División de Investigación y Estadística (2020a).

Por otra parte, y de manera similar a la educación privada formal, a nivel no formal, las instituciones de enseñanza de lenguas han sido atravesadas por las demandas sociales y, también, han sido parte instrumental en el desarrollo de estas políticas lingüísticas. Estas instituciones pueden estar “asociadas a las metrópolis lingüísticas, a veces parte de estrategias universales de afianzamiento del prestigio de algunas lenguas, generalmente relacionadas con el aparato diplomático de países extranjeros” (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2008, p. 126). A su vez, existe actualmente un número muy grande de estas instituciones que son de naturaleza comercial “en las cuales nos encontramos con otras dinámicas de políticas lingüísticas” (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2008, p. 127).

Es destacable mencionar que al 2018, según cifras publicadas por la División de Investigación y Estadística (2020b), el 37,1 % de los cursos de educación no formal relevados en todo el país refieren al área de conocimiento “Idiomas” siendo la agrupación más grande dentro de las relevadas, el 99,6% de las mismas responden a cursos de adquisición del lenguaje. Esto se condice con la preponderancia del porcentaje de matriculados en instituciones de educación no formal en el área de conocimiento “idiomas” que asciende al 20,3%.

Es notorio también mencionar el porcentaje de estudiantes inscriptos a educación no formal y formal por subsistemas públicos que optaron por cursos dentro del área “idiomas”: el 63,8%, en DGEIP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria), el 50,2% en DGES, el 14,9% en DGETP (Dirección General de Educación Técnico Profesional), y el 15,3% en CFE (Consejo de Formación en Educación). En este caso, también, los mayores porcentajes corresponden a esta área de conocimiento (División de Investigación y Estadística, 2020b).

4.2. Formación docente en inglés como lengua extranjera

Existe, en América Latina, una gran preocupación en torno a la formación docente en tanto esta tiene un papel clave en el desempeño de los docentes, y por tanto, en el logro de buenos aprendizajes (Vaillant, 2007). Según nos informa Vaillant (2007, p. 209), “el problema en América latina es que muchos maestros y profesores están mal preparados para la tarea”. A su vez, la autora considera que la gestión institucional y la evaluación no han colaborado, generalmente, en actuar como mecanismos de mejora en el sistema de formación docente.

En el área de docencia de inglés, en la región, se hace presente un desafío particular que refiere a “garantizar que los profesores sean hablantes competentes de esta segunda lengua y cuenten con formación pedagógica apropiada para manejar con efectividad a un salón de clases” (Stanton & Fiszbein, 2019, p. 9).

En términos generales, en América Latina se reporta una considerable adhesión a establecer metas para niveles de dominio de la lengua inglesa altos en el profesorado, solicitando, en general, niveles comprendidos entre B2 y C2 en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Sin embargo, la evaluación de su competencia tiende a la deficiencia en la región (Cronquist & Fiszbein, 2017).

El caso de Uruguay destaca como el país de América Latina con las expectativas más altas, requiriendo de ellos, desde recientemente, un nivel C1 en el MCER para los docentes de primaria y de C2 para los docentes de secundaria (Stanton & Fiszbein, 2019), aunque no cuenta con evaluaciones de dominio de inglés de sus profesores (Cronquist & Fiszbein, 2017).

Existe actualmente, en la región, una demanda creciente de profesores de inglés “con incrementos porcentuales que van del 20 a más del 100% de la oferta actual” (Cronquist & Fiszbein, 2017, p. 46). Esta creciente demanda, junto con la falta de garantía en cuanto a la calidad de los programas de formación y capacitación, genera preocupación en tanto esto va en detrimento de los aprendizajes de los estudiantes (Cronquist & Fiszbein, 2017).

En el informe elaborado por Cronquist & Fiszbein (2017), se manifiesta que en la región hay una tendencia a la exigencia de que los profesores demuestren un determinado nivel de dominio del idioma y obtengan una certificación para ejercer la profesión, sin embargo, “la evaluación del nivel de dominio es escasa en diversos países y muchos profesores carecen de certificación y capacitación” (Cronquist & Fiszbein, 2017, p. 51). En términos generales, las certificaciones refieren a un título de grado otorgado por una universidad o equivalente, sin embargo, es común

que los docentes en ejercicio no posean esa clase de certificación.

En Uruguay, y en referencia a la formación docente en inglés, no hay suficientes docentes formados para cubrir las demandas sociales (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2008; Conti, 2013), siendo que sólo el 68% de los docentes posee título de enseñanza de inglés, constituyéndose como la materia con más bajo nivel de certificación del país (Stanton & Fiszbein, 2019) y como el país de la región con más bajo porcentaje de titulación en enseñanza del idioma (Stanton & Fiszbein, 2019). Es pertinente mencionar que Uruguay no cuenta con datos de esta índole sobre los profesores de inglés que desarrollan sus actividades en el sistema privado (Stanton & Fiszbein, 2019).

Actualmente, la oferta educativa pública formal de formación docente en inglés, en Uruguay, incluye:

- Los Centros de Formación Docente (CFD): de carácter terciario universitario (Uruguay, 2009) y enfocados a la práctica en educación secundaria (Conti, 2013). Están conformados por el Instituto de Profesores “Artigas” -IPA-, los Centros Regionales de Profesores -CERP- y los Institutos de Formación Docente -IFD- (Administración Nacional de Educación Pública, s.f. b).
- Certificación para docentes de lenguas extranjeras en la DIEP: reformulación del Plan de Certificación para Docentes Idóneos de inglés de 2008. Es un programa de certificación de dos años de duración orientado a idóneos de inglés que deseen capacitarse en la función docente (Comisión del Plan de Certificación para Docentes de Lenguas Extranjeras de la DEIP, 2021).

Como certificación para docentes de inglés interinos que no posean un grado de enseñanza se ha ofrecido los cursos de *Cambridge English Language Teaching* (CELT), para primaria y educación media, que es curso ofrecido por *Cambridge Assessment* de nueve módulos que culmina en el examen *Teaching Knowledge Test* (TKT) y que certifica conocimientos para la enseñanza (Administración Nacional de Educación Pública, s. f.-a; Stanton & Fiszbein, 2019).

A nivel privado, se detallan aquellas certificaciones que han sido aceptadas por el sistema público como habilitantes para ejercer la tarea (Kandratavicius & Picos, 2014) o aceptadas en llamados de docentes (Departamento de segundas lenguas y lenguas extranjeras, 2019):

- Universidad de Montevideo: el magisterio bilingüe ofrecido es una carrera grado de cuatro años de duración de carácter universitario (Universidad de Montevideo, s. f.).

- Certificados expedidos por institutos privados: *Teacher Training Course* (TTC) realizado en Anglo, Alianza, Dickens, London, e IETI.

Cabe mencionar que se realiza una valoración diferente en la evaluación de méritos de las diferentes titulaciones: las expedidas por CFD o Universidad de Montevideo reciben cinco puntos más que las certificaciones para docentes de lenguas extranjeras en la DIEP y los certificados expedidos por institutos privados (Departamento de segundas lenguas y lenguas extranjeras, 2019).

4.3. Descripción de la demanda

El contacto con el Centro se realizó a través de una de las coordinadoras actuantes en el área de Asesoramiento y Apoyo Externo a Colegios Coordinados que refirió a una de las Directoras Académicas (DA) del Centro quien sugirió que la investigación se realice en el área de la coordinadora contactada para maximizar disponibilidad por parte de los actores.

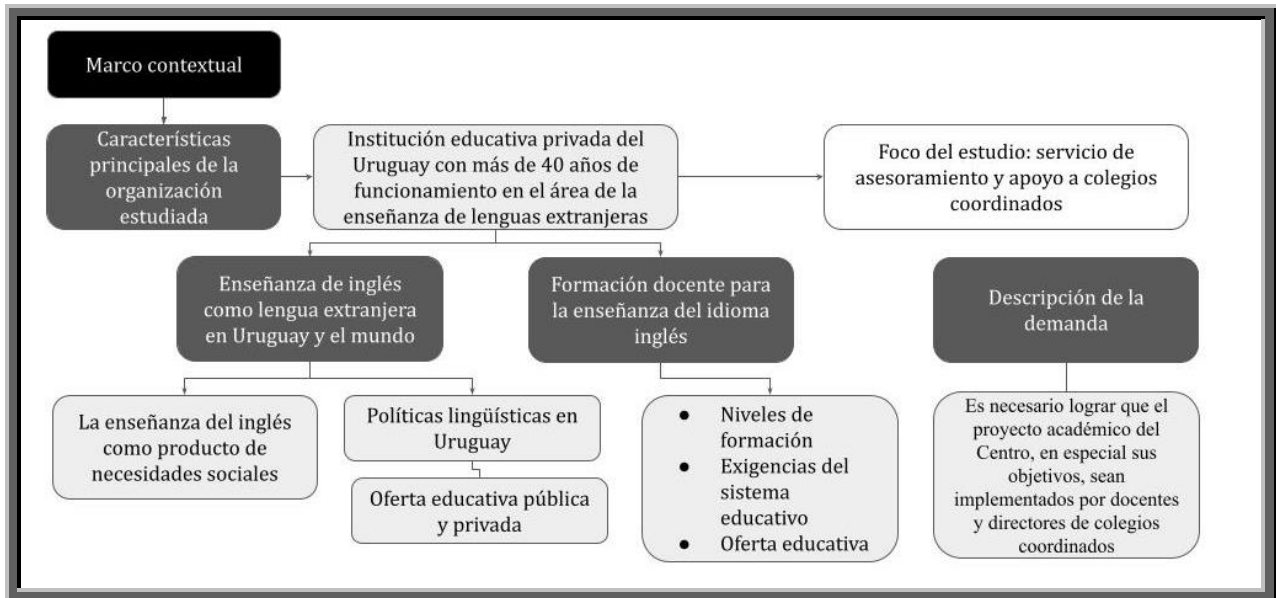
Al realizarse una entrevista exploratoria a la Coordinadora (C) referente del estudio se observó que existe una preocupación en torno a la forma en que se logra llevar a cabo el proyecto académico del Centro a través de los actores involucrados: docentes y directores de los colegios coordinados.

En este sentido la coordinadora agregó que la problemática se manifiesta especialmente en los colegios coordinados con una trayectoria corta en el proceso de asesoramiento, y la asoció a un conocimiento parcial del proyecto y del líder pedagógico con quien los vínculos de confianza están en vías de desarrollo. Es de mencionar que este rol es llevado a cabo por los coordinadores.

Así, la demanda se definió como una “necesidad de lograr que el proyecto académico del Centro, en especial sus objetivos, sean implementados por docentes y directores de colegios coordinados” (Anexo I, p. 4).

Figura 14

Síntesis del capítulo 4



SECCIÓN 3. MARCO APLICATIVO

En esta sección se presenta la propuesta metodológica utilizada tanto para la evaluación diagnóstica del Centro como del plan de mejora por lo que se tomarán aportes de ambos informes, los cuales pueden ser encontrados en los Anexos I y II, respectivamente.

La sección se compone de tres capítulos que refieren al encuadre metodológico utilizado para este estudio, el proyecto de investigación organizacional realizado, y el plan de mejora organizacional diseñado (Figura 15).

Figura 15

Síntesis de la sección 3



CAPÍTULO 5. ENCUADRE METODOLÓGICO

Este capítulo explica el encuadre metodológico utilizado para el desarrollo de esta investigación por lo que contiene el enfoque elegido para llevarla a cabo, el método escogido, las técnicas y analizadores utilizados, y la forma en que este proceso adquiere validez.

5.1. Enfoque elegido

La investigación, como “conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (R. Hernández et al., 2014, p. 4), ha estado influenciada por diversas corrientes de pensamiento y diversos marcos interpretativos. Esto ha dado lugar a diferentes caminos para llegar al conocimiento que, en la actualidad, ha dado lugar a dos principales aproximaciones a la investigación: el enfoque cualitativo y el cuantitativo (R. Hernández et al., 2014).

Como afirman R. Hernández et al. (2014), si bien ninguno de ellos es intrínsecamente mejor, ha habido una larga tradición de entenderlos como antagonistas. Hoy en día se entienden como extremos de un continuo en las posibles aproximaciones de un proceso investigativo con aplicación para todos los campos de conocimiento. Esta visión de “continuo” da lugar a una tercera aproximación denominada “enfoque mixto” que toma aportes de los dos enfoques antes evocados.

Para una mejor comprensión, es necesario ahondar en las características de ambos enfoques polares. Por un lado, el enfoque cuantitativo, apoyado en el paradigma neopositivista de las ciencias sociales, tiene como objetivo describir la realidad social analizando variables y técnicas matemáticas y estadísticas; se considera en este enfoque que el investigador debe estar alejado de su objeto de estudio (Batthyány & Cabrera, 2011). De esta manera, permite generalizar los resultados de manera más amplia y brinda control sobre los fenómenos de los cuales analiza puntos específicos (R. Hernández et al., 2014).

Por su parte, el enfoque cualitativo, apoyado en el paradigma interpretativista, tiene por fin “comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos” (Batthyány & Cabrera, 2011, p. 77). Las técnicas utilizadas en este enfoque se basan en el análisis por casos (Batthyány & Cabrera, 2011) lo que permite acceder en profundidad a los datos, riqueza interpretativa y contextualización, convirtiéndolo en un enfoque holístico de los fenómenos (R. Hernández et al., 2014).

Las principales características de ambos enfoques se pueden ver sintetizadas en la Tabla 13:

Tabla 13

Características de los enfoques cuantitativo y cualitativo

	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Contexto	Experimental: se recogen datos de contextos que no pueden ser entendidos como naturales, sino controlados.	Natural: se recogen datos de campo en donde el fenómeno o problema de estudio es experimentado.
Rol del investigador	Alejado del objeto de estudio para influir lo menos posible en los datos.	Instrumento clave: son quienes relevan la información, usualmente con instrumentos de recogida propios que pueden tener un protocolo.
Fuentes de información	Tanto primarias como secundarias. La técnica más utilizada es la encuesta.	Fuentes múltiples: se prioriza el uso concomitante de entrevistas, observaciones y documentos.
Tipo de análisis	Deductivo: la teoría precede a la observación y tiene un lugar central para definir objetivos y elegir la estrategia metodológica.	Inductivo: suelen construir patrones, categorías y temas, de abajo hacia arriba. Existe un ida y vuelta entre temas y datos y puede incluir el intercambio con los participantes.
Participantes	Tienen un rol importante en tanto brindan datos para la investigación, pero no resulta pertinente su individualidad, sino a nivel agregado, como representativos de un universo.	Existe un foco en aprender el significado que los participantes otorgan al problema en cuestión por sobre aquel que el investigador o la literatura le otorgan.
Diseño	Estructurado, secuenciado, cerrado y previo a la investigación.	Emergente, no está prescrito rígidamente, las fases del proceso pueden cambiar a lo largo de la investigación.
Perspectiva	Explicativa: el interés central está puesto en la descripción y explicación de fenómenos sociales desde una mirada objetiva y estadística. Importa que se pueda generalizar y explicar relaciones entre variables.	Interpretativa: es central la interpretación del investigador sobre lo que se ve, oye y comprende teniendo en cuenta su contexto, historia y concepciones del investigador, los participantes y los lectores del informe.

Fuente: elaboración propia en base a Batthyány & Cabrera (2011).

El enfoque de esta investigación, por sus características y las técnicas utilizadas, se puede caracterizar mayormente como cualitativo. Sin embargo, considerando que también se incorporaron los aportes de una técnica del enfoque cuantitativo -la encuesta-, debe considerarse como enmarcada en un enfoque cualitativo mixto, es decir, un enfoque mixto donde existe una preponderancia cualitativa (R. Hernández et al., 2014).

El enfoque mixto “implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (R. Hernández et al., 2014, p. 533).

Una de las ventajas de este enfoque es que permite una triangulación de datos que aporta a la validez de la investigación ya que “la expansión o ampliación, la profundización y el incremento de evidencia mediante la utilización de diferentes enfoques metodológicos nos proporcionan

mayor seguridad y certeza sobre las conclusiones científicas” (R. Hernández et al., 2014, p. 537).

5.2. Estrategia metodológica: estudio de caso

El método aplicado, según la clasificación de Cea D’Ancona (1997, p. 96), es el de estudio de caso que “se adecúa a cuestiones del ‘cómo’ y ‘por qué’”. Para la presente investigación se elige este método por su utilidad en el estudio de asuntos humanos (Durán, 1969), y su adecuación a fenómenos contemporáneos dentro de contextos reales (Yin, 2009).

Al decir de Yin (2009, p. 18), este método es “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes” (Yin, 2009).

En referencia a su relevancia en fenómenos educativos, el estudio de caso permite “abordar el estudio de situaciones concretas, que acontecen en contextos institucionales específicos, promoviendo así la capacidad de hacer investigación a partir de hechos reales, detectables en diversos escenarios educativos” (Vázquez, 2007, p. 5).

5.3. Triangulación

Rodríguez Gómez et al. (1996) refieren a que el uso de la triangulación en un estudio de caso como el presente permite “integrar y contrastar toda la información disponible para construir una visión global, exhaustiva y detallada de cada experiencia particular” (p. 310).

En este caso se optó por la triangulación de técnicas como forma de exponer múltiples realidades de manera simultánea, dar rigurosidad al estudio y evitar sesgos del investigador (Denzin & Lincoln, 2005; Taylor & Bogdan, 1994). Así, en este estudio se emplea más de una técnica de recogida de información y se contrastan los datos obtenidos a través de ellas.

A su vez, se ha incorporado la triangulación de informantes, esto es, contrastar las visiones de los principales actores involucrados en el fenómeno estudiado. Esto permite una aproximación más en profundidad a la realidad estudiada (Rodríguez Gómez et al., 1996).

5.4. Técnicas de recolección de datos utilizadas

Al utilizar un enfoque metodológico mixto se incluyen técnicas tanto de corte cuantitativo como cualitativo (R. Hernández et al., 2014). En este caso existe una preponderancia de las de corte cualitativo: se comenzó por la aplicación de una entrevista exploratoria, a continuación, se realizó en el análisis de documentos, y, finalmente, se realizaron tres entrevistas en profundidad

más. Por otra parte, como técnica cuantitativa se aplicaron dos encuestas.

5.4.1. Técnicas cualitativas: entrevista y análisis de documentos

Para el caso de esta investigación se utilizaron dos técnicas cualitativas: la entrevista y el análisis de documentos. Ambos requieren de un proceso de sistematización de la información obtenida que requiere de varias lecturas, para lo cual las entrevistas han de ser transcritas, de manera que se pueda reducir, categorizar y codificar la información. Como explica Mejía Navarrete (2011), este proceso es flexible y en espiral, pues se adapta y moldea a la investigación concreta, y los componentes se influyen entre sí haciendo que el pasaje de una etapa a otra no sea lineal, sino que se puede volver a etapas anteriores.

Para reducir es necesario identificar unidades temáticas del texto con un significado propio que recibirán el nombre de categorías. Así, se fragmenta el discurso en componentes menores que son relevantes para la investigación. Cada una de estas categorías básicas se puede seguir desagregando, de ahí que se puedan establecer categorías y subcategorías, e inclusive megacategorías. Según Mejía Navarrete (2011, p. 53), “las categorías generales son conceptos que abarcan un conjunto de propiedades comunes”, las “subcategorías son conceptos específicos de una categoría general, que le dan claridad y especificidad, pueden ser causas, condiciones, consecuencias, aspectos, tipos, procesos”, y las megacategorías agrupan categorías generales.

Las categorías se pueden establecer siguiendo un criterio inductivo, deductivo, o deductivo-inductivo. Mientras que en el criterio inductivo las categorías se descubren progresivamente a partir del análisis de los datos, en el criterio deductivo se establecen primero las categorías, a partir de la teoría, y luego se procede al análisis de la información. Por último, si se sigue un criterio deductivo-inductivo, se comienza con un marco teórico de donde se plantean megacategorías para luego, a través del examen del discurso, plantear categorías y subcategorías (Mejía Navarrete, 2011).

Miles & Huberman (1994) proponen la presentación de los datos cualitativos según sus categorías e interrelaciones en cuadros, diagramas y matrices. Esta organización permite visualizar los datos de manera focalizada y facilitar el análisis, por ejemplo, al poder establecer comparaciones. A su vez, el uso de esta organización asegura la incorporación de los datos al informe final del estudio (Mejía Navarrete, 2011).

Una vez categorizada y ordenada la información, se procede a su análisis mediante la atribución

de significados a los datos. Este proceso de análisis descriptivo lleva a enunciados que constituyen generalizaciones empíricas y descriptivas (Mejía Navarrete, 2011). Luego de esto, se procede a la interpretación que, al decir de Mejía Navarrete (2011, p. 57), “se apoya en la revisión bibliográfica y en las teorías más significativas” para producir enunciados de carácter conceptual y explicativo de los datos.

5.4.1.1. Entrevista

La entrevista, de corte cualitativo, es una técnica que constituye un encuentro dirigido “hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 101). A su vez, Taylor y Bogdan (1994) expresan que las entrevistas cualitativas se caracterizan por ser flexibles y dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Por esto, la pauta de la entrevista contiene una lista de áreas generales que se recorren con cada entrevistado, y es el investigador quien, además de pensar las preguntas que permitirán que emerja la información buscada, también se adecua al informante ya que tanto lo preguntado como el modo en que se preguntan son igualmente importantes.

R. Hernández et al. (2014) destacan como ventajoso que en la entrevista el participante puede brindar información histórica, el investigador puede utilizar no solo la entrevista en sí, sino también la observación como herramienta. A su vez, el investigador posee un determinado control sobre los temas a tratar. Por otra parte, una limitación es que los datos obtenidos poseen el sesgo del participante, es poco natural, y se ve condicionada por la habilidad de los participantes para expresarse.

Para el caso de esta investigación, se realizaron cuatro entrevistas, una primera entrevista exploratoria para conocer la institución y hacer una primera aproximación a la demanda, y luego tres entrevistas en profundidad a los principales referentes de la institución en relación a la demanda.

5.4.1.2. Análisis de documentos

El análisis de documentos como informes oficiales, comunicaciones, archivos, documentos históricos y/o públicos, grabaciones, y fotografías -entre otros- conlleva un gran valor en la investigación (R. Hernández et al., 2014; Taylor & Bogdan, 1994). Estos documentos no solo tienen el potencial de aportar información sobre los procesos organizacionales y las perspectivas de quienes los construyen, sino que también pueden informar sobre el contexto y antecedentes

(R. Hernández et al., 2014; Taylor & Bogdan, 1994).

Esta técnica tiene como ventaja que no es obstrusiva, salvo en los casos en que se solicita su elaboración, no está ceñida a un momento de análisis lo que permite revisarlos cuanto sea necesario, y no requiere tiempo de transcripción. Como limitación se puede mencionar que los documentos no siempre son de libre o fácil acceso, y requieren que el investigador se cerciore que “sea auténtico y que se encuentre en buen estado” (R. Hernández et al., 2014, p. 416).

En esta investigación se realizó el análisis de la página web del Centro y las comunicaciones vía mail con la Dirección Comercial del Centro el cual proporcionó información sobre las características del Centro y cómo este se presenta lo que contribuyó a su diagnóstico.

5.4.2. Técnica cuantitativa: encuesta

La encuesta, de corte cuantitativo, “constituye una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta” (Cea D’Ancona, 1997, p. 239). Esta técnica destaca por poder abarcar una gran variedad de cuestiones, ser estandarizada y cuantificable lo que facilita la comparación de resultados, ser generalizable, y reducir el uso de recursos económicos y de tiempo sin afectar el volumen de información obtenida (Cea D’Ancona, 1997). Los instrumentos que se utilizan para recoger la información a través de la encuesta son el cuestionario y la escala de actitudes (R. Hernández et al., 2014).

El cuestionario es “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (R. Hernández et al., 2014, p. 217). Estas preguntas pueden ser de dos tipos, cerradas o abiertas. Las primeras presentan posibilidades de respuesta acotadas, lo que implica que las categorías fueron previamente delimitadas. Estas pueden implicar ingresar una cifra, asignar un puntaje, jerarquizar opciones o ubicarse en una escala (R. Hernández et al., 2014).

Estas preguntas son más fáciles de codificar y analizar, y requieren menor esfuerzo por parte del encuestado. Sin embargo, tienen como limitación que las categorías presentadas deben de recoger todas las posibles respuestas (R. Hernández et al., 2014). Asimismo, exigen del encuestador mayor detalle al elaborar su redacción y pueden ser inexactas en tanto el encuestado debe elegir una categoría cercana a lo que piensa, aunque no necesariamente implique todo su pensar respecto del asunto (R. Hernández et al., 2014).

Por otra parte, en las preguntas abiertas la persona responde de forma espontánea, libre y en sus propias palabras (Abritta, 1999) por lo que no se encuentran supeditadas a opciones de respuesta previamente establecidas; esto lleva a que se pueda llegar a un número elevado de categorías,

pero es útil cuando no existe suficiente información para establecer a priori las posibles respuestas (R. Hernández et al., 2014). También permite indagar en profundidad sobre opiniones o comportamiento. La ausencia de categorización previa y la posibilidad infinita de posibles respuestas implican que sean difíciles de codificar, clasificar y analizar. A su vez, requieren mayor tiempo por parte del encuestado y puede suceder que existan sesgos en su respuesta derivados de dificultades para expresarse, nivel educativo, etc. (R. Hernández et al., 2014).

Para codificar las preguntas abiertas es necesario analizar el contenido y “encontrar y dar nombre a los patrones generales de respuesta” (R. Hernández et al., 2014, p. 231). Luego de esto, se listan y se le asigna un valor numérico o signo a cada patrón para que cada uno de ellos configure una categoría de respuesta y se cierre la pregunta abierta (Abritta, 1999; R. Hernández et al., 2014).

Cabe destacar que, con frecuencia, las preguntas demográficas o de ubicación en un cuestionario son obligatorias, la posterior asignación de obligatoriedad de otras preguntas se verá relacionada a su pertinencia y utilidad de los datos obtenidos en el contexto de la investigación (R. Hernández et al., 2014).

Como informan R. Hernández et al. (2014), la escala de actitudes permite medir la dirección o intensidad de una actitud del encuestado frente a diversos objetos o conceptos. Si bien existen diversos métodos para medir por escalas, para esta investigación se utilizó uno de los métodos utilizado con mayor frecuencia, a saber, el escalamiento de Likert (R. Hernández et al., 2014). Este consiste en un “conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (R. Hernández et al., 2014, p. 238), estos han de expresarla eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de una escala. Para la codificación de estas preguntas se le asigna un valor numérico a cada punto o categoría y esto facilita el proceso de encontrar patrones (R. Hernández et al., 2014).

Los datos obtenidos de una encuesta son pasibles de ser dispuestos en una matriz de datos que posibilita la articulación de tres datos: en filas a las unidades de análisis, en columnas a las variables, y en las celdas los valores que asume cada unidad de análisis para cada variable (Abritta, 1999). Una vez los datos han sido dispuestos en la matriz de datos, se procede a su tabulación, esto es, "el proceso mediante el cual los datos recopilados se organizan y concentran, con base a determinadas ideas o hipótesis, en tablas o cuadros para su tratamiento estadístico" (Rojas Soriano, 1985, p. 177).

Un análisis estadístico, con su correspondiente graficación de datos, permite la visualización e interpretación de los datos sistematizados, esto es, encontrar un significado a partir de la información empírica que se recaba (Abritta, 1999). Este estudio no pretende constituirse como un análisis estadístico, si bien se apoya en la graficación e interpretación de datos, lo hace como soporte para lograr una mejor comprensión del problema.

En este caso, las encuestas fueron aplicadas, por un lado, a 16 docentes de colegios coordinados y, por otro, a 6 directores de colegios coordinados. Ambos cuestionarios fueron muy similares: se realizó una única pregunta abierta a ambos, referida a sus necesidades para mejorar su desempeño, tres preguntas cerradas referidas a datos fácticos relacionados a su función en relación a su vínculo con el Centro, y una pregunta cerrada que apuntaba a conocer la opinión de los encuestados sobre diversas temáticas vinculadas a la problemática hallada por lo que contenía 11 ítems a contestar utilizando la escala de Likert. Vale mencionar que la encuesta aplicada a docentes incluía también una pregunta cerrada vinculada a su formación docente.

5.5. Analizadores utilizados

Con el fin de una mejor comprensión de la situación y de los datos recabados, se utilizaron diferentes analizadores, a saber, el modelo del iceberg, el árbol de objetivos, y el árbol de problemas.

5.5.1. Modelo del Iceberg

Para el tratamiento de los datos obtenidos, y con el fin de identificar las lógicas internas que existen en las dinámicas institucionales (Schein, 1990; Vandenberghe & Staessens, 1991) se optó por la utilización del modelo de iceberg como analizador.

En este modelo se parte de aquello que es explícito o visible para pasar a identificar las prioridades e inferir los elementos nucleadores que configuran la cultura institucional. Esta, según Chiavenato (2009b, p. 178), “es como un iceberg, porque sólo una fracción pequeña del mismo aparece sobre el agua y representa su porción visible. La parte más grande permanece oculta bajo el agua y las personas no la pueden ver”.

Según estos autores, la utilización de este modelo como analizador implica tres niveles de análisis:

1. Primer nivel: lo visible. Está compuesto por los elementos que se pueden apreciar inmediatamente, elementos que pueden ser palabras, objetos, comportamientos o eventos (Schvarstein, 1991).

2. Segundo nivel: las prioridades. Son una serie de regularidades o rituales que se infieren a partir de lo visible y que se relacionan con las prioridades de las instituciones. Así como en el primer nivel, pueden ser analizados a través de estos cuatro elementos: palabras, objetos, comportamientos o eventos.
3. Tercer nivel: los elementos nucleadores. Son elementos valores, concepciones y supuestos de base de la organización, no son explicitados y constituyen las bases de la cultura institucional.

5.5.2. Árbol de problemas

Para visualizar la situación problemática, sus causas y efectos dentro del contexto analizado, resultó útil realizar un árbol de problemas. Al decir de Campos (2005) y Aldunante y Córdoba (2011), se establecen en este, a través de un diagrama de árbol, las relaciones y jerarquías entre los problemas, causas y efectos percibidos colocando en el centro el problema central, en las raíces las causas y orígenes de este, y en las ramificaciones los efectos. Para su elaboración es necesario tener en cuenta los puntos de vista de los diferentes actores involucrados.

5.5.3. Árbol de objetivos

Teniendo en cuenta el árbol de problemas trazado, se construyó un árbol de objetivos en el que, según Aldunante y Córdoba (2011, p. 50), “se describen los pasos que habría que recorrer para llegar al estado final o solución”. Los autores plantean que este analizador se realiza a través de la conversión de los elementos del árbol de problemas en su contrario, los efectos se convierten en fines perseguidos y las causas, en medios para la solución del problema. Esto posibilita una imagen-objetivo, es decir, un eje rector de la toma de decisiones para establecer metas, recursos y plazos (Aguerrondo, 2002) a alcanzar mediante la aplicación de un proyecto de intervención.

5.6. Diario del investigador

Cuando se ingresa al campo o se suceden eventos relacionados al estudio del fenómeno planteado es necesario realizar un registro ordenado de lo que el investigador siente, observa, piensa y reflexiona; esto puede ser durante o inmediatamente después de sucedido (R. Hernández et al., 2014). Este registro puede tomar variadas formas: video, audio, fotos y/o notas, y es usual que se realice en lo que se denomina bitácora o diario de campo o del investigador (R. Hernández et al., 2014). Esto le facilita al investigador acceder a la información obtenida, no olvidar impresiones, y constituye una herramienta óptima donde orientar su

proceso de reflexión y extracción de conclusiones (González & Jurado, 2003).

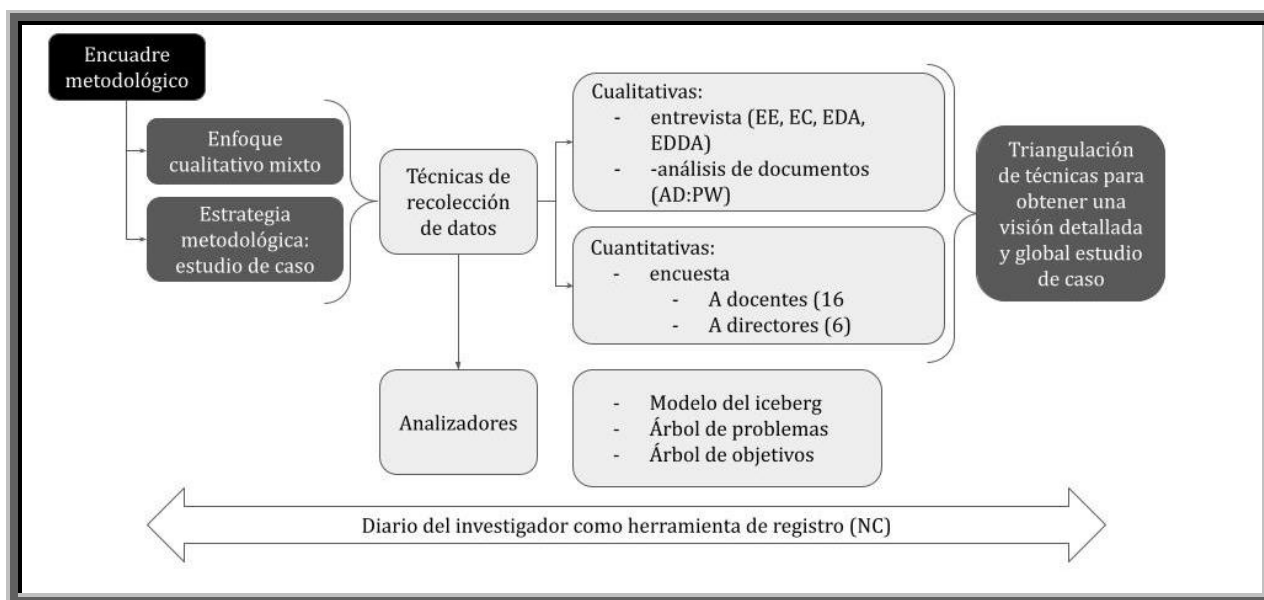
En este sentido, es importante hacer un uso metódico que permita “dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior” (Valverde, 1993). Para lograr un registro formal, se sugiere una estructura particular que permita “ofrecer recortes longitudinales, estadísticos, diagnósticos, pronósticos, hacer estudios, evaluaciones y sistematizaciones” (Valverde, 1993, p. 313). Por esto, se proponen tres clases de anotaciones para las notas de campo: las notas observacionales -responden al quién, qué, cuándo, dónde y cómo del suceso registrado-, las notas teóricas -constituyen inferencias, interpretaciones, hipótesis, conjeturas del investigador y notas metodológicas - aportan información sobre el proceso y decisiones metodológicas- (Schatzman & Strauss, 1973).

Es importante mencionar que, además de los beneficios ya mencionados, el aporte de este instrumento no se circunscribe a la investigación en sí, sino que resulta una fuente de información relevante para futuras investigaciones que trabajen sobre la misma temática, o a los efectos de supervisión (Valverde, 1993).

En esta investigación se registraron notas de campo (NC) en el diario del investigador tras las diferentes comunicaciones y se las organizó por fecha, registrando el tipo de comunicación, sea por mail, telefónica o videollamada, y el contenido de la misma, así como impresiones y reflexiones.

Figura 16

Síntesis del capítulo 5



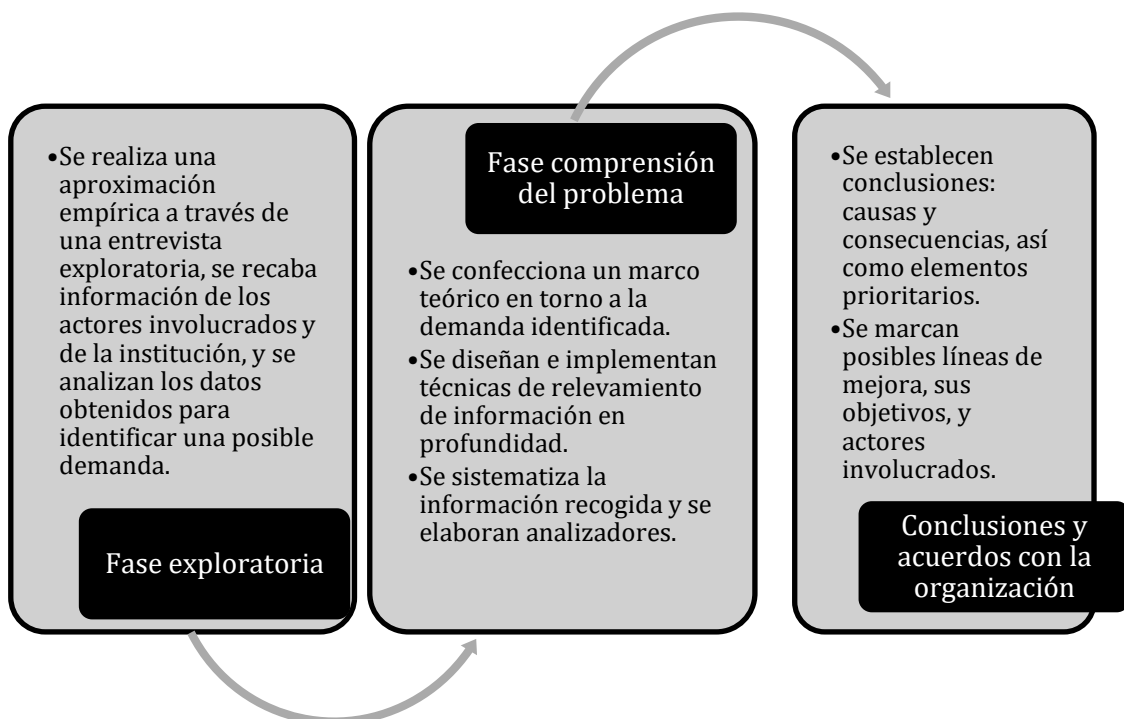
CAPÍTULO 6. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL

En este capítulo se desarrolla la implementación del Proyecto de Investigación Organizacional realizada entre mayo y agosto de 2021, expandiendo las decisiones metodológicas de las diferentes fases. Para esto se tomarán insumos del informe de Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I) y del diario del investigador (NC).

En el marco de lo que es una investigación organizacional, esta se desarrolló en tres fases que se pueden observar en la figura 17 a continuación.

Figura 17

Fases de PIO



Fuente: elaboración propia a partir de Moeller et al. (2014).

Con el fin de ordenar esta investigación en los plazos académicos pautados por la Universidad ORT Uruguay, se diseñó un plan de trabajo de mayo a agosto que se puede encontrar en el Anexo I.

6.1. Fase exploratoria

El proyecto de investigación dio inicio en mayo de 2021 al aproximarse a una institución educativa en la que un contacto personal de la investigadora cumple funciones de coordinador y que encontró la propuesta interesante. La institución se mostró receptiva a la experiencia, aunque expresó preocupación por los tiempos que pudiera implicar y la exposición que pueda generar para el Centro la publicación de documentos en los que a ella se refiera. Tras una

reunión con uno de los miembros del Directorio de la institución –Directora Académica (DA)- en las que se explicaron las fases del proceso, accedieron a abrir sus puertas siempre que la investigación se acotara al departamento coordinado por la coordinadora que ofició de contacto, en adelante, informante C.

En primer lugar, para realizar una primera aproximación a la realidad del Centro, se realizó una entrevista exploratoria a la informante C (EE) en la que se pretendió “indagar sobre las generalidades del Centro, el Departamento de Apoyo Académico del Centro, los desafíos que éste ha afrontado, las fortalezas del Centro y sus debilidades” (Anexo I, p. 9). Esta entrevista se compuso de cinco preguntas abiertas que se pueden encontrar en el Anexo I.

Si bien en la EE se abordaron diferentes problemáticas presentes en el Departamento de Apoyo Académico, en esta investigación se profundizó únicamente en las necesidades del servicio de asesoramiento y apoyo a colegios coordinados ya que es la sección coordinada por la informante C, área de trabajo autorizada por el Centro para esta investigación. Así, surge que la demanda del Centro gira en torno a una preocupación relativa a la realización de los objetivos del proyecto académico del Centro a través de todos los actores involucrados -docentes y directores-, especialmente en aquellos colegios en los que el asesoramiento no cuenta con una larga trayectoria (Anexo I): "a veces alinear un poco a los docentes y a veces también a los directores. (...). Alinear a todos a lo que es el objetivo que tenemos dentro de lo que es la proyección del inglés del Centro" (EE:17).

A su vez, se realizó un análisis documental de la página web del Centro y sus redes sociales – Facebook, Instagram y Twitter- (AD:PW) cuya pauta se puede encontrar en el Anexo I.

Por último, la Dirección Comercial del Centro (DC) brindó “información fáctica y cuantificable” (Anexo I, p. 9) en relación al Centro y sus actores que se referencia usando el código CE:DC aunque esta reviste un carácter de números aproximados en todos los casos.

Para analizar la información obtenida a través de estas tres vías, se realizó una tabla de análisis por dimensiones organizacionales y temáticas cuya estructura se presenta en la Tabla 14.

Tabla 14

Tabla de análisis de información exploratoria

Dimensión	Temática	Aporte textual con código de referencia	Actores	Observaciones

Fuente: Anexo I.

Para construir las categorías temáticas se adaptaron los diferentes elementos constitutivos de

las diferentes dimensiones mencionados por Frigerio et al. (1992) según se aprecia en la Figura 18 a continuación.

Figura 18

Categorías temáticas de análisis



Fuente: Anexo I.

Con los datos obtenidos a través de estos tres medios y sistematizados, se logró “dar cuenta del problema que se construye a través de la demanda realizada” (Anexo I, p. 10) que refiere a la implementación del proyecto académico del Centro en los colegios coordinados. Este fue construido y analizado en relación a las principales dimensiones institucionales al que este atañe, los actores involucrados, y los posibles factores causales que surgen del análisis de la EE.

En base a esta construcción del problema se comenzó a realizar un análisis de referentes teóricos para armar un marco teórico primario que sirviera de guía en la fase de exploración y comprensión del problema y base para el marco teórico del presente trabajo.

6.2. Fase de comprensión del problema

Definido y analizado el problema, se diseñaron herramientas que permitieran un conocimiento más profundo del mismo por lo que se tomó contacto con la DA para plantear el problema identificado y la estrategia a seguir.

Se propuso realizar tres entrevistas en profundidad a miembros del Centro relevantes para el caso -informante C, DA y Directora del Departamento de Apoyo Académico (DDA)-, cuestionarios a docentes y directores de los colegios coordinados, análisis documental del proyecto académico del Centro.

En relación al análisis documental, el Centro comunicó su negativa a que estos circulen de manera pública por lo que el análisis documental no pudo realizarse (NC: 22 de junio). Respecto de la utilización de cuestionarios a docentes y directores de colegios coordinados, la informante C en EE ya había manifestado temores respecto de establecer contacto con los profesores o directores de los colegios coordinados por la posible interpretación que estos pudieran hacer al ser contactados con preguntas sobre su trabajo con el Centro (NC: 27 de mayo). Cuando se presentó la posibilidad de realizar cuestionarios docentes y directores de los colegios coordinados, DA planteó que no querrían involucrar a actores externos a la institución. Se explicó que para lograr un acercamiento real y serio al problema sería necesario triangular voces y que esto sería siempre de carácter voluntario (NC: 21 de junio).

De esta manera, se procede al diseño de las herramientas que, de hecho, se llevarían a cabo: entrevistas en profundidad al equipo de gestión y encuestas a los docentes y directores de colegios coordinados.

Estas herramientas fueron pretesteadas con colegas que ofrecieron su retroalimentación y se hicieron las correcciones pertinentes. Respecto de la encuesta, y considerando que fueron aplicadas a actores que no mantienen una relación de dependencia laboral con el Centro, se envió el posible formulario al equipo de gestión del Centro para obtener su aval y realizar las modificaciones que creyeran necesarias. Expresaron preocupación respecto de la desconfianza o suspicacias que puedan surgir en los encuestados por lo que los ítems son marcados como no obligatorios en todos los casos y se modifica la introducción al formulario para que éste refleje la confidencialidad que le aplica (NC: 30 de junio).

Tras este paso se observa la ausencia de preguntas abiertas, salvo por algunas de carácter fáctico, en las encuestas a docentes y directores de colegios coordinados. Atendiendo a que ya se habían manifestado preocupaciones por parte del equipo del Centro respecto de involucrar a agentes externos a la institución, se decide que realizar modificaciones sustantivas en el cuestionario que ya fue aceptado podría generar malestar en el Centro (NC: 30 de junio). No obstante, se opta por agregar una única pregunta abierta para la que se obtiene el aval del equipo de gestión (NC: 19 de julio).

Se convocó a los diferentes agentes y se aplicaron las herramientas tal como lo muestra la Tabla 15. Las pautas de las mismas pueden ser encontradas en el Anexo I. Es necesario mencionar que, ante la escasez de respuestas por parte de los encuestados convocados por la informante C, quien actuó de nexo para ello, se acordó también convocar a docentes y directores que

responden a otros coordinadores (NC: 19 de julio).

Tabla 15

Herramientas diseñadas para la comprensión del problema

Actores involucrados	Equipo de Gestión del Centro	Docentes de Colegios Coordinados	Equipo de Gestión de Colegios Coordinados
Convocados	3	37	12
Participantes	3	16	6
Técnica cualitativa	Entrevista en profundidad	--	--
Técnica cuantitativa	--	Encuesta	Encuesta
Codificación	EE, EC, EDA; EDDA	CP	CD
Fecha de aplicación	EE: 27 de mayo EC: 28 de junio EDA: 29 de junio EDDA: 30 de junio	21 de julio al 3 de agosto	21 de julio al 3 de agosto

Fuente: elaboración propia a partir de Anexo I.

Tras la aplicación de las herramientas, se transcribieron las entrevistas “con excepción de la EDDA a la que se accede a notas realizadas por la entrevistadora durante la misma ante la falta de grabación por problemas técnicos; esto es identificado con el código NDDA” (Anexo I, p. 14), y se analizaron los datos recabados.

Para las encuestas que se aplicaron a docentes y directores de colegios coordinados se realizó la graficación de los datos obtenidos, mientras que para el análisis de la transcripción se crearon categorías de análisis a través de un criterio deductivo-inductivo. Se plantearon las megacategorías “proyecto académico” y “liderazgo y gestión” a la luz del marco teórico construido, luego, y en base al examen del discurso, se plantearon las categorías que se aprecian en la Tabla 16.

Tabla 16

Categorías de análisis

Proyecto Académico		Liderazgo y Gestión	
Objetivos y metas	Adecuación del Proyecto	Vínculo con docentes y directores	Liderazgo educativo y formación docente
Implementación y difusión del Proyecto	Evaluación del Proyecto	Teorías subyacentes	Vínculo con alumnos

Fuente: Anexo I.

En base a los datos obtenidos de ambas técnicas, se procedió a utilizar el modelo de iceberg como analizador y así identificar las lógicas internas (Schein, 1990; Vandenberghe & Staessens, 1991) en la dinámica institucional en relación al problema identificado.

6.3. Conclusiones y acuerdos con la organización

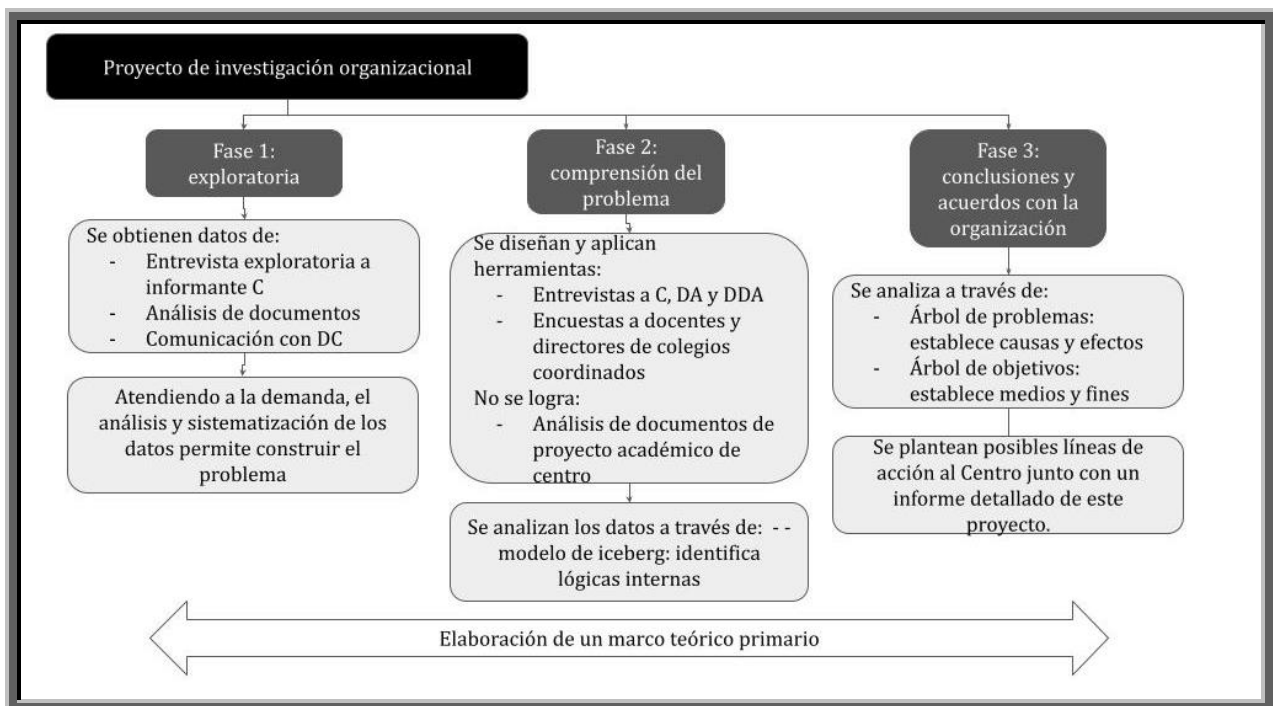
Para extraer conclusiones del análisis realizado, se utilizaron dos analizadores: el árbol de problemas para establecer las relaciones causa-efecto en torno al problema identificado, y el árbol de objetivos para establecer medios y fines del objetivo general que se planteó en base al problema.

Tomando esto en consideración, se planteó al Centro posibles líneas de acción y un equipo de trabajo que pudiera acompañar su ejecución en el período de septiembre a diciembre 2021.

La totalidad de este proceso se presentó en un informe que fue enviado por mail a los referentes del Centro -DA y DDA- para su consideración (NC: 24 de septiembre).

Figura 19

Síntesis del capítulo 6



CAPÍTULO 7. PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL

En este capítulo se expone el desarrollo del Plan de Mejora Organizacional (PMO) realizado entre septiembre y diciembre de 2021, expandiendo las decisiones metodológicas y acuerdos con la institución en las diferentes fases. Para esto se tomarán insumos del informe de Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I), del informe de Plan de Mejora Organizacional (Anexo II) y del diario del investigador (NC).

Este plan fue diseñado teniendo en cuenta la aproximación diagnóstica llevada a cabo en el Centro y requirió de cuatro fases: la presentación del informe PIO a los miembros referentes del Equipo de Dirección del Centro -una de las Directoras del Centro (DA) y la Directora del Departamento de Apoyo Académico (DDA)-, la conformación del equipo de trabajo que actuaría como equipo impulsor del plan de mejora organizacional, la elaboración del PMO, y la presentación del PMO al Centro.

7.1. Objetivos y logros proyectados

En función de la línea de acción acordada con el Equipo Impulsor, se definió un objetivo general y tres específicos para el Plan de Mejora. Asimismo, y en relación a estos, sus respectivas metas.

7.2. Esquema de trabajo

Para cada objetivo específico se plantearon líneas de actividad que “refieren a las acciones concretas que se propone desarrollar” (Anexo II, p. 5) para alcanzar cada uno de ellos y se les asignó un momento a realizarse atendiendo a los tiempos institucionales y observando que ningún mes del año se vea sobrecargado de actividades.

Asimismo, para cada una de estas acciones se planteó los actores implicados según el caso atendiendo a su pericia y a evitar la sobrecarga de los mismos a lo largo de la implementación; en este mismo sentido, se determinó el tipo de involucramiento según la actividad, sea como responsables, quienes aprueban, o participantes.

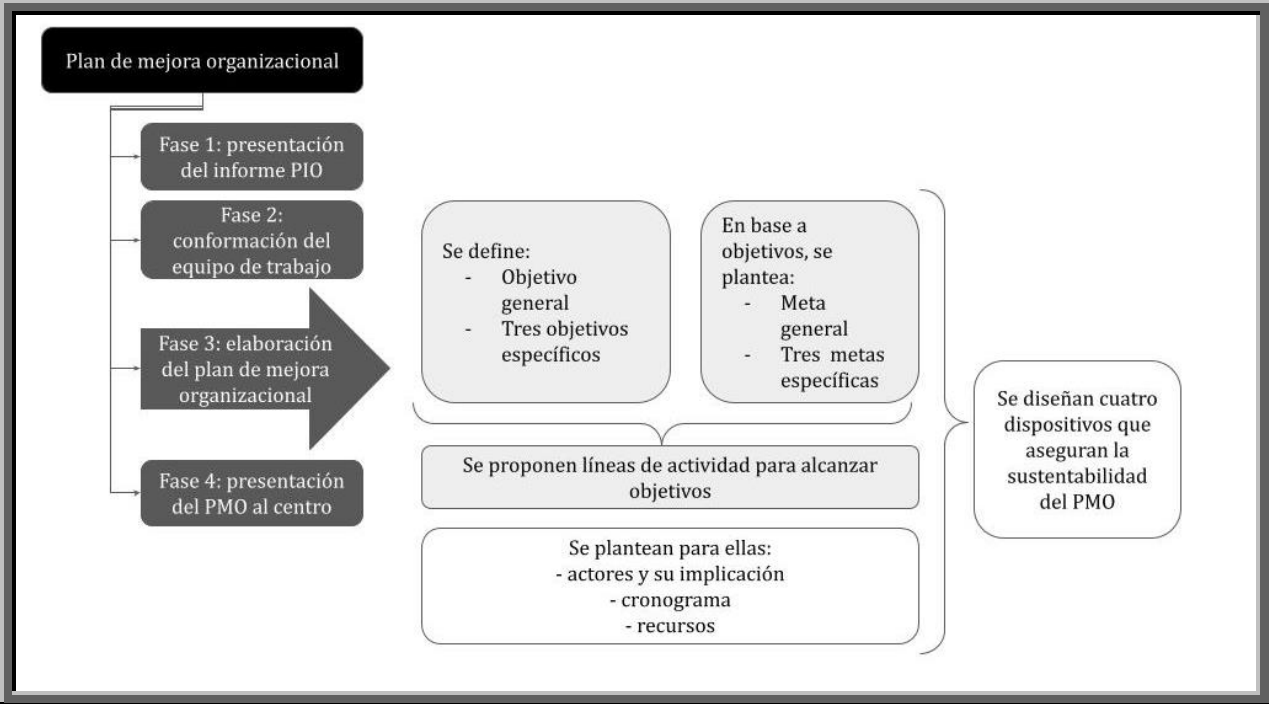
Además de los recursos humanos que se requieren para la realización de las actividades planteadas, se enumeraron los recursos materiales, temporales y financieros que también se utilizarían.

7.3. Plan de sustentabilidad

Con el fin de asegurar la sustentabilidad del PMO, se elaboraron dispositivos que organicen, implementen y gestionen el mismo:

- Dispositivo de gestión financiera
- Dispositivo de seguimiento
- Dispositivo de gestión de la comunicación
- Dispositivo de gestión de riesgos

Figura 20
Síntesis del capítulo 7

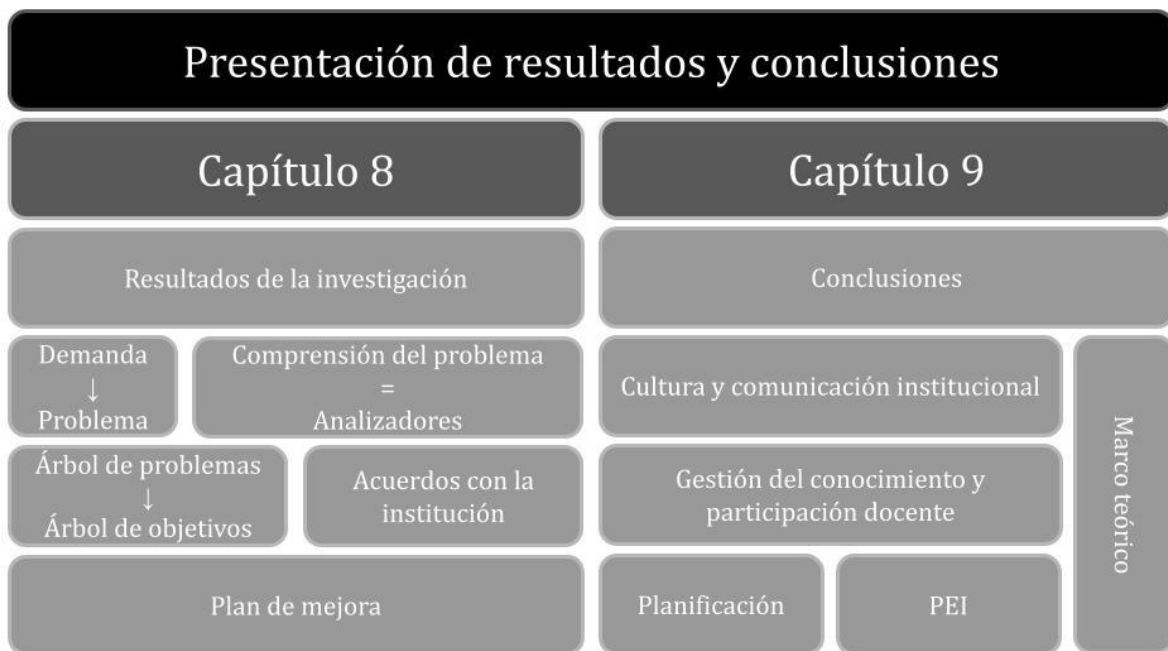


SECCIÓN 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En esta sección se desarrollan los principales hallazgos realizados durante las etapas de investigación organizacional y de la elaboración del plan de mejora, apuntando a ofrecer una visión global del proceso, integrando las evidencias recogidas, así como otros aspectos que fueron relevantes en el trabajo con el Centro. Asimismo, se desarrollan las conclusiones extraídas producto de estos procesos (Figura 21).

Figura 21

Síntesis de la sección 4



CAPÍTULO 8. RESULTADOS

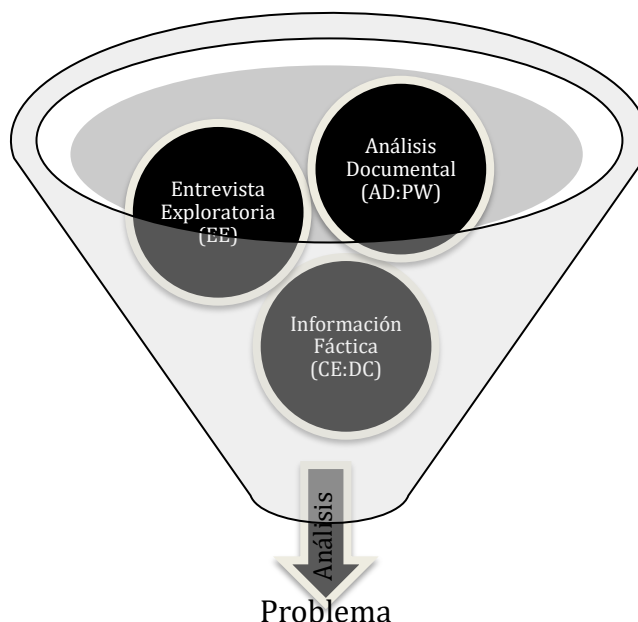
Se exponen en este apartado los resultados obtenidos en las diferentes fases del proceso de investigación organizacional y de planificación de mejora organizacional por lo que se toman insumos del informe de Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I) y del informe de Plan de Mejora Organizacional (Anexo II).

8.1. Aproximación diagnóstica

Durante la primera fase exploratoria se triangularon datos obtenidos de tres fuentes: entrevista exploratoria a la informante C (EE), análisis documental de la página web del Centro y las diferentes redes sociales que el mismo utiliza: Facebook, Instagram y Twitter (AD:PW), e información fáctica y cuantificable brindada por uno de los directores comerciales (CE:DC). A través del análisis de estas fuentes se logró la construcción del problema en relación a la demanda planteada (Figura 22).

Figura 22

Aproximación diagnóstica



8.1.1. La demanda

Adecuándose a las sugerencias de la DA realizadas por vía electrónica previo a la entrevista exploratoria, se estableció que la investigación explorara necesidades de la gestión de colegios coordinados a través del Departamento de Apoyo Académico por parte de la informante C referente en esta investigación (NC: 24 de mayo).

En la entrevista exploratoria con la Coordinadora, surge que existe una preocupación relativa a la realización del proyecto académico del Centro a través de todos los actores involucrados: "a veces alinear un poco a los docentes y a veces también a los directores. (...). Alinear a todos a lo que es el objetivo que tenemos dentro de lo que es la proyección del inglés del Centro" (EE:17). Esto se manifiesta especialmente en aquellos colegios que no poseen una larga trayectoria en este proceso: "sobre todo en los colegios nuevos que se van sumando a nuestra red a veces sucede que, al no conocer tanto el proyecto, al no conocer tampoco a un líder pedagógico que en este caso seríamos nosotras, las coordinadoras de los colegios, a veces hay que generar esa confianza, ¿no?" (EE:18).

A su vez, la informante C considera que este problema se ha visto exacerbado en su Departamento por los cambios que tuvieron lugar a raíz de la situación de emergencia sanitaria a nivel mundial: "Y creo que dentro de lo que es el contexto de la pandemia también ha llevado a exacerbarse un poco eso, ¿no? (...) Entonces, en los lugares donde, de repente, capaz que estaba también esa otra situación fue donde se plantearon los mayores desafíos con el tema de lo que es la pandemia" (EE:20).

En conclusión, la demanda presentada se puede sintetizar en la necesidad de lograr que el proyecto académico del Centro, en especial sus objetivos, sean implementados por docentes y directores de colegios coordinados.

8.1.2. El problema

A la luz de la demanda realizada, y con los datos que pudieron ser recabados a través de las tres herramientas mencionadas, se procedió al análisis de estos para la construcción del problema en relación a las dimensiones del campo institucional definidas por Frigerio et al. (1992).

Según lo analizado, la problemática se encuentra vinculada con la dimensión comunitaria en tanto se relaciona con la red de más de 50 centros a la que ofrece sus servicios y, en la medida que tienen variadas realidades, la problemática se manifiesta de forma diferente en cada uno. Esta sujeción al mercado se materializa en la flexibilidad que se le atañe al Proyecto Académico, el cual se adecua a las necesidades y características del colegio coordinado en sus metas y misión (AD:PW).

En cuanto a la dimensión pedagógica, el Centro establece entre sus fines mejorar la calidad de los cursos de manera que sean competitivos con otras instituciones reconocidas, a su vez, destaca como necesarias prácticas pedagógicas que favorezcan la originalidad, alegría y

relajación para facilitar el aprendizaje (AD:PW).

En cuanto a la dimensión organizacional se encontró que el vínculo con los docentes coordinados se da a través de brindar materiales, reuniones mensuales o bimensuales, y reportes a la dirección por parte del Centro a la dirección del colegio coordinado: “van a seguir nuestros programas, van a usar los *tests* que nosotros enviamos y después nosotros los examinamos a fin de año (salvo que sean exámenes internacionales), hacemos un acompañamiento docente que implica, desde estar en permanente contacto con los docentes, tener reuniones mensuales o bimensuales o lo que se necesite, dependiendo de las necesidades del colegio. Se hacen visitas a los docentes, tenemos devoluciones con los docentes, a su vez completamos un informe que va a dirección" (EE:5). Si bien se alegó un “contacto permanente” con los docentes coordinados, la entrevistada mencionó una limitación del servicio que funciona como posible factor causal ya que en este, por su característica de coordinación externa, los líderes pedagógicos -los coordinadores externos- no son figuras claras y presentes para los docentes; esto dificulta lograr vínculos de confianza: “sobre todo en los colegios nuevos que se van sumando a nuestra red a veces sucede que, al no conocer tanto el proyecto, al no conocer tampoco a un líder pedagógico que en este caso seríamos nosotras, las coordinadoras de los colegios, a veces hay que generar esa confianza, ¿no?” (EE:18). Surge, también de lo anterior, que los colegios que no cuentan con una larga trayectoria de acompañamiento por el Centro no conocen de manera correcta el proyecto académico.

Asimismo, la EE ofreció otros factores causales en la formación deficiente de los docentes de los colegios coordinados: “no todos los docentes que trabajan en esos colegios son formados (...) esa es una necesidad que, no te digo en los últimos años, pero que siempre estuvo. Lo que pasa es que, al ir creciendo, ir subiendo los niveles e ir aumentando lo que son naturalmente las metas... Porque una cosa lleva a la otra, se empiezan a ver esos quiebres a veces” (EE:18), y también en un conocimiento limitado de la vida interna del colegio y sus actores: “nosotros somos una coordinación externa, entonces no tenemos esa posibilidad de, por ejemplo, entrar, conocer a todos los nenes y saber esto y lo otro y hablar con la familia” (EE:18).

Por otra parte, y respecto de las fortalezas del proyecto académico, se dijo que este se considera efectivo y flexible puesto que está en continuo desarrollo y se ha comprobado empíricamente su eficacia a lo largo de los años: “el proyecto académico que está como *tried and tested* [de eficacia comprobada]: primero, a lo largo de los años que se ha ido estudiando y desarrollando y puliendo una cierta proyección con ciertas metas alcanzables y realistas. Y a su vez, que es

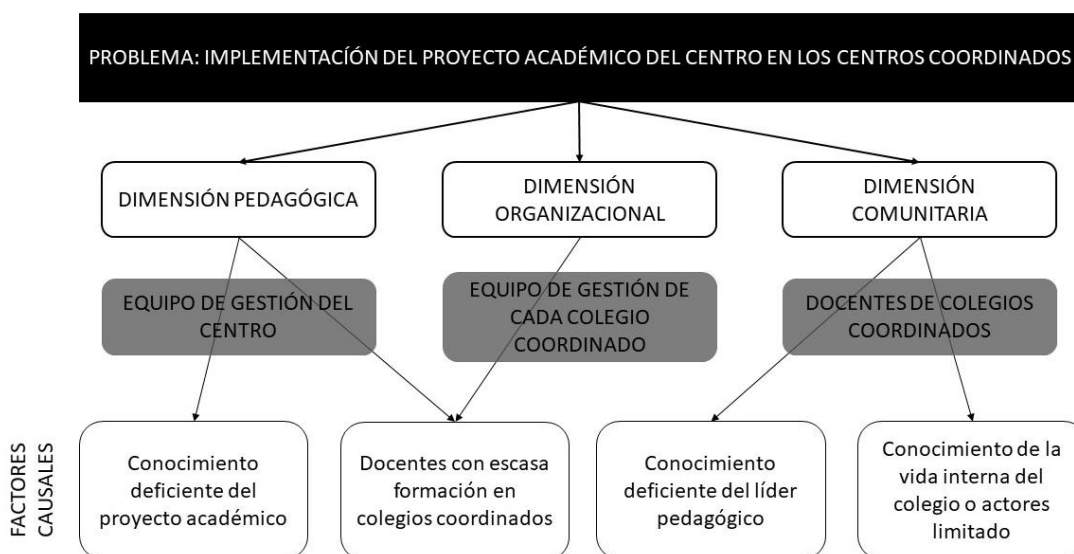
algo que siempre se está analizando y evaluando y sacando conclusiones de si eso está funcionando o no, y si se está replicando en todos los diferentes lugares con sus matices de cómo se llega a eso. Pero las metas siempre son las mismas. Y eso, la propuesta académica, se va acompañando de la profesionalización o perfeccionamiento docente que se va haciendo" (EE:33).

Es en este punto que se observó una contradicción interna de la entrevistada en lo relativo a las metas del Proyecto Académico puesto que calificó las mismas en un caso como permanentes: "las metas siempre son las mismas" (EE:33), y en otro como cambiantes: "e ir aumentando lo que son naturalmente las metas" (EE:18).

En suma, y como se puede apreciar en la Figura 23, el problema puede definirse como referido a la implementación del proyecto académico del Centro en los colegios coordinados. Las dimensiones institucionales que se hacen relevantes en este problema son la pedagógica, la organizacional y la comunitaria, en tanto que los actores involucrados en la problemática son el equipo de gestión del Centro, tanto directores como coordinadores, el equipo de gestión de los colegios coordinados, y los docentes de estos colegios. A su vez, se identifican cuatro posibles factores causales, a saber: un conocimiento deficiente del proyecto académico, docentes coordinados con escasa formación docente, conocimiento deficiente del líder pedagógico, y conocimiento limitado de la vida interna del colegio.

Figura 23

Descripción del problema del Centro



Fuente: Anexo I.

Definido y analizado el problema, se propuso comprenderlo de manera cabal por lo que se

diseñaron herramientas que permitieran explorar diferentes dimensiones del problema y triangular las voces de los diferentes actores involucrados.

Estas herramientas debieron adecuarse no solamente al problema definido y al tipo de estudio que se desea hacer, sino también a las posibilidades y deseos de los actores del centro que manifestaron temores y recelo respecto de ciertos aspectos de esta etapa:

- Aunque se hubiera querido realizar un análisis documental de ejemplos del proyecto académico, esto no fue posible pues el Centro no accedió a ello alegando cuestiones de privacidad en cuanto a los mismos (NC: 22 de junio).
- Si bien se considera que hubiera sido ventajoso el planteo de entrevistas en profundidad a actores de los colegios coordinados (no en relación de dependencia con el Centro) esto no llegó a ser propuesto puesto que se percibió desde un principio una reticencia al acercamiento por parte de la investigadora a los mismos.
- Se propuso hacer cuestionarios a estos actores por considerarse menos invasivos y de menor consumo de tiempo. Cabe destacar que, aunque se lograron concretar, estos presentaron también resistencias por cómo este acercamiento pudiera ser interpretado (NC: 21 de junio) y la convocatoria fue realizada por la informante C respondiendo a su criterio personal y profesional (NC: 19 de julio).
- No se logró una gran abundancia de respuestas en los cuestionarios a actores de los colegios coordinados en relación a los convocados por la informante C: fueron convocados 37 docentes y 12 directores (NC: 3 de agosto), participando de la encuesta 16 docentes y 6 directores.
- No hubo inconvenientes con acercarse a los actores referentes del Centro en el formato en que fue solicitado: tres entrevistas en profundidad.

8.1.2.1. Resultados de la triangulación de datos obtenidos

De la triangulación de las herramientas aplicadas a la luz de las categorías de análisis construidas y que se pueden apreciar en la Tabla 15, surge una serie de aspectos a considerar del problema que se desarrollan a continuación.

a. Proyecto Académico de Centro: objetivos y metas

Respecto del Proyecto Académico de Centro, se aprecian discrepancias en relación a la definición de los objetivos y metas del mismo, desde metas incambiantes (EE:33) a metas que se adaptan a los requerimientos circunstanciales de cada colegio coordinado (EDA:1,

NEDDA:3). Los docentes, por su parte, manifiestan grados altos (4) a muy altos (10) del conocimiento de los objetivos, con 2 docentes que establecen un grado medio de conocimiento (Figura 24). Los directores de colegios coordinados manifiestan grados de conocimiento bajo (1) a muy alto (1), con una mayoría (3) que expresan un grado alto de conocimiento (Figura 25). A su vez, se manifiesta en 2 ocasiones, por parte de los directores encuestados, la necesidad de un mayor conocimiento de los objetivos del Centro (CD4, CD5).

Figura 24

Grado de conocimiento de los objetivos del Proyecto de los docentes



Fuente: Anexo I.

Figura 25

Grado de conocimiento de los objetivos del Proyecto de los directores



Fuente: Anexo I.

b. Proyecto Académico de Centro: adecuación

Respecto de la adecuación, se manifiesta que esta es relativa y depende, principalmente, del presupuesto asignado para la coordinación externa: “en nuestro servicio hay como varias cosas planteadas y ellos también de eso, de acuerdo también a su presupuesto” (EDA:10). Esta adecuación comprende el acceso a diferentes servicios ofrecidos, pero no la proyección de niveles o materiales brindados (EC:15). Según lo mencionado por DDA y DA, el proyecto se adecua y flexibiliza según el proyecto de centro del colegio coordinado y se elabora de manera colaborativa (NDDA:1, EDA:8). Estos momentos de adecuación y flexibilización se enmarcan en reuniones con el equipo de gestión del colegio coordinado al momento de comenzar el acompañamiento por parte del Centro o cuando el colegio se muestra en condiciones de actualizarlo a un proyecto que apunte a niveles de egreso más altos (EDA:1, NEDDA:5).

Existe, en general, entre los docentes y directores, un grado de satisfacción entre medio y muy alto respecto de la medida en que su opinión sobre el proyecto es escuchada. Los docentes, mayormente, se muestran de acuerdo en este sentido: manifiestan, en su mayoría, altos y muy altos grados de satisfacción respecto de la apertura a la expresión de sus opiniones (4 y 8, respectivamente), aunque un tercio de ellos (4) manifiestan un grado medio de satisfacción en

este sentido (Figura 26). Por otra parte, los directores, en general, manifiestan valores muy altos de satisfacción en este sentido (4) y altos (2) (Figura 27).

Figura 26

Grado de conformidad de docentes con la escucha de su opinión



Fuente: Anexo I.

Figura 27

Grado de conformidad de directores con la escucha de su opinión



Fuente: Anexo I.

En la entrevista con DA sus palabras revelan una tensión entre la elaboración conjunta percibida como ideal y su aplicación práctica donde determinados aspectos del diseño del Proyecto son transmitidos como mandatos: “La idea es irlo elaborando en conjunto, ¿no? Pero hay una proyección que la Coordinadora todos los años como que... en reunión con los docentes se indica” (EDA:8). Esto podría explicar el hecho de que cuatro de los docentes manifiesten un grado medio de acuerdo con que su opinión sobre el proyecto es escuchada.

Existe un muy alto grado de acuerdo por parte de docentes y directores con que el proyecto se adecua a sus colegios; sólo dos de los docentes manifiesta un grado medio de acuerdo con dicha adecuación (Figuras 28 y 29). Sin embargo, en dos casos (CP12, CD2) se manifiesta una necesidad de mayor adecuación del proyecto en cuanto a alumnos con diagnósticos de dificultades de aprendizaje. También, se manifiesta una adecuación deficiente de los materiales brindados a la carga horaria que tiene el colegio: “Materiales de apoyo para cuando deciden aumentar la carga horaria” (CP2), “Más horas de clase, o que los libros de curso tengan *leave-outs* [omisibles]” (CP15), “no siempre se cuenta con la cantidad ideal de clases para poder desarrollar totalmente los contenidos de los cursos” (CP16).

Figura 28

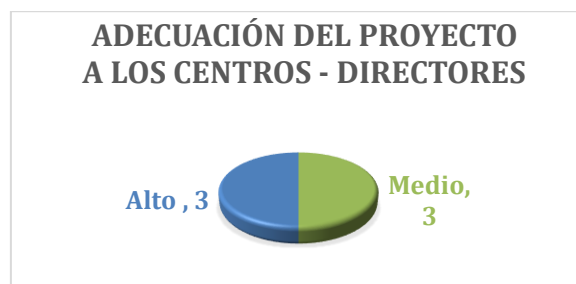
Grado de satisfacción de docentes con la adecuación del Proyecto al colegio coordinado



Fuente: Anexo I.

Figura 29

Grado de satisfacción de directores con la adecuación del Proyecto al colegio coordinado



Fuente: Anexo I.

c. Proyecto Académico de Centro: implementación y difusión

El servicio ofrecido se define como un apoyo académico en colegios sin coordinación propia del área de inglés (AD:PW, EE:5, EC:1), que se concreta en salas, visitas, material y herramientas brindadas. Este servicio está valorado positivamente lo cual se verifica en el alto a muy alto grado de acuerdo, en términos generales, que existe entre docentes y directores respecto de la relevancia de estos aportes (Figuras 30 a 35).

Figura 30

Grado de satisfacción de docentes con el asesoramiento recibido



Fuente: Anexo I.

Figura 31

Grado de satisfacción de docentes con el material otorgado



Fuente: Anexo I.

Figura 32

Grado de satisfacción de docentes con la información y recursos metodológicos otorgados



Fuente: Anexo I.

Figura 33
Grado de satisfacción de directores con el asesoramiento recibido



Fuente: Anexo I.

Figura 34
Grado de satisfacción de directores con el material otorgado



Fuente: Anexo I.

Figura 35
Grado de satisfacción de directores con la información y recursos metodológicos otorgados



Fuente: Anexo I.

En un caso, un directivo encuestado (CD1) manifiesta la necesidad de cursos de capacitación en cuanto a la gestión de proyectos de enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso de los docentes, como ya mencionado, se alude a la carga horaria como un factor limitante en cuanto a lograr cumplir con el objetivo de cubrir el plan anual en lo relativo al material otorgado para el curso (CP2, CP15, CP16).

Estos recursos proporcionados son brindados en ocasiones de manera preventiva como es el caso del programa, los libros, los escritos, los exámenes y un boletín informativo: “El libro ese se acompaña por programas elaborados por nosotros. El *syllabus* contiene también, no sé, links, tips, cosas (...) Y nosotros elaboramos también cuatro *test* anuales y un examen final” (EDA:2), “también les brindamos una *newsletter* [boletín informativo] que tiene bastante formación docente” (EDA:10), y en otros, de manera reactiva ante problemáticas que emergen: “Hay salas, que también a veces mismo desde el colegio, desde los *teachers* [docentes] o desde un relevamiento que hace la coordinadora por algún factor común que vea en las visitas” (EDA:10), “...las visitas, estas reuniones, en base a la demanda que haya o que se vaya identificando” (EC:26).

En relación a la comunicación del proyecto, una vez acordado el servicio a ofrecer de acuerdo a las posibilidades del colegio, la dirección del Centro comunica, en reunión, a la dirección del colegio coordinado la proyección realizada y las implicancias de cada nivel (EC:25). Luego, las coordinadoras informan, en salas, a los docentes el material a utilizar y la proyección del colegio (EC:24). A su vez, si el colegio coordinado así lo requiere, se realizan reuniones con padres para explicar cuestiones que los inquieten respecto del proyecto (NDDA:5).

No se informa de instancias de divulgación de un proyecto escrito y de la sistematización del

mismo para la su consulta y revisión.

d. Proyecto Académico de Centro: evaluación

En cuanto a la verificación de los logros del Proyecto, esta se realiza especialmente a través del análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en escritos y la evaluación de fin de año y si estos se ajustan a las metas planteadas: “Los exámenes de fin de año, si llegamos a las metas de proyección planteadas, cómo se llega, cuántos llegan...” (NDAA:7), “...los datos más concretos, no sé si más tangibles, pero más concretos u objetivos, de los *tests*, cuando hay simulacro para los internacionales, los resultados de los exámenes” (EC:29).

De forma no estandarizada, y a través de la coordinadora, también se toman en cuenta las visitas a docentes en las que se evalúa el progreso del año (EDA:12), el sentido de compromiso y confianza por parte de los docentes coordinados: “eso también para mí es un medidor o indicador que tan *on board* [implicados] están y la apertura que tienen cuando me dicen “¿podemos juntarnos? o “te parece que nos podemos juntar?” (...) en cierta manera están regalando ese tiempo que en realidad no es un regalo, porque lo están invirtiendo también en ellos” (EC:27), “...cuánto se presentan a los talleres que brindamos extra, porque eso creo que muestra confianza en la información que se va a dar, siempre que se puede se tienen salas o reuniones, no te digo que haya una a mitad de año y otra a fin de año, pero cuando podemos tenemos encuentros y se pregunta “¿cómo vas?”. También los regalitos que reciben los coordinadores de repente a fin de año...” (NDDA:8). Estos modos de evaluación no están sistematizados y se realizan en las coordinaciones entre el Equipo de Gestión del Centro y los coordinadores que tienen lugar de manera periódica con aquellas que lo requieran sin un régimen preestablecido (EDA:15). No existen mecanismos de evaluación sistematizada de estas apreciaciones en las que no medie la apreciación del coordinador lo que da cuenta de un alto grado de confianza en el rol del coordinador: “tenemos mucha información que nos llega desde el lado de la coordinadora, que obviamente eso tiene cierto... no “filtro” sino un punto de vista y una perspectiva...” (EDA:12).

Por otra parte, en cuanto al conocimiento de los actores respecto de las formas de evaluación, 9 de los docentes manifiestan un grado muy alto de conocimiento de las mismas, mientras que 2 de los directores expresan esto mismo. En este sentido, 5 de los docentes y 2 de los directores afirman tener un conocimiento alto. Finalmente, 2 de los docentes y 3 de los directores manifiestan tener un conocimiento medio (Figuras 36 y 37).

Figura 36
Grado de conocimiento de docentes de la modalidad de evaluación del Proyecto



Fuente: Anexo I.

Figura 37
Grado de conocimiento de directores de la modalidad de evaluación del Proyecto



Fuente: Anexo I.

e. Liderazgo y gestión: vínculo con docentes y directores

El vínculo con los docentes se caracteriza por su relación de no dependencia en el sentido de que estos no son elegidos ni asalariados por el Centro sino por el colegio coordinado: “Nosotros no ponemos los docentes de la institución” (EDA:3) y, en general, por el trabajo con docentes que poseen una trayectoria corta en relación al colegio coordinado y al Centro (Anexo 6). El vínculo con el Centro se constituye a través de un coordinador en comunicaciones, salas, y visitas (EDA:6, EDA:10, EC:1).

Para la comunicación con los docentes y directores se prioriza el uso de WhatsApp (EC:5). El impacto del mismo en el vínculo con el docente se hace visible en que 14 de los docentes manifiesta un grado muy alto de fluidez en la comunicación (Figura 38) y la mayoría de ellos (7) optan por contactarse con las coordinadoras ante dudas metodológicas (Figura 39).

Figura 38
Grado de satisfacción de docentes con la fluidez de la comunicación con la Coordinadora del Centro



Fuente: Anexo I.

Figura 39
Contacto elegido por docentes ante duda metodológica



Fuente: Anexo I.

Figura 40
Grado de satisfacción de directores con la fluidez de la comunicación con la coordinadora del Centro



Fuente: Anexo I.

Asimismo, los directores de los colegios coordinados, en su mayoría (4), manifiestan un grado muy alto de fluidez en la comunicación (Figura 40).

f. Liderazgo y gestión: liderazgo educativo y formación docente

El liderazgo educativo para con los docentes coordinados se considera desde la óptica del acompañamiento docente a través de visitas, salas y una apuesta a su formación continua por medio de cursos y recursos didácticos (EC:1, EC:2, ED:10, NEDDA:6).

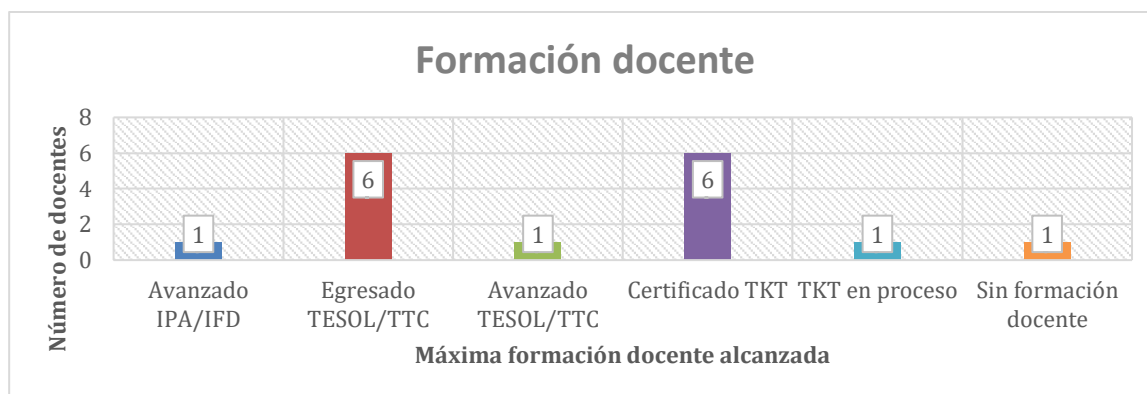
Las visitas docentes se caracterizan por ser formativas en cuanto están acompañadas de una retroalimentación (ED:10). A su vez, las salas docentes surgen, en muchos casos, de necesidades expresadas por los docentes o de lo observado en las visitas realizadas (NEDDA:6).

En relación a la formación docente, se manifiesta que esta es de gran importancia para la consecución de los objetivos del Centro: “no todos los docentes tienen la formación adecuada” (EDA:3), “no todos los docentes que trabajan en esos colegios son formados (...) esa es una necesidad que, no te digo en los últimos años, pero que siempre estuvo” (EE:18).

Se puede apreciar que los docentes coordinados poseen, en su mayoría, una formación docente deficiente (EDA:3); tomando en cuenta el máximo nivel de formación alcanzado (Figura 41), se observa que, de los encuestados, uno no posee formación docente, seis poseen únicamente Certificaciones TKT, y uno está en proceso de adquirir dicha certificación. Asimismo, ninguno posee una carrera terciaria en formación docente y solamente uno es estudiante avanzado de IPA/IFD. Por otra parte, hay un estudiante avanzado de TESOL y seis poseen esta certificación en formación docente (TESOL/TTC).

Figura 41

Máximo nivel de formación docente alcanzado por docentes de colegios coordinados



Fuente: elaboración propia en base a Anexo I.

g. Liderazgo y gestión: teorías subyacentes

Surge de las entrevistas una serie de teorías subyacentes en cuanto a la gestión de los colegios coordinados y la modalidad de trabajo que es requerida para alcanzar los objetivos planteados. En primer lugar, existe un “estilo [de coordinación] que es muy representativo del Centro” (EDA:17) que se intenta replicar en nuevos coordinadores a través del involucramiento de los coordinadores que tienen este estilo con los nuevos actores que se unan a este rol.

En segundo lugar, se destaca la formación docente y el perfeccionamiento docente como herramienta para lograr mejores aprendizajes que se constaten en el logro de los objetivos (EC:2, EDA:1, EDA:5). De hecho, un docente al ser encuestado sobre los recursos que le hacen falta para la consecución de los objetivos refiere a su necesidad de profundizar su formación: “Continuar con mi formación” (CP1).

En tercer lugar, se valora positivamente el trabajo colaborativo tanto en la metodología de trabajo como en la elaboración del proyecto académico: “Yo creo que la metodología de trabajo que se utiliza es, no sé si este sería el término académico, pero se intenta hacer equipo con los docentes y con las autoridades” (EC:13), “Hacer equipo, establecer la confianza tanto dentro del Centro como para con los directores y docentes. Empoderar y “hacer que cada uno brille” (NEDDA:4), y (EDA:8).

h. Liderazgo y gestión: vínculo con alumnos

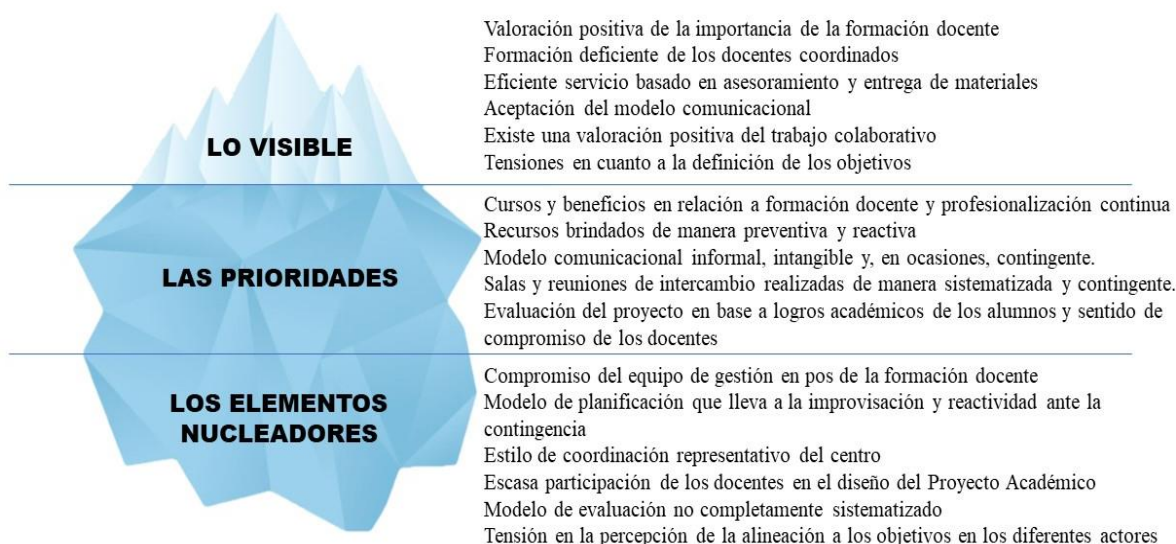
El vínculo con los alumnos por parte de los referentes del Centro se constituye en el acompañamiento académico que se realiza a través de un seguimiento de su trayectoria, y en los eventuales talleres sobre áreas del aprendizaje específicas que se realizan a solicitud de los alumnos o docentes (EC:2, EC:5).

8.1.2.2. Resultados del modelo del iceberg

Con el fin de profundizar en el análisis de la problemática identificada, se analizaron los datos también en función del modelo de iceberg que permite identificar las lógicas internas de las dinámicas institucionales (Schein, 1990; Vandenberghe & Staessens, 1991) analizándolas en tres niveles: lo visible, las prioridades, y los elementos nucleadores (Figura 42).

Figura 42

Modelo del Iceberg



Fuente: Anexo I.

a. Lo visible

Primeramente, a nivel de lo que se puede apreciar inmediatamente y constatar, se denota la eficiencia del servicio en cuanto al asesoramiento realizado y la entrega de materiales (CP, CD).

A su vez, se constatan diferencias en cuanto a la percepción de cuáles son y cómo se definen los objetivos del Centro lo que implica una tensión (EE:33, EDA:1, EDA:4, NEDDA:3).

Se observa que la formación docente es de gran importancia para la consecución de los objetivos del Centro valorándose de manera positiva (EDA:3, EE:18), y que existe una formación deficiente en la mayoría de los docentes coordinados (CP).

Otro aspecto constatable es la elección de un modelo comunicacional informal y no estandarizado para con los colegios coordinados, en general, priorizando el uso de WhatsApp (EC:5) y las salas docentes como instancias de intercambio. Intrainstitucionalmente, existe un modelo de comunicación similar (EDA:15). A su vez, los mecanismos de comunicación de objetivos y modalidades de evaluación tienen una eficiencia relativa que no alcanza a la

totalidad de los actores (CP, CD).

Está presente en el discurso una valoración positiva del trabajo colaborativo (EC:13, NEDDA:4, EDA:8).

b. Las prioridades

En segundo lugar, en lo referido a los aspectos que se vinculan con las regularidades o rituales que se manifiestan respecto de los elementos visibles y que se vinculan con las prioridades de la institución, se aprecia una apuesta a la formación continua, brindando acceso y becas a cursos, certificaciones, así como acceso a material según se haga necesario (EDA:1). Estos son brindados de manera preventiva, en algunos casos, y en otros, de manera reactiva ante emergentes (EDA:2, EDA:10, EC:26).

Al momento de la evaluación se priorizan los resultados obtenidos por los alumnos a fin de año, así como el sentido de compromiso de los docentes coordinados según apreciado por las coordinadoras (NDDA:7, EC:29, EC:27, NDDA:8).

En cuanto al modelo comunicacional, se priorizan mecanismos informales e intangibles, especialmente el intercambio en reuniones y salas docentes que se desarrollan a veces de manera sistematizada y otras de manera contingente (EE:34, EC:5, EDA:15, EC:24, EC:25).

c. Los elementos nucleadores

Finalmente, entre los aspectos implícitos que sientan las bases de la cultura institucional, se manifiesta la existencia de un ideal de estilo coordinación que es representativo del Centro y que funciona como modelo a seguir por los coordinadores (EDA:17).

También, se observa que existe un compromiso del equipo de gestión en pos de la formación docente manifestado en las diferentes estrategias planteadas para el acceso a la formación continua por parte de los docentes coordinados (EDA:1, EDA:3, EDA:10),

El modelo de planificación utilizado lleva a la improvisación y reactividad ante la contingencia lo que se ve plasmado en la organización de salas, reuniones, y entrega de material (EC:5, EC:26, NEDDA:9, EDA:10, EDA:16).

Se percibe una escasa participación de los docentes en el diseño del Proyecto Académico, así como una tensión en la percepción de la alineación a los objetivos en los diferentes actores (NEDDA:3, EDA:4, EC:9, EC:10, EE:17, CP, CD).

El modelo de evaluación del proyecto de Centro no está completamente sistematizado tomando elementos no cuantificables como percepciones de terceros (EDA:12, EC:29, EC:27, NDDA:7,

NDDA:8).

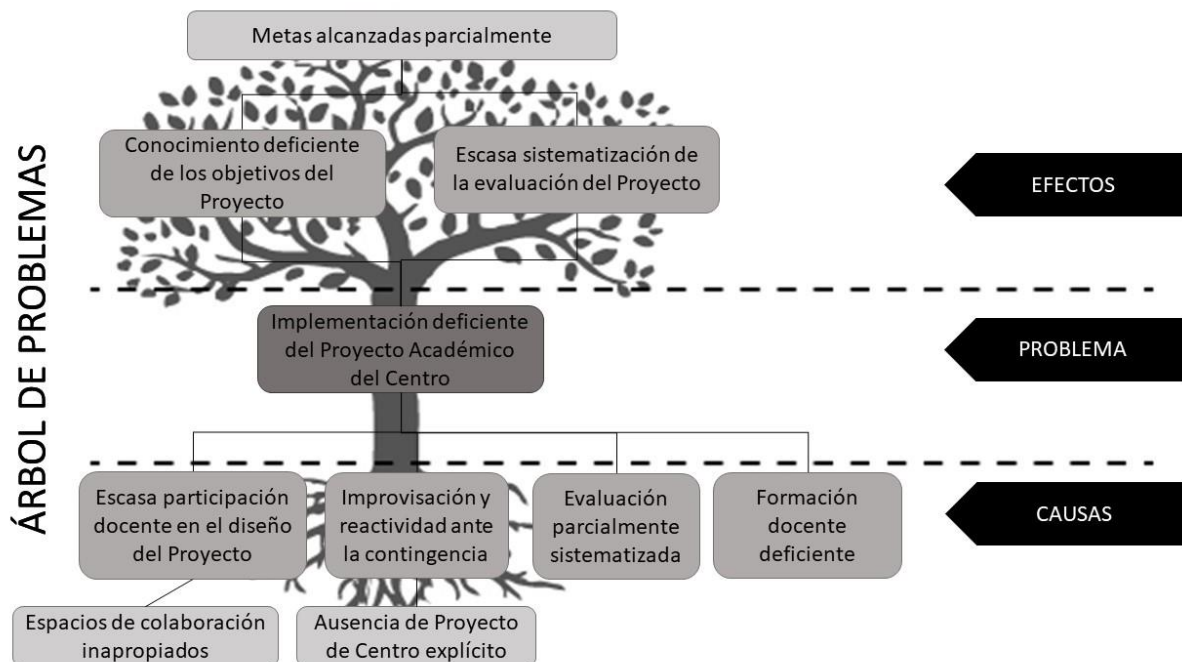
En suma, y como consecuencia de lo anterior, destaca la ausencia de Proyecto de Centro explícito y accesible que sea realizado de manera colaborativa, con pleno conocimiento y participación de todos los actores involucrados en su implementación y evaluación (EDA:8, CP, CD).

8.1.2.3. Resultados del árbol de problemas

Para visualizar la situación problemática, sus causas y efectos dentro del contexto analizado, se elaboró un árbol de problemas (Figura 43).

Figura 43

Árbol de problemas.



Fuente: Anexo I.

Se establecieron como posibles causas de la implementación deficiente del proyecto académico la participación escasa de los docentes en su diseño que, al decir de Graffé (2006), es esencial en su desarrollo (EDA:8). Esto tiene como posible causa que los espacios dados al intercambio no presentan las características apropiadas para su correcto desarrollo.

Por otro lado, se observó una modalidad de trabajo que fomenta la improvisación y reactividad ante la contingencia dado por la ausencia de un proyecto explícito que permita la elaboración de planes de acción (EDA:10, EC:26, EC:27). Esto, a su vez, se vincula con el hecho de que la evaluación del proyecto está parcialmente sistematizada lo que impide una correcta implementación del proyecto especialmente en aspectos que tienen que ver con su revisión

(EC:27, NDDA:8).

Finalmente, la formación deficiente del cuerpo docente limita la correcta implementación y consecución de objetivos (EDA:3, EE:18, CP).

En relación a los efectos que tiene esta implementación deficiente del Proyecto Académico del Centro, se estableció que causa una consecución deficiente de los objetivos planteados por el Proyecto Académico del Centro y una escasa sistematización de la evaluación del Proyecto Académico del Centro. Esto, por su parte, tiene como consecuencia que las metas sean alcanzadas parcialmente.

Vale aclarar que, si bien el árbol de problemas presentado en la Figura 43 dice “conocimiento deficiente de los objetivos del Proyecto” -tal y como presentado en el informe presentado a la institución-, se entiende que debió decir “consecución deficiente” puesto que lo que existe es una discrepancia entre la manifestación de los docentes de tener un grado de conocimiento alto a muy alto, en su mayoría, de los objetivos del Centro (Figura 24) y la preocupación manifestada por la informante C respecto de la dificultad en alinear a los docentes y directores de colegios coordinados a los objetivos del Centro (EE:17) y su impresión de que esto está causado, en parte, por un desconocimiento del proyecto (EE:18).

8.2. Plan de mejora

Tras la aproximación diagnóstica se realizó un plan de mejora que implicó:

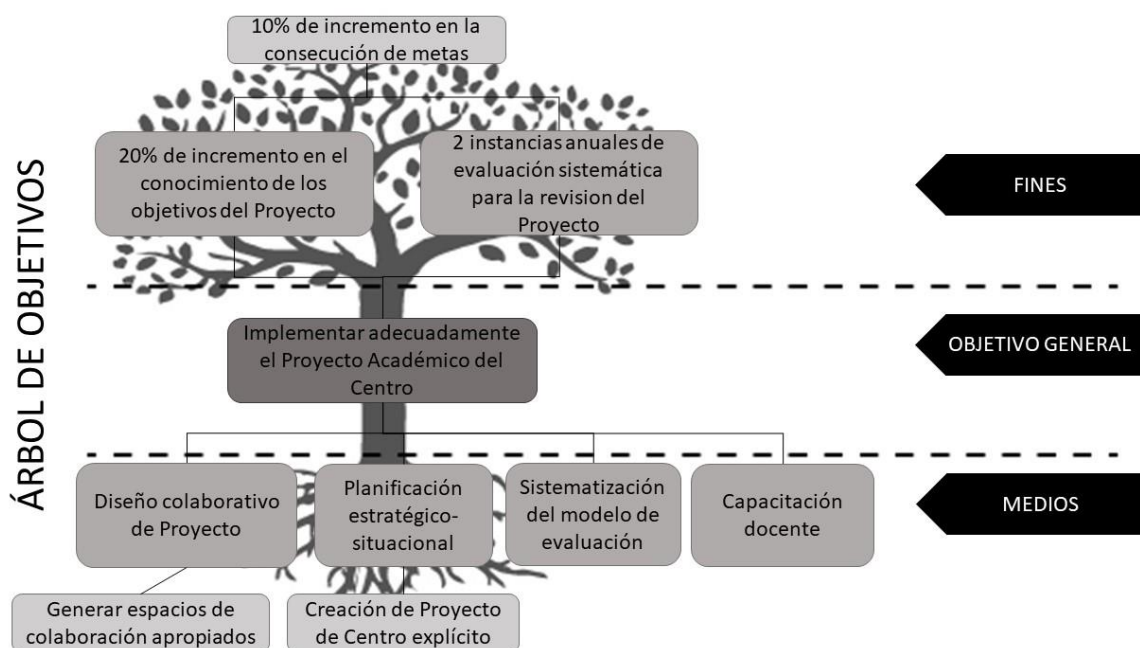
1. Establecer referencias para la mejora con posibles líneas de acción.
2. Realizar acuerdos con la institución respecto de las líneas de mejora y el equipo impulsor del proceso.
3. Elaborar el plan de mejora incorporando lo acordado.

8.2.1. Referencias para el plan de mejora

Tomando como referencia el árbol de problemas elaborado, y con el fin de visualizar una posible intervención que lleve a la solución del problema, se elaboró un árbol de objetivos que incorpora un objetivo general, y los medios y fines para alcanzarlo (Figura 44).

Figura 44

Árbol de objetivos



Fuente: Anexo I.

Según lo planteado, con el fin de implementar adecuadamente el Proyecto Académico de Centro, se hace necesario apostar por estrategias que así lo permitan y que lleven a una mejora en la consecución de las metas propuestas. Tomando en cuenta los aportes teóricos analizados en este sentido, se sugirió como medios para esto:

- El diseño colaborativo del Proyecto Académico en espacios de colaboración adecuados en vista de que los autores Montecinos et al. (2016) destacan la necesidad del trabajo colaborativo en general, asimismo, Castro & Castro (2013) y Graffé (2006) apelan al trabajo de todos los actores de la comunidad educativa en el diseño y desarrollo del Proyecto Académico.
- La planificación estratégico-situacional a través de la creación de un Proyecto de Centro explícito ya que, como informa Ministerio de Educación de Chile (2015), la imagen objetivo que constituye una visión estratégica compartida se constata en un proyecto educativo institucional y curricular, y que su escritura y registro sistemático y organizado favorece su revisión y claridad (Hernández et al., 2011).
- La sistematización del modelo de evaluación del Proyecto Académico que permita verificar sus logros (Graffé, 2006; Hernández et al., 2011).
- La capacitación docente que, como plantea el Ministerio de Educación de Chile (2015) fortalece la capacidad docente y favorece la gestión en tanto promueve el liderazgo

educativo distribuido.

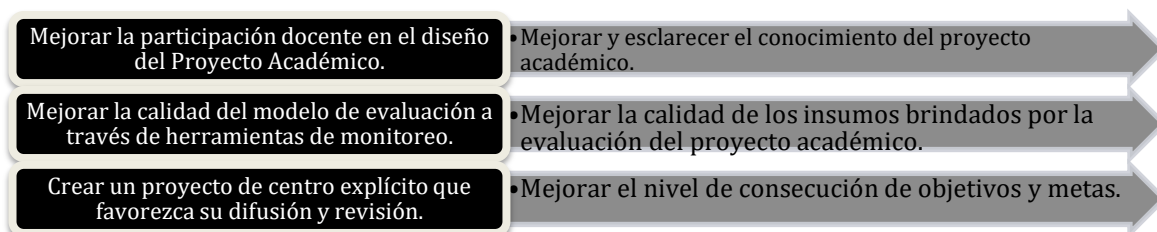
Asimismo, se plantearon los fines a alcanzar en un año, a saber: mayor precisión en la consecución de los objetivos del Proyecto, revisión del proyecto a través de instancias anuales de evaluación sistemática; y como consecuencia de esto, se espera una mejora en la consecución de los objetivos.

Cabe mencionar que, si bien el árbol de objetivos presentado en la Figura 44 dice “20% de incremento en el conocimiento de los objetivos del Proyecto”, “2 instancias anuales de evaluación sistemática para la revisión del proyecto” y “10% de incremento en la consecución de las metas” -tal y como presentado en el informe presentado a la institución-, se entiende que la redacción utilizada no fue la apropiada y tampoco hace lugar a la mejora en la redacción del árbol de problemas respecto del efecto relacionado a la discrepancia en la comprensión del objetivos antes mencionada. Por lo tanto, debió haber dicho “mayor precisión en la consecución de los objetivos del Proyecto”, “revisión del proyecto a través de instancias anuales de evaluación sistemática” y “mejora en la consecución de los objetivos”, respectivamente.

A la luz de lo planteado por el árbol de problemas, se sugirió un plan de acción para la realización del PMO que considerara que el desafío al que se enfrenta la institución -la necesidad de mejorar la implementación del Proyecto Académico- refiere a las dimensiones organizacional y administrativa, y reconociera el trabajo ya realizado por la institución respecto de la capacitación docente. Así, se propusieron tres posibles líneas de acción y sus principales objetivos (Figura 45).

Figura 45

Posibles líneas de mejora y objetivos de PMO



Fuente: elaboración propia en base a Anexo II.

Para implementar estos posibles modos de abordar la situación problemática se sugirió la conformación de un equipo de trabajo impulsor del plan de mejora que involucrara al equipo de gestión del Centro, a saber, la Directora del Departamento de Apoyo Académico y, al menos, una coordinadora de colegios por su conocimiento interno de los intereses de la institución y su vínculo con los docentes, así como su interés en la mejora planteada. Además, se propuso que

el diseño de este plan fuera llevado a cabo en cuatro meses (entre septiembre y diciembre del año de inicio del proyecto), e implicara la presentación del informe PIO a la institución, la conformación del equipo de trabajo, la elaboración del plan de mejora a través de reuniones periódicas que lleven a acuerdos con los referentes del Centro sobre las posibilidades de la institución y las líneas de intervención, y la entrega del Plan de Mejora Organizacional. Finalmente, se sugirió que su implementación fuera llevada a cabo en el año 2022 (Tabla 17).

Tabla 17

Referencias para el plan de mejora organizacional

PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL	
Dimensiones organizaciones involucradas	<ul style="list-style-type: none"> • Organizacional • Administrativa
Actores involucrados	<ul style="list-style-type: none"> • Directora del Departamento de Apoyo Académico • Coordinadora de Colegios
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Septiembre a diciembre 2021
Fases del diseño	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del informe de investigación al Centro 2. Conformación del equipo de trabajo 3. Elaboración del Plan de Mejora Organizacional <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones • Acuerdos 4. Presentación del Plan de Mejora Organizacional al Centro
Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • 2022

Fuente: Anexo II.

8.2.2. Resultados de los acuerdos con la institución

Tras la presentación por escrito del informe PIO y, en concordancia con lo expuesto anteriormente, se presentó a las referentes del equipo de gestión del Centro (DA y DDA) las referencias para el PMO y se procedió a realizar diferentes acuerdos.

En primera instancia, se consumó una reunión vía Zoom con los miembros referentes del Equipo de Dirección del Centro para evacuar dudas, determinar cuál de las tres líneas de acción encontraban más productiva y viable para el Centro, y determinar la conformación del grupo impulsor con el que se trabajaría en el diseño del PMO atendiendo al tiempo disponible, los recursos humanos y materiales requeridos, y los beneficios que se obtendrían de cada una de ellas.

Respecto de las líneas de acción presentadas, DA y DDA consideraron que “mejorar la participación docente en el diseño del Proyecto Académico” (Anexo I, p. 23) sería beneficioso pero la alta movilidad docente obstaculiza este hecho y el nivel de participación logrado es el máximo posible (NC: 6 de octubre), y que “crear un proyecto de centro explícito que favorezca su difusión y revisión” (Anexo I, p. 23) sería de alta complejidad puesto que existe un Proyecto

Académico por institución y que un proyecto general en el que se modifiquen metas y acciones para cada caso no sería de gran aporte puesto que esto ya se transmite en reuniones con docentes en febrero (NC: 6 de octubre). Así, se optó por “mejorar la calidad del modelo de evaluación a través de herramientas de monitoreo” (Anexo I, p. 23) ya que el equipo la consideró de menor complejidad que las otras (NC: 6 de octubre).

En cuanto a la conformación del equipo impulsor del plan de mejora, si bien en principio se pretendía contar con la Directora del Departamento de Apoyo Académico y una Coordinadora de colegios, en tanto las Coordinadoras de colegios no cuentan con tiempo de octubre a diciembre, se acordó que sean ellas quienes conformen el equipo impulsor a quienes se recurriría para aval y comentarios en las diferentes etapas del proceso (NC: 6 de octubre).

Aunque originalmente se pretendía tener dos o tres reuniones con el equipo impulsor para que el diseño del plan de mejora fuera elaborado de manera conjunta, los referentes del Centro plantearon una imposibilidad logística de realizar más reuniones sincrónicas por los tiempos institucionales sobre fin de año (NC: 6 de octubre). De esta manera, se optó por realizar encuentros asincrónicos a través de WhatsApp para los que se elaboró un protocolo de comunicación que se encuentra en el Anexo II. En principio, estos encuentros implicarían un intercambio de opiniones y sugerencias, sin embargo, los referentes del Centro no encontraron tiempo disponible para ese tipo de intercambios por lo que expresaron su acuerdo con las líneas sugeridas sin mayores comentarios salvo la elección de opciones presentadas (NC: 18 a 23 de octubre; 9 al 14 de noviembre).

Al término de la elaboración del PMO, se pretendía concretar una última reunión breve para que otorguen su aval a los acuerdos globales, pero no fue posible ya que los referentes no tenían tiempo a disposición para esto (NC: 15 y 16 de noviembre). De esta manera, el PMO fue confeccionado sin esta retroalimentación y fue entregado en diciembre vía mail (NC: 13 de diciembre).

8.2.2.1. Planilla integradora

En base a los acuerdos realizados con las referentes del equipo de gestión del Centro (actuando como equipo impulsor) se elaboró una planilla integradora que constituye un esquema de trabajo que incorpora los objetivos y metas, las actividades, los recursos y los actores involucrados en cada una de ellas (Anexo II).

En relación a los objetivos, se planteó un objetivo general y tres específicos que se relacionan íntimamente con las metas, generales y específicas, planteadas según se observa en la Tabla 18.

Tabla 18*Objetivos y metas acordados para el PMO*

	OBJETIVOS	METAS
General	Crear un modelo de evaluación del Proyecto Académico del Centro a partir de sus diferentes implementaciones en los colegios coordinados en el año 2022.	Un sistema de evaluación de la implementación del Proyecto Académico de Centro en sus diferentes implementaciones a aplicar de febrero a diciembre del año 2022.
Específico 1	Informar a los coordinadores de colegios coordinados, docentes de colegios coordinados y directores de colegios coordinados de los datos obtenidos a partir de las herramientas de evaluación y monitoreo, así como de los ajustes a realizarse	Un sistema de divulgación de la información obtenida a partir de los monitoreos y evaluaciones, y ajustes a realizar.
Específico 2	Monitorear la satisfacción con la implementación del proyecto académico de los coordinadores de colegios coordinados, docentes de colegios coordinados y directores de colegios coordinados.	2 instancias de monitoreo anuales sobre la satisfacción de los actores involucrados con la implementación del proyecto académico a implementar semestralmente.
Específico 3	Evaluar el cumplimiento de los objetivos en cada uno de los diferentes colegios en que se implementa.	Una evaluación del grado de cumplimiento de los objetivos en los diferentes colegios en que se implementa en el año 2022.

Fuente: elaboración propia a partir de Anexo II.

Se diseñaron una serie de actividades para alcanzar cada uno de los objetivos. Así, se pensaron actividades que tienen que ver con la elaboración colaborativa de un sistema de divulgación de información de los datos obtenidos a través de herramientas de monitoreo y evaluación, así como su divulgación. Asimismo, se incluyeron actividades tendientes a construir de manera colaborativa los aspectos a ser monitoreados en relación a la satisfacción de los actores involucrados con el proyecto académico y a los objetivos para cada colegio coordinado.

En cada una de las actividades existen diferentes tipos de participación -responsable, quien aprueba, o participante-, procurando una división equitativa de las tareas en cada momento y objetivo, y permitiendo la participación activa de diferentes actores en diferentes etapas.

En esta misma línea, al momento de establecer los momentos en que se realizarían las actividades se buscó atender a los tiempos institucionales y evitar la sobrecarga de actividades a lo largo del año para lo que se diseñó un cronograma que se puede encontrar en el Anexo II.

En instancia de enumerar los recursos a utilizar, se buscó la manera de optimizar los recursos como se detalla en la Tabla 19.

Tabla 19*Recursos para PMO y optimización de los mismos*

Tipo de recurso	Recurso	Optimización
Humanos	DDA, DA, coordinadores, docentes, directores, asesor en gestión, redactor y técnico en informática.	Evitar sobrecarga a través de: -cronograma de actividades. -asignación de roles según actividad.

Materiales	Actas de reunión, artículos de papelería (para 6 reuniones), computadora (1), proyector o TV, cafetería y menaje (para aproximadamente 45 reuniones plenarias en sala docente), herramientas elaboradas durante el PMO, espacios para realizar las diferentes reuniones planificadas dentro del Centro o colegios coordinados.	Utilizar espacios, proyector, computadora y TV del Centro o del colegio coordinado.
Temporales	Horas docentes y de coordinación y salas docentes.	Utilizar horas de coordinación y sala habituales.
Financieros	Honorarios del asesor en gestión, honorarios del redactor, presupuesto para cafetería y menaje, presupuesto para artículos de papelería. Según el tipo de herramienta de divulgación que se defina se podrá incurrir en gastos de desarrollo web o mantenimiento de redes sociales.	Contratar un asesor externo solo para el rol de responsable en las actividades 1.2, 2.3 y 3.4 (20 horas).

Fuente: elaboración propia a partir de Anexo II.

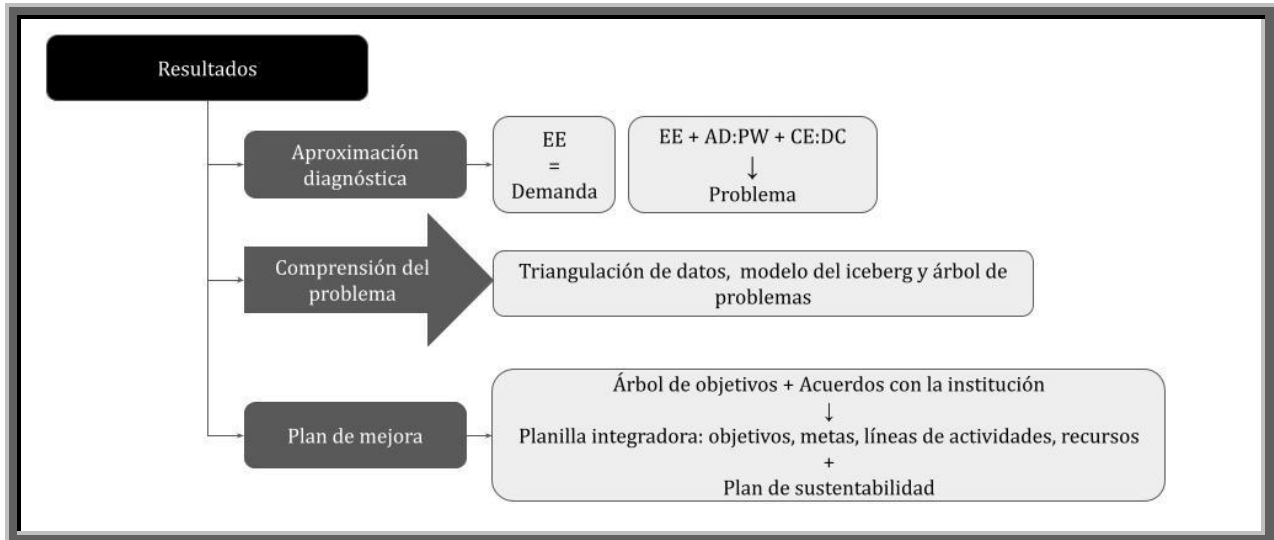
A su vez, para asegurar la sustentabilidad del PMO se elaboraron una serie de dispositivos que ayudaran a organizarlo, implementarlo y gestionarlo:

- Dispositivo de gestión financiera: describe los gastos que implica el desarrollo del PMO.
- Dispositivo de seguimiento: mide el grado de implementación del plan en diferentes momentos. Se compone de tres instrumentos:
 - Planilla de verificación de cronograma
 - Lista de cotejo de recursos
 - Lista de cotejo de asistencia
- Dispositivo de gestión de la comunicación: describe qué se comunica, cuándo, cómo y a quiénes para la correcta circulación de la información.
- Dispositivo de gestión de riesgos: identifica riesgos en la implementación del PMO y propone alternativas.

El detalle de estos dispositivos puede encontrarse en el Anexo II.

Figura 46

Síntesis del capítulo 8



CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES

Se desarrollan en este apartado las principales conclusiones a las que se arribó a la luz de los resultados descriptos y el marco teórico consultado.

En primer lugar, la institución estudiada responde a las necesidades educativas actuales de Uruguay que prioriza la enseñanza de segundas lenguas -principalmente inglés- como respuesta a las consecuencias de la globalización (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2008) y realiza su aporte a las políticas lingüísticas del país desde la esfera privada en el nivel no formal. A su vez, además de la enseñanza de idiomas per se, también responde a demandas sociales de perfeccionamiento y desarrollo docente, y servicios de gestión y asesoramiento externo a colegios privados.

Como organización educativa que es, manifiesta una serie de aspectos relevantes:

- Se observa una cultura organizacional que se puede caracterizar como colegialidad artificiosa (Hargreaves & Fullan, 2014) en tanto, si bien existen espacios de colaboración, estos están regulados por mecanismos burocráticos como las salas con docentes que están marcadas por el colegio coordinado o que pueden ser de asistencia voluntaria cuando las marca el Centro (EE:27). A su vez, si bien se mantiene un discurso tendiente al trabajo colaborativo y de intercambio enriquecedor donde se repite la idea de “equipo” (EC:13,14; NDDA:4), es la coordinadora quien indica las proyecciones que tiene el Centro a los docentes, aunque se entienda que lo ideal sería que se hiciera de manera colaborativa (EDA:8). Además, se apuesta a que quien realice el entrenamiento sea quien se considera posee las características deseables y distintivas de la organización, es decir, la informante C (EE:39, EDA:17).
- A su vez, esta cultura institucional está fuertemente marcada como una cuestión de familia (Frigerio et al., 1992), de hecho, es descripta como una “empresa familiar” (EE:41) y destaca los vínculos filiales existentes dentro de la historia de su equipo de gestión (AD:PW). Así, se priorizan los vínculos afectivos, el cuidado de los integrantes (EE:41), las muestras de afecto (NDDA:8). Es de mencionar que se valora en los actores acciones que exceden al vínculo contractual-legal, se valora el trabajo por fuera de las horas contractuales como una muestra de compromiso (EC:29) lo que supone lealtades y contratos imposibles (Frigerio et al., 1992). También, se ven precarizados los canales de comunicación, priorizando canales no formales y de manera no sistematizada (EC:5) lo que se traduce en problemas de comunicación interna (EE:34). Asimismo, la institución reconoce una falta de

evaluación del equipo de gestión (EDA:12; NEDDA:8) lo que conlleva un riesgo de perder la especificidad institucional (Frigerio et al., 1992). Finalmente, la informante C pone de manifiesto una división de roles donde existe un solapamiento de roles y recarga de actores (EE:10, 13, 40).

- Respecto de la comunicación organizacional a nivel externo, la informante C manifiesta que funciona de manera correcta sin replicar las fallas internas (EE:35) y los docentes y directores encuestados manifiestan grados altos y muy altos de fluidez en la comunicación (Figuras 26 y 28), así como confianza de los docentes en el referente del Centro (Figura 27).
- La buena comunicación externa no parece replicarse al momento de la comunicación de los objetivos del proyecto académico puesto que, al decir de la informante C, no siempre se logra que directores y docentes coordinados actúen en concordancia con ellos (EDA:8) a pesar de que en la encuesta manifiestan mayormente que los conocen (Figura 12 y 13). Existen casos, a su vez, que reclaman mayor conocimiento de los mismos (CD4, CD5).
 - Si pensamos en que la colaboración y participación facilita la concreción de objetivos (Frigerio et al., 1992), y en el entendido de que esta está limitada por las proyecciones que hace la coordinadora del Centro y que son indicadas a los docentes (EDA:8), es de esperarse esta disparidad entre conocer los objetivos y actuar en consecuencia. Se entiende que solo los actores pertenecientes al Centro acceden a un nivel decisorio de participación mientras que los actores de los colegios coordinados participan a nivel consultivo como es tradicional (Frigerio et al., 1992). No es menor mencionar que cuando se planteó una mejora en este sentido, esta fue rechazada en tanto se entendía beneficiosa pero poco plausible por la alta movilidad docente (NC:6 de octubre) condicionada porque son los colegios coordinados quienes proveen el cuerpo docente (EDA:3).
 - Cabe destacar que, como afirma Teixidó i Saballs (1999), para que exista colaboración, debe haber una comunicación fluida, franca y eficaz. Atendiendo a que la comunicación se considera fluida (Figura 26 y 28), quizás se puede asignar a un problema de eficacia de la comunicación la dificultad para implementar los objetivos. Para asegurar la transmisión efectiva de un mensaje es necesario un plan de comunicación estratégico (Andrade, 2005) que disminuya el riesgo de problemas de comunicación en los que se asume que el destinatario asigna el mismo significado que pretende el enunciador (Schvarstein, 1998).
- En cuanto a la capacidad de mejora que tiene la organización, necesaria para la ejecución de cualquier proceso de cambio (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011), se puede apreciar que

existe en el imaginario de los referentes de la institución una actitud de auto revisión y planificación de acciones tendientes a la mejora: “el proyecto académico que está como *tried and tested* [de eficacia comprobada]: primero, a lo largo de los años que se ha ido estudiando y desarrollando y puliendo” (EE:33); “relevar cuál es el problema, pedir alguna entrevista con la dirección, y depende de dónde venga el problema cómo se aborda la situación” (EDA:15). Sin embargo, la auto revisión no está estandarizada, se reacciona frente a solicitudes particulares de docentes o resultados obtenidos de los alumnos a fin de año (EC:29).

- La informante C es considerada un referente institucional y modelo a seguir para sus colegas (EDA:17), entendida como tal, se puede deducir que en los puestos de gestión se valora en un rol más cercano al de líder que al de mero gestor. Se busca generar espacios de confianza (Ministerio de Educación de Chile, 2015) (E:18) y tiene un compromiso personal con los objetivos (Gairín, 2007) signado por su preocupación por las necesidades del colegio coordinado, el equipo de ese colegio y los alumnos (EE:31, 32). Existe evidencia de una intencionalidad de liderazgo educativo distribuido (Montecinos et al., 2016) en tanto en el Centro se aspira a lograr explotar los talentos de los profesionales (NEDDA:4) y existe una fuerte apuesta al fortalecimiento de la capacidad docente a través de su formación y profesionalización (EDA:5; NEDDA:6, 9; EC:2). Sin embargo, el trabajo colaborativo es escaso lo que limita que se aplique este tipo de liderazgo (Montecinos et al., 2016).
- Se observa como ventaja institucional que la gestión de conocimiento realizada muchas veces toma insumos de los propios actores del equipo escolar para determinar la formación impartida (Vaillant, 2007) (NDDA:9 EC:5, NEDDA:6) y se preocupa por la formación de los mismos. A su vez, existen instancias de intercambio de conocimiento y buenas prácticas (Gairín, 2015) tanto a nivel de coordinadores como de docentes coordinados (EC:14, 28, 30; EDA:16).
- Se aprecia que la planificación realizada no evita la improvisación y reactividad ante la contingencia tal y como se ve plasmado en la organización de salas, reuniones, y entrega de material a requerimiento según surjan problemáticas (EC:5, EC:26, NEDDA:9, EDA:10, EDA:16). Si bien existe la idea de prevenir ciertas problemáticas, no se aprecian mecanismos de evaluación -salvo a fin de año- que permitan hacer un seguimiento acorde a las contingencias (NDAA:7; EC:29). Tomar insumos de la planificación estratégico-situacional sería beneficioso para, desde la praxis, lograr un modelo más flexible y eficaz (Aguerrondo, 2014; Frigerio et al., 1992).
- Existe, como en todo centro educativo, un proyecto institucional (Pozner, 1995) que guía la

actuación y gestión del mismo (Graffé, 2006), y que tiene que ver con mejorar el idioma de los alumnos de los colegios coordinados (EDA:1; AD:PW), sin embargo, la especificidad de este depende de las particularidades del colegio en el que desembarque (EDA:1).

- En este sentido, aunque existe la noción de Proyecto Institucional que, al decir de Gairín (2007), es indicativo de una participación más activa de la organización tendiente a plantearse como un contexto de actuación, existen discordancias entre los referentes institucionales en la definición de este Proyecto y sus metas: (EE:33, EDA:1, EDA:4, NEDDA:3).
- Si bien se plantea que se presenta un proyecto institucional a cada colegio, esto no fue accesible (NC:22 de junio) por lo que extraer conclusiones de sus características y definición no es viable.
- Se puede afirmar, sin embargo, que existen discrepancias en cuanto a si existe un proyecto académico con objetivos propios, la directora del Departamento afirma que no (NDDA:3) mientras que las informantes DA y C sí lo consideran así (EDA:1; EC:9, 11). A su vez, se plantea una metodología propia, maneras de resolver problemáticas particulares, que se pretende replicar en los diferentes colegios en los que este proyecto desembarca (EDA:17), así como opciones de componentes curriculares ya prescritos cuya elección recae en el Centro (EC:15, 18) lo cual reafirma la presencia de un proyecto institucional propio (Antúnez et al., 1992). Así, parece haber un proyecto educativo institucional (Castro & Castro, 2013) no explícito, que orienta el quehacer educativo y a los actores, así como algunos medios para alcanzar objetivos generales marcados por el Centro, y específicos que son acordados con los colegios coordinados (EC:15).
- Se manifiesta que se siguen, a grandes rasgos, los pasos necesarios para el diseño de un PEI como descrito por Castro & Castro (2013): se trabaja con dirección y se asigna un coordinador según las características del colegio (EDA:6), se realiza un diagnóstico de necesidades (EDA:6; NEDDA:5; EC:16, 17), se plantean objetivos y se plantea un plan de acción que incluye los materiales a usar y los servicios a ofrecer (EDA:7,10; EC:15), y que puede incluir modificaciones al plan curricular actual en materia de horas asignadas a la materia (NEDDA:5).
- Existen falencias respecto de su implementación en tanto la evaluación del mismo - requisito necesario para su formulación (Graffé, 2006; U. Hernández et al., 2011)- no está estandarizada, tomando como insumos comentarios realizados por vía informal, visitas que se realizan de forma esporádica, y solo una instancia formal

que consta del análisis de los resultados de los alumnos (EC:29; NEEDA:7; EDA:12, 14). A su vez, y como ya se dijo, el nivel de participación de los actores está relegado a lo consultivo. Asimismo, su divulgación parece priorizar el canal oral: se transmite en “reuniones”, se “cuenta”, “discute” y “conversa” sobre el proyecto (EDA:8, 9; EC:23, 24) lo cual atenta contra su revisión (U. Hernández et al., 2011).

En base a lo afirmado anteriormente, como centro que ofrece asesoramiento educativo, lo hace como experto a lo largo de un proceso, externo, interviniendo y diseminando información en base a lo demandado, conjugando servicios y programas que dan continuidad y articulan la acción (Domingo, 2010). Existe un corrimiento en el espectro de modelos de asesoramiento tendiendo al modelo académico o prescriptivo (Imbernón, 2007; Murillo, 2004).

- Este asesoramiento se podría ver beneficiado de otorgarle más participación a los actores de la institución para que, colaborativamente, elaboren repuestas a sus problemas (Domingo, 2005, 2010; Murillo, 2004).
 - Siendo que se considera que no es posible mayor participación de los docentes por su alta rotatividad, quizás una nueva línea de mejora debería pensarse en torno a lograr, como centro asesor, mejoras en los colegios coordinados que impulsen la estabilidad del plantel docente.
- A su vez, la elaboración de un PEI con una definición clara, procesos de evaluación y canales de difusión estandarizados, podrían redundar en la mejora del servicio en sus diferentes implementaciones.

Para finalizar, el proceso de diagnóstico y de elaboración de plan de mejora se vio obstaculizado por cuestiones de privacidad, miedos, y de tiempo que, aunque entendibles en un proceso que involucra relaciones humanas y tiempos administrativos, invitan a preguntarse sobre el grado de apertura a los procesos de revisión, e inclusive, de administración del tiempo para evitar el desborde en períodos de alta demanda.

Figura 47

Síntesis del capítulo 9



SECCIÓN 5. REFLEXIONES FINALES

En esta sección se vierten las reflexiones que surgen tras la elaboración de esta memoria final atendiendo al alcance del estudio, sus posibles proyecciones, y al proceso realizado como investigadora y asesora (Figura 48).

Figura 48

Síntesis de la sección 5



Al constituirse esta investigación como un estudio de caso, se pudo realizar un estudio detallado de un caso particular lo que permitió ahondar en las dificultades de implementar el proyecto académico por parte de una institución asesora privada sujeta a diferentes circunstancias, y permitió una mirada externa que el Centro estudiado valoró positivamente pues permitió repensar actitudes ante la evaluación de la implementación del proyecto académico y la creación de herramientas formales para la misma. Sin embargo, surgen interrogantes sobre si esta valoración positiva tendrá como consecuencia la aplicación del plan de mejora o alguna línea de acción en este sentido considerando los tiempos y capacidad de mejora institucional. Existe el deseo de mejorar que es el puntapié para todo proceso, sin embargo, es necesario que se realicen acciones tendientes a ello y se sostengan en el tiempo para lograr la superación de dificultades y abrir la puerta a nuevas oportunidades y miradas.

Por las características del estudio, se entiende que las conclusiones se limitan al caso concreto: este centro en particular, estos colegios coordinados y los actores involucrados. Sin embargo, es posible suponer que sean representativas de la situación en la coordinación de otros colegios coordinados por parte del Centro por lo que la aplicación del plan de mejora podría extenderse a las demás coordinaciones lo cual redundaría en mayor retroalimentación y aumento de la

posibilidad de mejora del Centro.

Asimismo, no es difícil imaginar que sea posible encontrar este mismo tipo de problemas en otros procesos de asesoría que refieran a la implementación de un proyecto académico. Se presume que otros investigadores y asesores se podrían ver beneficiados de este trabajo en cuanto apunta a indagar sobre los elementos claves que hacen a la correcta definición implementación, divulgación y evaluación de un proyecto académico. Estos son claves en la gestión educativa como orientadores e integradores de esfuerzos, por lo que es necesario que se continúe explorando en este sentido para lograr un andamiaje que aporte todos sus beneficios.

A su vez, se considera que este trabajo puede constituir un aporte valioso a la comunidad científica en tanto se configura como un proceso de asesoría a un centro asesor. Esto, que complejizó la mirada y el acercamiento a los actores, también abre una serie de interrogantes sobre las implicancias que ello puede tener, como ser: ¿cómo interpreta un centro que se dedica a acompañar procesos de mejora en otros la revisión de su propio actuar?, ¿existe, acaso, inclusive entre asesores el miedo al cambio que tanto se ve en las organizaciones?, ¿es posible que acompañar procesos de mejora con cierto grado de éxito pueda generar un sentimiento de que esa es la mejor forma de hacerlo obstaculizando la propia mejora?, y ¿cómo generar espacios de apertura, reflexión y revisión que no atenten contra la autopercepción y estima de los centros asesores para que puedan brindar un mejor acompañamiento a otros?, entre otras. Sin dudas, este trabajo no pretende dar respuesta a estas preguntas, sino que surgen de los obstáculos encontrados a lo largo de la investigación respecto de la apertura del Centro, constituyéndose como un área pasible de investigación.

De la mano de estos obstáculos surgió la necesidad de subsanarlos, y es a raíz de esto que aparecen los aportes del uso del diario del investigador como recurso metodológico que se estiman de gran aporte a la comunidad científica en tanto tuvo un rol fundamental en la investigación. Si bien se sabe que este recurso es planteado teóricamente como necesario y de gran valor pues permite hacer permanentes impresiones y reflexiones, y evitar su olvido para su consulta posterior; su sistematización y referenciación a lo largo de las diferentes fases de la investigación aplicada, se observa como una fortaleza de esta investigación que podría replicarse en otros procesos. Se entiende que los beneficios de este exceden los planteados, constituyendo también un recurso para el investigador justificar decisiones metodológicas y dar luz sobre algunos resultados obtenidos para extraer conclusiones contextualizadas.

Como investigadora, este trabajo permitió conocer un centro educativo desde otro punto de vista. Sin dudas, el hecho de centrarse en la función como centro asesor de esta institución

permitió prestar especial atención a su actuación en este sentido, ocasionando un repensar continuo sobre mi propia visión de los procesos de asesoría. Además, valoro positivamente el haberme visto expuesta a realizar un trabajo de investigación que amplió mi mirada profesional y técnica en diversas cuestiones teóricas, y que implicó la aplicación de diversas herramientas de investigación.

Repensando mi desenvolvimiento, estimo que la investigación se podría haber beneficiado de algunos cambios para generar resultados más ricos:

- Si bien la situación sanitaria mundial, los tiempos institucionales, y la cantidad de actores involucrados inclinaron la balanza por la aplicación de herramientas con anclaje en herramientas informáticas, la aplicación cara a cara de los instrumentos podría haber contribuido a generar mayor comodidad en los actores lo que podría haber redundado en respuestas más extensas y relajadas.
- Siendo la primera vez que realizaba entrevistas, en algunos casos, no pude flexibilizarlas lo suficiente para recabar respuestas más profundas y abiertas.
- Los cuestionarios debieron haber contenido más preguntas abiertas e indagado otros aspectos relevantes de su sentir con respecto al proyecto académico.

A su vez, queda pendiente explorar cuestiones relacionadas a las lógicas empresariales que afectan al centro -por ser de carácter privado- en su implementación del proyecto académico ya que considero que puede, posiblemente, ser muy interesante y de gran valor al entendimiento del problema y de gran proyección y valor para la academia.

Como asesora, este proceso implicó revisar teoría para buscar soluciones viables y valiosas, así como pensarlas dentro de un esquema de trabajo que considere cuestiones administrativas, económicas y humanas. Siento que hubiera sido ventajoso contar con mayor retroalimentación por parte del centro en esta instancia para elaborar un plan más ajustado a la realidad única del centro y que sea producto de una colaboración que promueva su implementación.

A nivel personal y profesional, fue una experiencia riquísima, cargada de emociones -de las gratas y las no tanto-, de nuevos conocimientos, desarrollo de habilidades, y de mucho crecimiento. Sin dudas, un camino intenso, gratificante, y que me llena de entusiasmo por las puertas que abre a algún día ejercer este rol de manera profesional y humana.

REFERENCIAS

- Abritta, G. (1999). *Noción y estructura del dato*. UBA.
- Aguerrondo, I. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.
- Aguerrondo, I. (2008). The dynamics of innovation. Why does it survive and what makes it function. En OECD Publishing (Eds.), *Innovating to Learn, Learning to Innovate* (pp. 175-204). Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad. Gestión de las reformas educativas. *Cuadernos de Pesquisa*, 44(153), 548-578. <https://doi.org/10.1590/198053142910>
- Aldunante, E., & Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. CEPAL.
- Alfiz, I. (1997). *El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. AIQUE.
- Andrade, H. (2005). *Comunicación organizacional interna: proceso, disciplina y técnica*. Netbiblo.
- Administración Nacional de Educación Pública. (s.f. a). *Inglés*. <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/certificaciones/ingles>
- Administración Nacional de Educación Pública. (s.f. b). *Institutos y centros de formación docente*. <http://www.cfe.edu.uy/index.php/institutos-de-formacion/institutos>
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Cuadernos de Educación, 13, 1-253.
- Antúnez, S., Del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A., & Zabala, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Editorial Graó.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters Ltd.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Universidad de la República.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Ediciones Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*, 3(18), 1-11.
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castro, F., & Castro, J. (2013). *Manual para el diseño de proyectos de gestión educacional*. Universidad del Bío Bío.
- Cea D'Ancona, M. A. (1997). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis Sociología. <https://doi.org/10.2307/40183928>
- Chiavenato, I. (2009a). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. McGraw Hill.

- Chiavenato, I. (2009b). *Gestión del talento humano*. McGraw Hill.
- Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. (2008). *Documentos e informes técnicos educación pública*. ANEP. <http://www.anep.edu.uy/anepdatosportal/0000000362.pdf>
- Comisión del Plan de Certificación para Docentes de Lenguas Extranjeras de la DEIP. (2021). *Programa de certificación para docentes de lenguas extranjeras en la DEIP. Reformulación 2021*. ANEP. http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/certificacion_leng_extr/Programa_2021/CERTIFICACION_REFORMULACION_2021-FINAL.pdf
- Conti, C. (2013). *La enseñanza de segundas lenguas en la escuela pública y su vínculo con el desarrollo* [Informe]. Universidad de la República.
- Conti, C. (2015, setiembre 15-17). *La enseñanza de segundas lenguas en la escuela pública y su vínculo con el desarrollo* [Presentación en conferencia]. XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, Uruguay.
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Diálogo.
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Deal, T., & Peterson, K. (2009). *Shaping school culture: pitfalls, paradoxes, and promises*. Jossey-Bass.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage.
- Departamento de segundas lenguas y lenguas extranjeras. (2019). *Llamado a aspiraciones*. ANEP. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/segundaslenguas/BASES_LLAMADO_A_ASPIRACIONES_2019_INGLES_Y_PORTUGUES_1c.pdf
- Díez, E. (2006). *Evolución de la cultura institucional en educación*. Arrayan Editores.
- División de Investigación y Estadística. (2020a). *Anuario Estadístico de Educación*. Ministerio de Educación y Cultura. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2020>
- División de Investigación y Estadística. (2020b). *Caracterización de la educación no formal en Uruguay*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Domingo, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(17), 1-31.
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83. <https://doi.org/10.35362/rie540542>
- Durán, M. (1969). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Escalera, I. (2014). *Las instituciones educativas y su cultura. Prácticas y creencias construidas a través del tiempo*. Narcea Ediciones.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques teóricos*. Paidós.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Troquel Educación.

- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Editorial La Muralla.
- Gairín, J. (2006, octubre 18-20). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa* [Presentación en conferencia]. Jornadas de Inspección educativa, Madrid, España.
- Gairín, J. (2007, noviembre 21-23). *Aspectos institucionales de la orientación* [Ponencia]. Congreso internacional de orientación educativa y profesional, Castellón, España.
- Gairín, J. (2015). Promover y gestionar el conocimiento colectivo para mejorar la cultura y la práctica de la seguridad en educación. *Cuadernos de Estrategia*, 172, 59-84.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47(1), 31-50. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.70>
- Gomez, L. (2011). *Manejo de la comunicación organizacional en una institución de formación básica*. Universidad EAN.
- González, L., & Jurado, P. (2003). Un diario para aprender a investigar. *La brújula de papel: revista de iniciación a la investigación psicoeducativa*, 3, 115-132.
- Graffé, G. (2006). *Diseño e implementación de proyectos educativos*. Universidad Central de Venezuela.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Ediciones Octaedro.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). Mc Graw-Hill.
- Hernández, U., Hernández, Y. M., Moreno, J., Anaya, S. L., & Benavides, P. (2011). *Los proyectos pedagógicos de aula para la integración de las TIC. Como sistematización de la experiencia docente* (2.ª ed.). Sello Editorial Universidad del Cauca.
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir: el papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152.
- Kandratavicius, M., & Picos, I. (2014). *Habilitación pedagógica de los centros educativos privados. Requisitos mínimos exigidos por las inspecciones de asignaturas*. Consejo de Educación Secundaria, Inspección de Institutos y Liceos Habilitados. https://www.ces.edu.uy/files/2017/Liceos/liceos_habilitados/Requisitos_mnimos_exigidos_por_las_inspecciones_de_asignaturas.pdf
- Matus, C. (1983). Planeación normativa y planeación situacional. *El Trimestre Económico*, 50(199), 1721-1781.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications.

- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Moeller, M., Navarro, M. del C., & Castellón, X. (2014). Proyectos de mejora de la gestión. En Moeller, M. & Navarro, M. (Coords.) *Proyectos de gestión educativa* (pp. 7-17). ECORFAN México.
- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, LXII(259), 525-542.
- Montecinos, C., Aravena, F., & Tagle, R. (2016). *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Murgueitio, M. (2008). El proyecto educativo institucional. Una responsabilidad social de todos los actores de una comunidad educativa. En Cardona, M. & García, H. (Comps.) *Educación superior hoy: algunas reflexiones y retos* (pp. 100-110). Red Regional de Investigación y Calidad de la Educación.
- Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de salud. *Educare*, 8, 44-57.
- Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1, 13-17.
- Najeeb, S. S. R. (2013). The business of teaching English as a second language. A Libyan case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1243-1253. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.184>
- Navareño, P. (2020). Asesoramiento externo a la escuela para la innovación sostenible y la mejora continua, desde las comunidades profesionales de aprendizaje. *Avances en Supervisión Educativa*, 34. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.676>
- Noer, D. (1997). *El cambio en las organizaciones. En camino para la transformación de las personas y las empresas*. Prentice-Hall.
- Nonaka, I. (1991). La empresa creadora de conocimiento. *Harvard Business Review*, 69(6), 96-104.
- Obando, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación*, 17(32), 87-108. <https://doi.org/10.18800/educacion.200801.005>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. AIQUE.
- Pozner, P. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IPE - UNESCO, 3.
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. <https://doi.org/10.18800/educacion.201501.004>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. (1996a). *El asesoramiento en educación*. Ediciones Aljibe.

- Rodríguez, M. (1996b). El asesoramiento en el escenario de la reestructuración. *Revista de Educación*, (311), 203-216.
- Rodríguez, M. (1997). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5.
- Rodríguez, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-15.
- Rojas Soriano, R. (1985). *Investigación social: teoría y praxis*. Plaza y Valdés.
- Rojas Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.
- Schatzman, L., & Strauss, A. (1973). *Field research. Strategies for a natural sociology*. Prentice-Hall.
- Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.2.109>
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.156>
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Paidós.
- Schvarstein, L. (1998). *Diseño de Organizaciones. Tensiones y Paradojas*. Paidós.
- Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Granica.
- Stanton, S., & Fiszbein, A. (2019). *Una obra en avance: los docentes y la enseñanza del inglés en América Latina*. El Diálogo.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Ibérica.
- Teixidó i Saballs, J. (1999). *La comunicación en los centros educativos*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Universidad de Montevideo. (s.f.). *Magisterio/Magisterio bilingüe*. <https://um.edu.uy/facultad-de-humanidades-y-educacion/oferta-academica/grado/magisteriomagisterio-bilingue>
- Urbano, C., & Yuni, A. (2006). *El trabajo grupal en las instituciones educativas: herramientas para su análisis*. Editorial Brujas.
- Uruguay. (2009, enero 16). Ley n.º 18437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. Education for All Global Monitoring Report.
- Valverde, L. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319.
- Vandenberghe, R., & Staessens, K. (1991, abril 3-7). *Vision as a core component in school culture* [Presentación en congreso]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Estados Unidos.
- Vázquez, M. I. (2007). *La gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Universidad ORT Uruguay.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.

ANEXOS

ANEXO I. INFORME PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Master en Gestión Educativa

Proyecto de Investigación Organizacional

Investigador:

Paola Nuñez Molina

Fecha:

Septiembre 2021

Índice

Introducción.....	3
1. Presentación de la organización y de la demanda institucional	3
1.1. Presentación del centro	3
1.2. Descripción de la demanda	4
1.3. Plan de trabajo.....	5
1.4. Encuadro teórico.....	5
2. Desarrollo de la investigación	9
2.1. Fase exploratoria	9
2.2. Fase comprensión del problema.....	12
3. Conclusiones.....	20
3.1. Aproximación diagnóstica	20
3.2. Referencias para Plan de Mejora.....	21
Bibliografía.....	24
Anexos	25
Anexo 1. Pauta de la Entrevista Exploratoria a C1	25
Anexo 2. Pauta de análisis documental de página web y redes sociales.....	26
Anexo 3. Pauta de Entrevista en Profundidad a Equipo de Gestión del Centro.....	27
Anexo 4. Pauta de Encuesta a Docentes Coordinados	28
Anexo 5. Pauta de Encuesta a Directores de Colegios Coordinados	29
Anexo 6. Representación gráfica de los datos obtenidos de la encuesta a docentes coordinados.....	30
Anexo 7. Representación gráfica de los datos obtenidos de la encuesta a Directores de colegios coordinados.....	34

Índice de tablas

Tabla 1. Cronograma de trabajo.....	5
Tabla 2. Principales prácticas directivas para fortalecer la capacidad docente.	7
Tabla 3. Tabla de análisis para la entrevista exploratoria.....	9
Tabla 4. Herramientas diseñadas.....	13
Tabla 5. Categorías de análisis.....	14
Tabla 6. Referencias para el plan de mejora organizacional.	23

Índice de figuras

Figura 1. Mapa conceptual del encuadre teórico.....	6
Figura 2. Categorías temáticas de análisis.	10
Figura 3. Descripción del problema del Centro.	12
Figura 4. Modelo del Iceberg.	19
Figura 5. Árbol de problemas.	21
Figura 6. Árbol de objetivos.	22

Introducción

El siguiente informe es elaborado con el fin de dar cuenta del proceso recorrido en la materia Proyecto de Investigación Educativa del Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay a la institución de referencia que abrió sus puertas para que esta investigación pudiera llevarse a cabo. Este documento contiene los aspectos más relevantes de un estudio diagnóstico realizado a un centro educativo privado que brinda diversos servicios relacionados a la enseñanza de lenguas extranjeras, entre ellos el que aboca a este informe, el servicio de apoyo académico a colegios que no cuentan con coordinación propia para esta área. El objetivo del diagnóstico es recabar información sobre la situación actual del centro con el fin de detectar los problemas más relevantes y elaborar posibles líneas de acción.

El informe se divide en diferentes secciones. Se comienza con una presentación del centro en base al análisis documental y entrevista exploratoria donde se mencionan sus principales características, la presentación de la demanda realizada en dicha entrevista, el plan de trabajo y un breve marco teórico que guía la investigación. En segundo lugar, se analiza la información obtenida a través de las técnicas mencionadas para dar lugar al problema que se identifica en la institución y que es el foco de la investigación. A partir de ello, se construyen técnicas para una mejor comprensión del problema, y se analizan tomando el Modelo del Iceberg como analizador con el fin de evidenciar las lógicas que operan en la institución. En tercer lugar, se realiza una aproximación diagnóstica utilizando el Árbol de Problemas y de Objetivos como analizadores para dar lugar a posibles líneas de mejora. Finalmente, se incorpora la bibliografía y, en anexos, las pautas y datos obtenidos a través del trabajo de campo.

1. Presentación de la organización y de la demanda institucional

En el este apartado se realiza una descripción del centro analizado y del departamento académico en el que se hace foco en esta investigación. A su vez, se establece una posible demanda de la institución que surge de un análisis exploratorio de la misma. Asimismo, se establece un plan de trabajo para la investigación y una síntesis de los conceptos teóricos y antecedentes relacionados con la temática central de la presente investigación.

1.1. Presentación del centro

El Centro es una organización educativa privada con características de empresa familiar en su origen, constitución y funcionamiento. Tiene una trayectoria de más de 40 años en el mercado uruguayo brindando servicios vinculados a lenguas extranjeras, desde el año 1972 cuando fue fundado. Actualmente, presta servicios de educación formal en su nivel terciario de formación docente, no formal en sus cursos de lengua y perfeccionamiento docente, y servicios de gestión y asesoramiento externo a colegios.

El equipo directivo se constituye de cuatro integrantes, dos abocados a la gestión académica y otros dos, a la gestión comercial. Cuenta con un plantel de 70 docentes permanentes que desarrollan sus actividades en sus diferentes Departamentos y/o Coordinaciones. Posee con un Departamento de Cursos Internos, donde se brindan cursos de lenguas extranjera para alumnos, y otro de Apoyo Académico que brinda apoyo y asesoramiento a docentes externos, colegios coordinados y otros colegios no coordinados pero que requieren asesoramiento en cuanto a exámenes internacionales.

Distribuye sus servicios en tres sedes ubicadas en barrios diferentes de la capital del país. Su casa central recibe un total aproximado de 1000 alumnos en cursos internos de alta variabilidad en sus rasgos etarios. A su vez, cuenta con, aproximadamente, 30 alumnos realizando en la actualidad su formación docente, y 100 participantes por año de cursos específicos de formación docente. Asimismo, el Centro posee con una red extensa de unos 15000 alumnos externos en todo el Uruguay y 500 profesores e institutos asociados en todo el país.

Con motivo de la presente investigación, y de acuerdo con lo sugerido por la propia institución, se hace foco en el área de Colegios Coordinados que pertenece al Departamento de Apoyo Académico. Éste se dedica a gestionar Profesores Asociados, Apoyo a Exámenes Internacionales, Formación Docente y a la elaboración de evaluaciones formales a través de un *Testing Team*. Es desde el área de Formación Docente que desde el año 1992 ofrecen un servicio de gestión externa a Colegios Coordinados el cual, a la fecha, gestiona más de 50 colegios a través de la coordinación de diez de sus docentes permanentes.

El servicio de gestión externa de colegio se ofrece a colegios en los que no se cuenta con los recursos para una coordinación interna del área de lengua pero que desean ayuda técnica, asesoramiento y apoyo en la elaboración de programas y metas que provean al colegio de un nivel de enseñanza de la lengua que satisfaga las necesidades de la institución.

1.2. Descripción de la demanda

En comunicaciones electrónicas con una de las Directoras (DA) del Centro se sugiere que la investigación explore necesidades de la gestión de colegios coordinados a través del Departamento de Apoyo Académico por parte de la Coordinadora (C) referente en esta investigación.

Siguiendo esta línea, y tras una entrevista exploratoria con la Coordinadora, surge que existe una preocupación relativa a la realización del proyecto académico del Centro a través de todos los actores involucrados: *"a veces alinear un poco a los docentes y a veces también a los directores. (...). Alinear a todos a lo que es el objetivo que tenemos dentro de lo que es la proyección del inglés del Centro"* (EE:17). Esto se manifiesta especialmente en aquellos colegios que no poseen una larga trayectoria en este proceso: *"sobre todo en los colegios nuevos que se van sumando a nuestra red a veces sucede que, al no conocer tanto el proyecto, al no conocer tampoco a un líder pedagógico que en este caso seríamos nosotras, las coordinadoras de los colegios, a veces hay que generar esa confianza, ¿no?"* (EE:18).

En el presente año, y en referencia a la pandemia mundial que ha ocasionado cambios en varios rubros, especialmente en el educativo, este Departamento observa que los problemas preexistentes fueron exacerbados por los cambios forzados a raíz de la situación de emergencia sanitaria: *"Y creo que dentro de lo que es el contexto de la pandemia también ha llevado a exacerbarse un poco eso, ¿no? (...) Entonces, en los lugares donde, de repente, capaz que estaba también esa otra situación fue donde se plantearon los mayores desafíos con el tema de lo que es la pandemia"* (EE:20).

En suma, la demanda presentada se puede sintetizar en la necesidad de lograr que el proyecto académico del Centro, en especial sus objetivos, sean implementados por docentes y directores de colegios coordinados.

1.3. Plan de trabajo

Para cumplir con las demandas de una investigación de este estilo, se diseña el siguiente plan de trabajo preliminar, atendiendo a los plazos académicos marcados desde la Universidad ORT Uruguay, la cual respalda esta investigación.

Tabla 1. Cronograma de trabajo.

FASE	ACTIVIDADES A REALIZAR	MAYO		JUNIO		JULIO		AGOSTO	
		1-15	16-30	1-15	16-30	1-15	16-30	1-15	16-30
	Contacto con institución								
1.1	Entrevista exploratoria								
1.2	Identificación de actores y áreas involucradas								
1.3	Análisis por dimensiones								
1.4	Identificación de la demanda								
1.5	Confección de: Modelo de análisis								
2.1	Encuadre teórico								
2.2	Red conceptual								
2.3	Diseño de técnicas de relevamiento en profundidad								
2.4	Tabla de técnicas								
2.5	Informe de encuadre teórico y antecedentes								
2.6	Implementación de técnicas de relevamiento en profundidad								
2.7	Sistematización de la información de recogida								
2.8	Modelo del Iceberg								
2.9	Árbol de problemas								
3.1	Conclusiones								
3.2	Establecimiento de prioridades								
3.3	Árbol de objetivos								
3.4	Identificación de involucrados en la mejora								
4.1	Identificación del equipo impulsor del proyecto								
4.2	Redacción del informe								

Fuente: elaboración propia.

1.4. Encuadre teórico

En este apartado se presenta un cuadro que resume el contenido del encuadre teórico para esta investigación (ver Figura 1), el cual se desarrollará a continuación.

Figura 1. Red conceptual del encuadre teórico.



Fuente: elaboración propia.

1.4.1. Liderazgo y gestión

Al decir de Blejmar (2005, p. 23) la gestión “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”. De esta manera no se la puede considerar un único evento sino un proceso en el tiempo compuesto de variadas intervenciones.

El Ministerio de Educación de Chile (2015) nos indica que, aunque existe una asociación por complementariedad los conceptos de gestión y liderazgo, estos son distintos en su definición y alcance. Mientras que la gestión esencialmente se vincula a la infraestructura necesaria para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades de los actores, el liderazgo se vincula al “conjunto de prácticas que reflejan las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder” (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 9).

Por su parte Pozner (2000, p. 7), define el liderazgo como “el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos”.

Para darle verdadero sentido a las actividades de gestión es necesario un liderazgo de carácter pedagógico que “oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad” (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 9).

Pozner (2000), agrega que el gestor, en su rol de líder, debe promover la comunicación y, no solo elaborar programas y objetivos, sino promover la comprensión de los fines, de la imagen-objetivo, por parte de todos los actores que participan de la gestión. Esta imagen-objetivo, referida por el Ministerio de Educación de Chile (2015) como “visión estratégica compartida”, tiene su foco tanto en la mejora de los logros de aprendizajes y la formación integral del cuerpo estudiantil. Esta visión

que ha de ser definida o revisada por todos los actores de la comunidad educativa, se constata en un Proyecto Educativo Institucional y Curricular que considera el contexto, motiva a los diferentes actores de la comunidad y orienta la toma de decisiones en relación a nuevos proyectos o políticas.

Para lograr esta modalidad de trabajo importante que la figura del director apueste al trabajo en equipo que se aplique un liderazgo educativo distribuido que movilice “el trabajo colectivo, desarrollando los talentos profesionales que ya existen en las escuelas, con un sentido de futuro compartido respecto de las potencialidades y aspiraciones de sus estudiantes” (Montecinos et al., 2016, p. 7). Se destaca así un proyecto educativo elaborado de manera colaborativa que se enfoca en el desarrollo de la formación de los estudiantes, y el fortalecimiento de la capacidad docente.

El papel protagónico dado a los docentes “por estar permanentemente en contacto con las demandas sociales, laborales, políticas y económicas” (Pozner, 2000, p. 10) es sumamente relevante. En palabras de Pozner (2000), cuanto mayor sea la capacidad de delegación, y menos rígida sea la estructura de la organización, más propicio será el manejo de la misma. Esto, a su vez, requiere de mayor comunicación, más capacidad de autonomía, y trabajo colaborativo. El liderazgo, así, “intenta inspirar colegialidad, cohesión, integración y sentido, respetando la diversidad de aportes de los actores; no sometiéndolos a reglas universales y falsamente válidas” (Pozner, 2000, p. 12).

Respecto del fortalecimiento de la capacidad docente, el Ministerio de Educación de Chile (2015) plantea sucintamente lo siguiente:

Tabla 2. Principales prácticas directivas para fortalecer la capacidad docente.

En pos del fortalecimiento de la capacidad docente se sugiere:	
a.	Desarrollar e implementar, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación.
b.	Identificar y priorizar las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación.
c.	Generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.
d.	Reconocer y celebrar los logros, tanto individuales como colectivos, de las personas de la comunidad educativa.
e.	Apoyar y demostrar consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.
f.	Demstrar confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.
g.	Generar condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación de Chile (2015).

1.4.2. Proyecto académico

Al decir de Graffé (2006), la formulación de un plan institucional y proyectos que le aporten estructura, así como principios y valores orientativos son esenciales para poder guiar la gestión de un sistema educativo.

Un Proyecto Educativo Institucional (PEI), en la voz de Castro y Castro (2013) es una instrumento de planificación y gestión que toma elementos de la Gestión y Planificación Estratégica. Esto permite una actitud proactiva que se anticipa a los problemas evitando la reactividad, y que “requiere del compromiso de todos los miembros de una comunidad educativa” (Castro & Castro, 2013, p. 47).

Pozner (1995), citando a Otano (1988), destaca que, aunque todo centro escolar desarrolla un proyecto educativo, en muchas ocasiones éste no está explícito, es contradictorio o incoherente, y no da respuestas suficientes y consecuentes a las cuestiones planteadas por el sistema educativo.

1.4.3. Diseño e implementación

Según Castro y Castro (2013) para lograr el diseño e implementación de un proyecto académico se debe seguir una serie de pasos:

- A. Conformar un Equipo de Gestión del Establecimiento que conducirá el proceso de diseño. Éste es liderado por el director de la comunidad educativa cuya tarea es generar un liderazgo participativo.
- B. Realizar un diagnóstico de las necesidades.
- C. Realizar un análisis de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas
- D. Formular una visión del establecimiento: “imagen ideal que se espera ocupe el establecimiento en el futuro” (p. 49).
- E. Formular una misión del establecimiento: “compromiso que se adquiere de servir a los objetivos educacionales de una sociedad y por la que tiene que “rendir cuentas” acerca de qué tan bien lo ha logrado” (p. 49).
- F. Definir los objetivos: han de ser “evaluables, temporales, factibles, consensuales, flexibles, comprensibles para todos” (p. 50).
- G. Formular un plan de acción.

A la luz de lo anterior y siguiendo lo dicho por Graffé (2006) y Hernández Pino et al. (2011), para la formulación son necesarios determinados requisitos:

- a. Título
- b. Fundamentación: importancia del proyecto considerando el contexto a desarrollarse.
 - a. Misión
 - b. Visión
- c. Objetivo general: propósito central del proyecto
- d. Objetivos específicos: propósitos concretos que permiten alcanzar el objetivo general
- e. Metas: permiten cuantificar los objetivos.
- f. Beneficiarios directos e indirectos
- g. Plan de acción: materializa la propuesta en acciones.
 - i. Insumos o recursos requeridos
 - ii. Responsables
 - iii. Calendario de ejecución
- h. Evaluación: permite describir cómo se van a verificar los logros

Tal como dice Graffé (2006), para la ejecución de las acciones previstas en el plan de acción es necesario que los diferentes actores se comprometan con el desarrollo del proyecto. En este sentido, el autor destaca la relevancia de que las funciones sean distribuidas entre los diferentes actores y se creen equipos que se encarguen del desarrollo de las diferentes partes constitutivas del proyecto y establezcan acciones para evaluar su avance.

1.4.4. Divulgación del proyecto académico

Considerando que, como informan Hernández et al. (2011), los documentos de un proyecto funcionan como la memoria escrita del proceso en el que se embarca o ha embarcado un centro,

es necesario que éste se encuentre escrito pues el propio proceso de escritura permite esclarecer, sustentar y revisar ideas.

Este documento permite recordar no solo las acciones sino también los momentos en que se han de realizar, los actores involucrados y las metas que se han planteado. En este sentido, los autores también sostienen que el registro ha de ser sistemático, secuencial y organizado para evitar que estos documentos sean estáticos.

Pozner (2000) plantea la necesidad de que los distintos proyectos y acciones puedan transmitir a la organización qué se hizo, cómo, qué se logró y por qué. También destaca la importancia de comunicar lo que se llevó a cabo cuando los objetivos no fueron alcanzados.

El documento del proyecto académico, entonces, “contiene la información relevante que sintetiza y expresa lo encontrado” (Hernández et al., 2011, p. 83) a lo largo de la vida del proyecto en cuestión.

2. Desarrollo de la investigación

El presente apartado contiene las diferentes fases del desarrollo de la investigación y la información obtenida de la misma. En primer lugar, se realiza una fase exploratoria que implica la entrevista a actores claves que informen del Centro y el análisis documental de aquellos documentos que permitan un mayor conocimiento del Centro y la demanda. Esto posibilita la determinación del problema. Se continúa con una segunda fase de comprensión del problema que implica el involucramiento con otros actores que arrojen luz sobre los diferentes aspectos del problema identificado en la fase exploratoria.

2.1. Fase exploratoria

En esta fase exploratoria se procura hacer un primer relevamiento de datos que arroje luz sobre posibles demandas del Centro. Para ello, se realiza una entrevista exploratoria (EE) a la Coordinadora que pretende indagar sobre las generalidades del Centro, el departamento de apoyo académico del centro, los desafíos que éste ha afrontado, las fortalezas del centro y sus debilidades. y cuya pauta puede ser encontrada en la sección Anexos (Anexo 1). Posteriormente, se realiza un análisis documental (AD:PW) de la página web del Centro y las diferentes redes sociales que el mismo utiliza: Facebook, Instagram y Twitter según la pauta que se puede apreciar en la sección Anexos (Anexo 2). Asimismo, se solicita a la Dirección Comercial del Centro información fáctica y cuantificable por vía electrónica que se caracteriza según la temática a la que refiere y es incorporada al análisis documental de esta fase con el código CE:DC.

2.1.1. Análisis de información

Para el análisis de la información obtenida a través de la entrevista exploratoria se utiliza la tabla de análisis por dimensiones organizacionales y temáticas que se presenta en Tabla 3.

Tabla 3. Tabla de análisis para la entrevista exploratoria.

Dimensión	Temática	Aporte textual con código de referencia	Actores	Observaciones

Fuente: elaboración propia.

Las categorías temáticas son construidas a partir de los diferentes elementos constitutivos por dimensión organizacional. Así, y en función de la entrevista, se establecen las categorías que se pueden apreciar en la Figura 2.

Figura 2. Categorías temáticas de análisis.



Fuente: elaboración propia.

Con los datos obtenidos del análisis de la entrevista exploratoria, el análisis documental y de la información de carácter fáctica obtenida, se procede al análisis de los mismos para dar cuenta del problema que se construye a través de la demanda realizada.

La entrevista exploratoria arroja que la problemática referida a la correcta realización del Proyecto Académico en los diferentes centros gestionados externamente se manifiesta de manera diferente en los más de 50 colegios coordinados: "Los desafíos que me parece que han ido surgiendo van variando un poco de acuerdo a lo que es el mercado (...) por ejemplo, de los colegios coordinados (...) porque estamos hablando de 55 colegios con 55 realidades diferentes, ¿no?" (EE:17). Esto está estrechamente relacionado con el hecho de que el proyecto académico es flexible y se adecua a las necesidades y características del colegio coordinado [Texto cancelado]

[Texto cancelado] (AD:PW). Es en este sentido que la problemática se ve enmarcada en la dimensión comunitaria en tanto se vincula a la relación del Centro con las redes de centros con los que trabaja.

Asimismo, se enmarca en la dimensión pedagógica en lo que hace a las teorías pedagógicas subyacentes ya que el Centro establece entre sus fines: [Texto cancelado]

[Texto cancelado] (AD:PW). Asimismo, establece como prácticas pedagógicas necesarias aquellas que logren [Texto cancelado]

[Texto cancelado] (AD:PW).

En lo relativo a lo organizacional, el vínculo con los docentes coordinados está dado por el material que se le brinda, reuniones mensuales o bimensuales, y se reporta a la dirección sobre su desempeño: *“van a seguir nuestros programas, van a usar los tests que nosotros enviamos y después nosotros los examinamos a fin de año (salvo que sean exámenes internacionales), hacemos un acompañamiento docente que implica, desde estar en permanente contacto con los docentes, tener reuniones mensuales o bimensuales o lo que se necesite, dependiendo de las necesidades del colegio. Se hacen visitas a los docentes, tenemos devoluciones con los docentes, a su vez completamos un informe que va a dirección”* (EE:5).

De lo extraído de la EE con C1 se sigue que se entiende como ventaja que el proyecto académico es efectivo y se desarrolla y flexibiliza continuamente: *“el proyecto académico que está como tried and tested [de eficacia comprobada]: primero, a lo largo de los años que se ha ido estudiando y desarrollando y puliendo una cierta proyección con ciertas metas alcanzables y realistas. Y a su vez, que es algo que siempre se está analizando y evaluando y sacando conclusiones de si eso está funcionando o no, y si se está replicando en todos los diferentes lugares con sus matices de cómo se llega a eso. Pero las metas siempre son las mismas. Y eso, la propuesta académica, se va acompañando de la profesionalización o perfeccionamiento docente que se va haciendo”* (EE:33).

A su vez, la entrevista exploratoria se extraen hipótesis de factores causales vinculados a que los docentes de los colegios coordinados tienen una formación deficiente: *“no todos los docentes que trabajan en esos colegios son formados (...) esa es una necesidad que, no te digo en los últimos años, pero que siempre estuvo. Lo que pasa es que, al ir creciendo, ir subiendo los niveles e ir aumentando lo que son naturalmente las metas... Porque una cosa lleva a la otra, se empiezan a ver esos quiebres a veces.”* (EE:18). Asimismo, se propone como posible factor causal un conocimiento limitado de la vida interna del colegio o actores: *“nosotros somos una coordinación externa, entonces no tenemos esa posibilidad de, por ejemplo, entrar, conocer a todos los nenes y saber esto y lo otro y hablar con la familia”* (EE:18). Vinculado a esto, también se realiza la hipótesis de que existe un conocimiento deficiente del proyecto académico y del líder pedagógico que dificulta los vínculos de confianza debido a la característica externa de la coordinación, lo que se aprecia aún más en colegios que con una trayectoria corta en relación al proyecto del Centro (EE:18).

Finalmente, se observa en EE:33 y EE:18 una contradicción en la percepción que el actor tiene de las metas del Proyecto, clasificándolas en el primer extracto de inalterables, y cambiantes en el segundo.

Tomando en cuenta la demanda descrita en el apartado 1.2, el análisis realizado en el presente apartado, y el marco teórico consultado, se procede a describir y analizar el problema identificado en el Centro.

2.1.2. Modelo de análisis

El problema que se identifica en el Centro para el propósito de esta investigación se puede sintetizar en la Figura 3. Como se aprecia en esta figura, éste refiere a la implementación del proyecto académico del centro en los centros coordinados por parte de los docentes y directores de estos.

Las dimensiones institucionales que se hacen relevantes en este problema son la pedagógica, la organizacional y la comunitaria, en tanto que los actores involucrados en la problemática son el

equipo de gestión del Centro, tanto directores como coordinadores, el equipo de gestión de los colegios coordinados, y los docentes de estos centros.

Se identifican cuatro posibles factores causales, a saber: un conocimiento deficiente del proyecto académico, docentes coordinados con escasa formación docente, conocimiento deficiente del líder pedagógico, y conocimiento limitado de la vida interna del colegio.

Figura 3. Descripción del problema del Centro.



Fuente: elaboración propia.

En el siguiente apartado se describen las acciones realizadas y los instrumentos utilizados para lograr una mejor comprensión del problema descrito en este apartado.

2.2. Fase comprensión del problema

Esta fase tiene por intención comprender en profundidad el problema y los diferentes aspectos que lo conforman. Para esto, se realiza una segunda colecta de datos donde se involucra tanto a actores ya entrevistados como a nuevos actores que se consideran relevantes con relación al problema identificado.

Es con este fin que se realiza el diseño de herramientas de corte cualitativo y cuantitativo que son pretesteadas, ajustadas, y finalmente, aplicadas. En la Tabla 4 se puede apreciar el tipo de herramientas diseñadas y los actores involucrados.

Tabla 4. Herramientas diseñadas.

Actores Involucrados	Convocados	Participantes	Técnicas Cualitativas	Técnicas Cuantitativas
Equipo de Gestión del Centro	3	3	Entrevista en profundidad (E)	--
Docentes de Colegios Coordinados	37	16	--	Encuesta (CP)
Equipo de Gestión de Colegios Coordinados	12	6	--	Encuesta (CD)

Fuente: elaboración propia.

Para dar rigurosidad al estudio y evitar sesgos del investigador, se utiliza la triangulación de técnicas como forma de exponer múltiples realidades de manera simultánea (Denzin & Lincoln, 2005; Taylor & Bogdan, 1994). Así, en este estudio se emplea más de una técnica de recogida de información y se contrastan los datos obtenidos a través de ellas.

Entrevistas en profundidad

Se diseña una entrevista en profundidad a tres integrantes del equipo de gestión cuyas aplicaciones se identifican con los códigos EDA, EDDA, EC según los informantes consultados. Éstas tienen como fin conocer más sobre el Proyecto Académico del Centro, su diseño, objetivos, implementación y difusión, así como los recursos brindados para su consecución y las formas de evaluación. Para el pretesteo de esta entrevista se le solicitó a una directora de otra institución con amplia experiencia en gestión e investigación y que está familiarizada con el Centro que la leyera y evaluara su redacción y pertinencia. Tras los comentarios recibidos se consolida la pauta de entrevista que se puede apreciar en la Sección Anexos (Anexo 3).

Encuestas

A su vez, se diseñan dos encuestas, una para docentes coordinados por el Centro y otra para los directores de colegios coordinados. Ambas contienen preguntas de carácter cerrado que tienden a brindar información fáctica de los actores encuestados, su formación, experiencia y relación con el Centro. También se incluyen otras preguntas cerradas basadas en la Escala de Likert que tienen como fin indagar más sobre su grado de conocimiento del Proyecto Académico del Centro, de participación, y de comprensión de los objetivos, implementación y evaluación. Asimismo, otras preguntas cerradas tienen como propósito conocer su grado de conformidad con los recursos brindados por el Centro para la consecución de los objetivos. A su vez, a través de una pregunta abierta, se pretende indagar sobre los aspectos a mejorar para que los encuestados puedan llevar a cabo los objetivos. Finalmente, y únicamente en el caso de la encuesta a docentes, se busca, mediante preguntas cerradas, obtener información sobre los canales de comunicación y vínculos establecidos a la hora de necesitar ayuda.

La encuesta a docentes es pretesteada por cuatro colegas con distintos tipos de formación y grado de conocimiento del Centro. De este pretesteo se obtiene el cambio en la redacción para su mejor comprensión y un tiempo estimado de entre 3 y 10 minutos para su realización.

Por su parte, la encuesta a directores es pretesteada por una Directora de otra institución con experiencia en gestión e investigación y que está familiarizada con el Centro. De este pretesteo se obtiene el cambio en la redacción para su mejor comprensión y un tiempo estimado de 4 minutos para su realización.

Aplicación

Tras sus pertinentes pretesteos y considerando que ambas encuestas son aplicadas a actores que no pertenecen al organigrama en relación de dependencia laboral al Centro, se presentan al Equipo Directivo del Centro para su aval y sugerencias. En reunión se acuerdan cambios para su mejor recepción por parte de las partes implicadas y las pautas que emergen de los cambios se pueden apreciar en la Sección Anexos (Anexos 4 y 5).

Cabe mencionar que, para las encuestas, se involucra a docentes y directores coordinados por dos coordinadoras de la institución que habilitan esta acción. En total, este recurso se presenta a 9 colegios con 12 directores; de los 57 docentes coordinados por esos colegios el cuestionario solo llega a los 37 docentes coordinados cuyos directores brindaron su aprobación. Finalmente, es completado por seis directores y dieciséis docentes.

Posteriormente, se realizan las entrevistas, las cuales son transcriptas (con excepción de la EDDA a la que se accede a notas realizadas por la entrevistadora durante la misma ante la falta de grabación por problemas técnicos; esto es identificado con el código NDDA), y se aplican los cuestionarios a los actores mencionados. Finalmente, se procede al análisis de los datos recabados, el cual puede ser apreciado en el siguiente apartado.

2.2.1. Niveles y lógicas en juego

En este apartado se procede a analizar la información obtenida a través de las herramientas descriptas en relación con el foco de investigación de la presente investigación. Estos datos serán analizados conjuntamente y a la luz del marco teórico desarrollado anteriormente.

En cuanto a las encuestas aplicadas a docentes y directores de colegios coordinados, se procede a la graficación de los datos obtenidos. La misma se puede observar en el apartado Anexos (Anexos 6 y 7). En relación a las entrevistas, para este informe se establecen categorías de análisis siguiendo un criterio deductivo-inductivo en el que, a partir del marco teórico se plantean megacategorías para luego, a través del examen del discurso, plantear categorías y subcategorías.

Así, las categorías analizadas se pueden apreciar en la Tabla 5 a continuación.

Tabla 5. Categorías de análisis.

Proyecto Académico		Liderazgo y Gestión	
Objetivos y metas	Adecuación del Proyecto	Vínculo con docentes y directores	Liderazgo educativo y formación docente
Implementación y difusión del Proyecto	Evaluación del Proyecto	Teorías subyacentes	Vínculo con alumnos

Fuente: elaboración propia.

a. Proyecto Académico

i. Objetivos y Metas

Respecto del Proyecto Académico de Centro, se aprecian discrepancias en relación a la definición de los objetivos y metas del mismo, desde metas incambiantes (EE:33) a metas que se adaptan a los requerimientos circunstanciales de cada centro coordinado (EDA:1, NEDDA:3). Los docentes, por su parte, manifiestan grados altos (4) a muy altos (10) del conocimiento de los objetivos – 10 docentes establecen un grado medio de conocimiento. Los directores de colegios coordinados manifiestan grados de conocimiento bajo (1) a muy alto (1), con una mayoría (3) de grado alto de conocimiento. A su vez, se manifiesta en 2 ocasiones, por parte de los directores encuestados, la necesidad de un mayor conocimiento de los objetivos del Centro (CD4, CD5).

ii. Adecuación del Proyecto

Respecto de la adecuación se manifiesta que existe una relativa adecuación que depende principalmente del presupuesto asignado para la coordinación externo: *en nuestro servicio hay como varias cosas planteadas y ellos también de eso, de acuerdo también a su presupuesto* (EDA:10). Esta adecuación comprende el acceso a diferentes servicios ofrecidos, pero no la proyección de niveles o materiales brindados según la misma. Según lo mencionado por DDA y DA, el proyecto se adecua y flexibiliza según el proyecto de centro del colegio coordinado y se elabora de manera colaborativa (NDDA:1, EDA:8). Estos momentos de adecuación y flexibilización se enmarcan en reuniones con el equipo de gestión del colegio coordinado al momento de comenzar el acompañamiento por parte del Centro o cuando el colegio se muestra en condiciones de actualizarlo a un proyecto que apunte a niveles de egreso más altos (EDA:1, NEDDA:5).

Existe, en general, entre los docentes y directores, un grado de satisfacción entre medio y muy alto respecto de la medida en que su opinión sobre el proyecto es escuchada. Mientras que los directores encuentran un muy alto grado de satisfacción (4) y alto (2); los docentes manifiestan mayormente un grado muy alto en 8 casos, y alto o medio en 4 de los casos, respectivamente.

En la entrevista con DA sus palabras revelan una tensión entre la elaboración conjunta percibida como ideal y su aplicación práctica donde determinados aspectos del diseño del Proyecto son transmitidos como mandatos: *“La idea es irlo elaborando en conjunto, ¿no? Pero hay una proyección que la Coordinadora todos los años como que... en reunión con los docentes se indica”* (EDA:8). Esto podría explicar el hecho de que 4 de los docentes manifiesten un grado medio de acuerdo con que su opinión sobre el proyecto es escuchada.

Existe un muy alto grado de acuerdo por parte de docentes y directores con que el proyecto se adecua a sus centros como se puede apreciar en los gráficos en los Anexos 6 y 7. Sólo 2 de los docentes manifiesta un grado medio de acuerdo con dicha adecuación. Sin embargo, en dos casos (CP12, CD2) se manifiesta una necesidad de mayor adecuación del proyecto en cuanto a alumnos con diagnósticos de dificultades de aprendizaje. También, se manifiesta una adecuación deficiente de los materiales brindados a la carga horaria que tiene el colegio: *“Materiales de apoyo para cuando deciden aumentar la carga horaria”* (CP2), *“Más horas de clase, o que los libros de curso tengan leave-outs [omisibles]”* (CP15), *“no siempre se cuenta con la cantidad ideal de clases para poder desarrollar totalmente los contenidos de los cursos”* (CP16).

iii. Implementación y Difusión del Proyecto

El servicio ofrecido se define como un apoyo académico en colegios sin coordinación propia del área de inglés (AD:PW, EE:5, EC:1), que se concreta en salas, visitas, material y herramientas brindadas. Este servicio está valorado positivamente lo cual se verifica en el alto a muy alto grado de acuerdo, en términos generales, que existe entre docentes y directores respecto de la relevancia de estos aportes (Anexos 6 y 7). En un caso, un directivo encuestado (CD1) manifiesta la necesidad de cursos de capacitación en cuanto a la gestión de proyectos de enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso de los docentes, como ya mencionado, se alude a la carga horaria como un factor limitante en cuanto a lograr cumplir con el objetivo de cubrir el plan anual en lo relativo al material otorgado para el curso (CP2, CP15, CP16).

Estos recursos proporcionados son brindados en ocasiones de manera preventiva como es el caso del programa, los libros, los escritos, los exámenes y un boletín informativo: *“El libro ese se*

acompaña por programas elaborados por nosotros. El syllabus contiene también, no sé, links, tips, cosas (...) Y nosotros elaboramos también cuatro test anuales y un examen final” (EDA:2), “también les brindamos una newsletter [boletín informativo] que tiene bastante formación docente” (EDA:10), y en otros, de manera reactiva ante problemáticas que emergen: “Hay salas, que también a veces mismo desde el colegio, desde los teachers [docentes] o desde un relevamiento que hace la coordinadora por algún factor común que vea en las visitas” (EDA:10), “...las visitas, estas reuniones, en base a la demanda que haya o que se vaya identificando” (EC:26).

En relación a la comunicación del proyecto, una vez acordado el servicio a ofrecer de acuerdo a las posibilidades del colegio, la dirección del Centro comunica, en reunión, a la dirección del colegio coordinado la proyección realizada y las implicancias de cada nivel (EC:25). Luego, las coordinadoras informan, en salas, a los docentes el material a utilizar y la proyección del colegio (EC:24). A su vez, si el colegio coordinado así lo requiere, se realizan reuniones con padres para explicar cuestiones que los inquieten respecto del proyecto (NDDA:5).

No se informa de instancias de divulgación de un proyecto escrito y de la sistematización del mismo para la su consulta y revisión.

iv. Evaluación del Proyecto

En cuanto a la verificación de los logros del Proyecto, ésta se realiza especialmente a través del análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en escritos y la evaluación de fin de año y si estos se ajustan a las metas planteadas: “Los exámenes de fin de año, si llegamos a las metas de proyección planteadas, cómo se llega, cuántos llegan...” (NDAA:7), “...los datos más concretos, no sé si más tangibles, pero más concretos u objetivos, de los tests, cuando hay simulacro para los internacionales, los resultados de los exámenes” (EC:29).

De forma no estandarizada, y a través de la coordinadora, también se toman en cuenta las visitas a docentes en las que se evalúa el progreso del año (EDA:12), el sentido de compromiso y confianza por parte de los docentes coordinados: “eso también para mí es un medidor o indicador que tan on board [implicados] están y la apertura que tienen cuando me dicen “¿podemos juntarnos? o “te parece que nos podemos juntar?” (...) en cierta manera están regalando ese tiempo que en realidad no es un regalo, porque lo están invirtiendo también en ellos” (EC:27), “...cuánto se presentan a los talleres que brindamos extra, porque eso creo que muestra confianza en la información que se va a dar, siempre que se puede se tienen salas o reuniones, no te digo que haya una a mitad de año y otra a fin de año, pero cuando podemos tenemos encuentros y se pregunta “¿cómo vas?”. También los regalitos que reciben los coordinadores de repente a fin de año...” (NDDA:8). Estos modos de evaluación no están sistematizados y se realizan en las coordinaciones entre el Equipo de Gestión del Centro y los coordinadores que tienen lugar de manera periódica con aquellas que lo requieran sin un régimen preestablecido (EDA:15). No existen mecanismos de evaluación sistematizada de estas apreciaciones en las que no medie la apreciación del coordinador lo que da cuenta de un alto grado de confianza en rol del coordinador: “tenemos mucha información que nos llega desde el lado de la coordinadora, que obviamente eso tiene cierto... no “filtro” sino un punto de vista y una perspectiva...” (EDA:12).

Por otra parte, en cuanto al conocimiento de los actores respecto de las formas de evaluación, 9 de los docentes manifiestan un grado muy alto de conocimiento de las mismas, mientras que 2 de los directores expresan esto mismo. En este sentido, 5 de los docentes y 2 de los directores afirman

tener un conocimiento alto. Finalmente, 2 de los docentes y 3 de los directores manifiestan tener un conocimiento medio (Ver Anexos 6 y 7).

b. Liderazgo y Gestión

i. Vínculo con docentes y directores

El vínculo con los docentes se caracteriza por su relación de no dependencia en el sentido de que estos no son elegidos ni asalariados por el Centro sino por el colegio coordinado: *“Nosotros no ponemos los docentes de la institución”* (EDA:3) y, en general, por el trabajo con docentes que poseen una trayectoria corta en relación al Colegio Coordinado y al Centro (Anexo 6). El vínculo con el Centro se constituye a través de un coordinador en comunicaciones, salas, y visitas (EDA:6, EDA:10, EC:1).

Para la comunicación con los docentes y directores se prioriza el uso de WhatsApp (EC:5). El impacto del mismo en el vínculo con el docente se hace visible en que 14 de los docentes manifiesta un grado muy alto de fluidez en la comunicación y la mayoría de ellos (7) optan por contactarse con las coordinadoras ante dudas metodológicas. Asimismo, los directores de los centros coordinados, en su mayoría (4), manifiestan un grado muy alto de fluidez en la comunicación (Anexos 6 y 7).

ii. Liderazgo educativo y formación docente

El liderazgo educativo para con los docentes coordinados se considera desde la óptica del acompañamiento docente a través de visitas, salas y una apuesta a su formación continua por medio de cursos y recursos didácticos (EC:1, EC:2, ED:10, NEDDA:6).

Las visitas docentes se caracterizan por ser formativas en cuanto están acompañadas de una retroalimentación (ED:10). A su vez, las salas docentes surgen, en muchos casos, de necesidades expresadas por los docentes o de lo observado en las visitas realizadas (NEDDA:6).

En relación a la formación docente, se manifiesta que ésta es de gran importancia para la consecución de los objetivos del Centro: *“no todos los docentes tienen la formación adecuada”* (EDA:3), *“no todos los docentes que trabajan en esos colegios son formados (...) esa es una necesidad que, no te digo en los últimos años, pero que siempre estuvo”* (EE:18).

Se puede apreciar que los docentes coordinados poseen, en su mayoría, una formación docente deficiente (EDA:3); tomando en cuenta el máximo nivel de formación adquirido, el 6% no posee formación docente, un 38% posee únicamente Certificaciones TKT, y un 6% está en proceso de adquirir dicha certificación. Por otra parte, un 8% son estudiantes avanzados TESOL o IPA/IFD. Finalmente, el 38% posee un curso en formación docente y ninguno posee una carrera terciaria en formación docente (Anexo 6).

iii. Teorías subyacentes

Surge de las entrevistas una serie de teorías subyacentes en cuanto a la gestión de los colegios coordinados y la modalidad de trabajo que es requerida para alcanzar los objetivos plantados.

En primer lugar, existe un *“estilo [de coordinación] que es muy representativo del centro”* (EDA:17) que se intenta replicar en nuevos coordinadores a través del involucramiento de los coordinadores que tienen este estilo con los nuevos actores que se unan a este rol.

En segundo lugar, se destaca la formación docente y el perfeccionamiento docente como herramienta para lograr mejores aprendizajes que se constaten en el logro de los objetivos (EC:2,

ED:1, ED:5). De hecho, un docente al ser encuestado sobre los recursos que le hacen falta para la consecución de los objetivos refiere a su necesidad de profundizar su formación: “Continuar con mi formación” (CP1).

En tercer lugar, se valora positivamente el trabajo colaborativo tanto en la metodología de trabajo como en la elaboración del proyecto académico: “*Yo creo que la metodología de trabajo que se utiliza es, no sé si éste sería el término académico, pero se intenta hacer equipo con los docentes y con las autoridades*” (EC:13), “*Hacer equipo, establecer la confianza tanto dentro del Centro como para con los directores y docentes. Empoderar y “hacer que cada uno brille”*” (NEDDA:4) y (EDA:8).

iv. Vínculo con alumnos

El vínculo con los alumnos por parte de los referentes del Centro se constituye en el acompañamiento académico que se realiza a través de un seguimiento de su trayectoria, y en los eventuales talleres sobre áreas del aprendizaje específicas que se realizan a solicitud de los alumnos o docentes (EC:2, EC:5).

Modelo de análisis: Iceberg

Teniendo en cuenta los datos obtenidos de las técnicas aplicadas, y con el fin de identificar las lógicas internas que existen en las dinámicas institucionales (Schein, 1990; Vandenberghe & Staessens, s. f.) se opta por la utilización del modelo de iceberg como analizador.

En este modelo se parte de aquello que es explícito o visible para pasar a identificar las prioridades e inferir los elementos nucleadores que configuran la cultura institucional. Ésta, según Chiavenato (2009, p. 178), “es como un *iceberg*, porque sólo una fracción pequeña del mismo aparece sobre el agua y representa su porción visible. La parte más grande permanece oculta bajo el agua y las personas no la pueden ver”.

Según estos autores, la utilización de este modelo como analizador implica tres niveles de análisis:

1. Primer nivel: lo visible. Está compuesto por los elementos que se pueden apreciar inmediatamente, elementos que pueden ser palabras, objetos, comportamientos o eventos (Schvarstein, 1991).
2. Segundo nivel: las prioridades. Son una serie de regularidades o rituales que se infieren a partir de lo visible y que se relacionan con las prioridades de las instituciones. Así como en el primer nivel, pueden ser analizados a través de estos cuatro elementos: palabras, objetos, comportamientos o eventos.
3. Tercer nivel: los elementos nucleadores. Son elementos valores, concepciones y supuestos de base de la organización, no son explicitados y constituyen las bases de la cultura institucional.

El modelo de iceberg construido para los fines de esta investigación puede visualizarse en la Figura 4.

Figura 4. Modelo del Iceberg.



Fuente: elaboración propia.

Lo visible

De lo que se puede apreciar inmediatamente y constatar se aprecia la eficiencia del servicio en cuanto al asesoramiento realizado y la entrega de materiales (CP, CD).

A su vez, se constatan diferencias en cuanto a la percepción de cuáles son y cómo se definen los objetivos del centro lo que implica una tensión (EE:33, EDA:1, EDA:4, NEDDA:3).

Se observa que la formación docente es de gran importancia para la consecución de los objetivos del Centro valorándose de manera positiva (EDA:3, EE:18), y que existe una formación deficiente en la mayoría de los docentes coordinados (CP).

Otro aspecto constatable es la elección de un modelo comunicacional informal y no estandarizado para con los colegios coordinados, en general, priorizando el uso de WhatsApp (EC:5) y las salas docentes como instancias de intercambio. Intrainstitucionalmente, existe un modelo de comunicación similar (EDA:15). A su vez, los mecanismos de comunicación de objetivos y modalidades de evaluación tienen una eficiencia relativa que no alcanza a la totalidad de los actores (CP, CD).

Está presente en el discurso una valoración positiva del trabajo colaborativo (EC:13, NEDDA:4, EDA:8).

Las prioridades

Los aspectos que corresponden a este nivel se vinculan con las regularidades o rituales que se manifiestan respecto de los elementos visibles y que se vinculan con las prioridades de la institución.

Se aprecia una apuesta a la formación continua brindando acceso y becas a cursos, certificaciones, así como acceso a material según se haga necesario (EDA:1). Estos son brindados de manera preventiva, en algunos casos, y en otros, de manera reactiva ante emergentes (EDA:2, EDA:10, EC:26).

Al momento de la evaluación se priorizan los resultados de obtenidos por los alumnos a fin de año, así como el sentido de compromiso de los docentes coordinados apreciado por las coordinadoras (NDDA:7, EC:29, EC:27, NDDA:8).

En cuanto al modelo comunicacional, se priorizan mecanismos informales e intangibles, especialmente el intercambio en reuniones y salas docentes que se desarrollan a veces de manera sistematizada y otras de manera contingente (EE:34, EC:5, EDA:15, EC:24, EC:25).

Los elementos nucleadores

En este tercer nivel se encuentran aspectos implícitos que sientan las bases de la cultura institucional.

En primer lugar, se manifiesta la existencia de un ideal de estilo coordinación que es representativo del centro y que funciona como modelo a seguir por los coordinadores (EDA:17).

También, se observa que existe un compromiso del equipo de gestión en pos de la formación docente manifestado en las diferentes estrategias planteadas para el acceso a la formación continua por parte de los docentes coordinados (EDA:1, EDA:3, EDA:10),

El modelo de planificación utilizado lleva a la improvisación y reactividad ante la contingencia lo que se ve plasmado en la organización de salas, reuniones, y entrega de material (EC:5, EC:26, NEDDA:9, EDA:10, EDA:16).

Se percibe una escasa participación de los docentes en el diseño del Proyecto Académico, así como una tensión en la percepción de la alineación a los objetivos en los diferentes actores (NEDDA:3, EDA:4, EC:9, EC:10, EE:17, CP, CD).

El modelo de evaluación del proyecto de centro no está completamente sistematizado tomando elementos cuantificables como percepciones de terceros (EDA:12, EC:29, EC:27, NDDA:7, NDDA:8).

En suma, y como consecuencia de lo anterior, destaca la ausencia de Proyecto de Centro explícito y accesible que sea realizado de manera colaborativa, con pleno conocimiento y participación de todos los actores involucrados en su implementación y evaluación (EDA:8, CP, CD).

3. Conclusiones

El presente apartado desarrolla las conclusiones extraídas del análisis realizado anteriormente utilizando para su presentación dos analizadores, el árbol de problemas y el árbol de objetivos, que permiten visualizar la situación problemática con sus causas y efectos, y los objetivos que se plantan para la superación de la misma con sus medios y metas. Finalmente, se presentan posibles líneas de mejora.

3.1. Aproximación diagnóstica

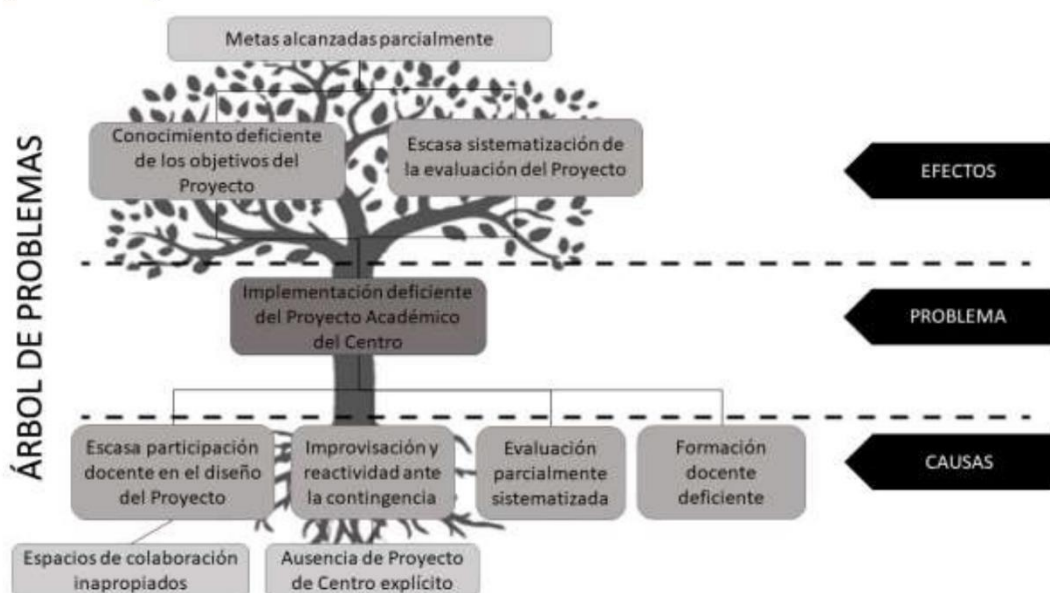
Para visualizar la situación problemática, sus causas y efectos dentro del contexto analizado, resulta útil realizar un árbol de problemas. Al decir de Campos (2005) y Aldunante & Córdoba (2011), se establecen, a través de un diagrama de árbol, las relaciones y jerarquías entre los problemas, causas y efectos percibidos colocando en el centro el problema central, en las raíces las causas y orígenes de éste, y en las ramificaciones los efectos. Para su elaboración es necesario tener en cuenta los puntos de vista de los diferentes actores involucrados.

Para esta investigación se plantea el árbol de problemas que se puede visualizar en la Figura 5. En éste se establecen como posibles causas de la implementación deficiente del proyecto académico la participación escasa de los docentes en su diseño que, al decir de Graffé (2006), la participación de todos los actores en su desarrollo es esencial (EDA:8). Esto tiene como posible causa que los espacios dados al intercambio no presentan las características apropiadas para su correcto desarrollo.

Por otro lado, se observa una modalidad de trabajo que fomenta la improvisación y reactividad ante la contingencia dado por la ausencia de un proyecto explícito que permita la elaboración de planes de acción (EDA:10, EC:26, EC:27). Esto, a su vez, se vincula con el hecho de que la evaluación del proyecto está parcialmente sistematizada lo que impide una correcta implementación del proyecto especialmente en aspectos que tienen que ver con su revisión (EC:27, NDDA:8).

Finalmente, la formación deficiente del cuerpo docente limita la correcta implementación y consecución de objetivos (EDA:3, EE:18, CP).

Figura 5. Árbol de problemas.



Fuente: elaboración propia.

Considerando lo anterior, se desarrolla en el siguiente apartado una serie de referencias a tener en cuenta para un plan de mejora institucional.

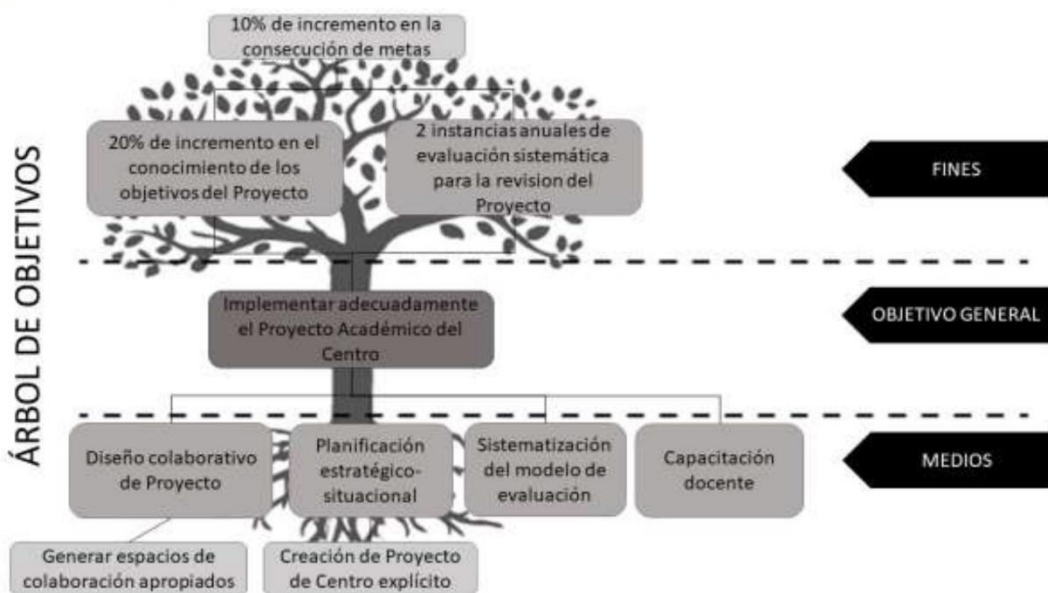
3.2. Referencias para Plan de Mejora

Es en base al trazado del árbol de problemas que se construye un árbol de objetivos en el que, según Aldunante & Córdoba (2011, p. 50), “se describen los pasos que habría que recorrer para llegar al estado final o solución”. Los autores plantean que este analizador se realiza a través de la conversión de los elementos del árbol de problemas en su contrario, los efectos se convierten en fines perseguidos y las causas, en medios para la solución de problema. Esto posibilita una imagen-

objetivo, es decir, un eje rector de la toma de decisiones para establecer metas, recursos y plazos (Aguerrondo, 2002) a alcanzar mediante la aplicación de un proyecto de intervención.

Así, se plantea el árbol de objetivos que se puede visualizar en la Figura 6 en el que se plantean los diferentes medios posibles para alcanzar el fin deseado, a saber, implementar adecuadamente el Proyecto Académico del Centro. A su vez, se plantean los fines a alcanzar en un año: 20% de incremento en el conocimiento de los objetivos del Proyecto, 2 instancias anuales de evaluación sistemática para la revisión del proyecto; y como consecuencia de esto, se espera un 10% de incremento en la consecución de las metas.

Figura 6. Árbol de objetivos.



Fuente: elaboración propia.

En conclusión, el Centro presenta el desafío de mejorar la implementación del proyecto académico lo que es de interés del equipo de gestión del Centro. Así, se hace necesario apostar por estrategias que así lo permitan y que lleven a una mejora en la consecución de las metas propuestas. Tomando en cuenta los aportes teóricos analizados en este sentido, se sugiere como medios para esto:

- El diseño colaborativo del Proyecto Académico en espacios de colaboración adecuados en vista de que los autores Montecinos et al. (2016) destacan la necesidad del trabajo colaborativo en general, asimismo, Castro & Castro (2013) y Graffé (2006) apelan al trabajo de todos los actores de la comunidad educativa en el diseño y desarrollo del Proyecto Académico.
- La planificación estratégico-situacional a través de la creación de un Proyecto de Centro explícito ya que, como informa Ministerio de Educación de Chile (2015), la imagen objetivo que constituye una visión estratégica compartida se constata en un proyecto educativo institucional y curricular, y que su escritura y registro sistemático y organizado favorece su revisión y claridad (Hernández et al., 2011).
- La sistematización del modelo de evaluación del Proyecto Académico que permita verificar sus logros (Graffé, 2006; Hernández et al., 2011).

- La capacitación docente que, como plantea el Ministerio de Educación de Chile (2015) fortalece la capacidad docente y favorece la gestión en tanto promueve el liderazgo educativo distribuido.

Considerando el desafío al que se enfrenta la institución -la necesidad de mejorar la implementación del Proyecto Académico-, el hecho de que éste refiere a las dimensiones organizacional y administrativa, y reconociendo el trabajo ya realizado por la institución respecto de la capacitación docente, se proponen las posibles líneas de acción:

- Mejorar la participación docente en el diseño del Proyecto Académico.
- Mejorar la calidad del modelo de evaluación a través de herramientas de monitoreo.
- Crear un proyecto de centro explícito que favorezca su difusión y revisión.

Para implementar estos posibles modos de abordar la situación problemática se sugiere la conformación de un equipo de trabajo impulsor del plan de mejora que involucre al equipo de gestión del Centro, a saber, la Directora del Departamento de Apoyo Académico y, al menos, una coordinadora de colegios por su conocimiento interno de los intereses de la institución y su vínculo con los docentes, así como su interés en la mejora planteada.

El diseño de este plan será llevado a cabo en cuatro meses a desarrollarse entre septiembre y diciembre del corriente año, e involucra, primero, la presentación de este informe a la institución, la conformación del equipo de trabajo, la elaboración del plan de mejora a través de reuniones periódicas que lleven a acuerdos con los referentes del Centro sobre las posibilidades de la institución y las líneas de intervención, y la entrega del Plan de Mejora Organizacional. Su implementación se planifica para el año 2022.

A través de la implementación de este plan de mejora se propone lograr:

- Mejorar y esclarecer el conocimiento del proyecto académico.
- Mejorar la calidad de los insumos brindados por la evaluación del proyecto académico.
- Mejorar el nivel de consecución de objetivos y metas.

Una síntesis de lo anterior se puede apreciar en la Tabla 6 a continuación.

Tabla 6. Referencias para el plan de mejora organizacional.

PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL	
Dimensiones organizaciones involucradas	<ul style="list-style-type: none"> • Organizacional • Administrativa
Actores involucrados	<ul style="list-style-type: none"> • Directora del Departamento de Apoyo Académico • Coordinadora de Colegios
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Septiembre a Diciembre 2021
Fases del diseño	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del informe de investigación al Centro 2. Conformación del equipo de trabajo 3. Elaboración del Plan de Mejora Organizacional <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones • Acuerdos 4. Presentación del Plan de Mejora Organizacional al Centro
Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • 2022

Fuente: elaboración propia.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.
- Aldunante, E., & Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. CEPAL.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Ediciones Novedades Educativas.
- Campos, A. (2005). *Mapas Conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castro, F., & Castro, J. (2013). *Manual para el diseño de proyectos de gestión educacional*. Universidad del Bío Bío.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3rd ed.). Sage.
- Graffé, G. (2006). *Diseño e implementación de proyectos educativos*. Universidad Central de Venezuela.
- Hernández, U., Hernández, Y. M., Moreno, J., Anaya, S. L., & Benavides, P. (2011). *Los proyectos pedagógicos de aula para la integración de las TIC. Como sistematización de la experiencia docente* (2da Edición). Sello Editorial Universidad del Cauca.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Montecinos, C., Aravena, F., & Tagle, R. (2016). *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. AIQUE.
- Pozner, P. (2000). Módulo 3. Liderazgo. En *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. UNESCO.
- Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Paidós.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Ibérica.
- Vandenberghe, R., & Staessens, K. (April 3-7, 1991). Vision as a core component in school culture. En *Professional culture in schools: types and processes*. [Symposium]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337535.pdf>
- Wieczorek, C. V., & Legnani, E. (2010, Septiembre 13-15). *TIC y Educación: Pautas de calidad para la evaluación de sitios Web educativos*. [Presentación en conferencia]. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina. <http://d20uo2axdbh83k.cloudfront.net/20140527/9635f6c8f65f60f9836b1e14d8e1fa88.pdf>

Anexos

Anexo 1. Pauta de la Entrevista Exploratoria a C1

1. ¿Qué me puedes contar del Centro?
2. ¿Qué me puedes contar del departamento de apoyo académico del Centro?
3. ¿Qué desafíos se han presentado?
4. ¿Cuáles son las fortalezas que perciben dentro de la institución?
5. ¿En qué aspectos sienten que existen debilidades en la institución?

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337535.pdf>

Anexo 2. Pauta de análisis documental de página web y redes sociales

Pauta de Análisis Documental

	SITIO WEB	REDES SOCIALES
Seguidores	--	
Fecha de acceso		
TECNOLOGÍA		
Buscabilidad		
Visibilidad		
Accesibilidad		
Elementos multimediales		
CALIDAD DE LA COMUNICACIÓN		
Arquitectura de información		
Tipo de comunicación		
CONTENIDO		
Legibilidad		
Actualización		
Información sobre colegios coordinados		
Información sobre Formación Docente		

Fuente: elaboración propia en base a categorías propuestas por Wieczorek & Legnani (2010)

Anexo 3. Pauta de Entrevista en Profundidad a Equipo de Gestión del Centro

(Saludo, explicación de la entrevista, y consentimiento informado)

- a. ¿Qué me podrías contar sobre el Proyecto Académico del Centro que se desarrolla en los colegios coordinados?
- b. ¿Cómo se ha diseñado y desarrollado el contenido de este Proyecto a nivel de Centro?
- c. ¿Cómo definirías los objetivos de Proyecto Académico?
- d. ¿Cuál es la metodología de trabajo que se promueve en este Proyecto?
- e. ¿Cuáles son los pasos a seguir para adecuar el Proyecto Académico a las distintas instituciones en que se desarrolla?
- f. ¿Cómo y en qué momento se comunica el Proyecto Académico a los docentes y directores de la institución coordinada?
- g. ¿Qué recursos se brinda a docentes y directores para llevar a cabo el Proyecto Académico?
- h. ¿Qué factores se toman en cuenta para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto académico en cada una de las instituciones?
- i. ¿Cuáles son los pasos a seguir cuando se detecta una necesidad a nivel del profesorado para llevar a cabo el Proyecto Académico?

(Agradecimiento)

Anexo 4. Pauta de Encuesta a Docentes Coordinados

(Consentimiento informado)

- a. ¿A qué institución pertenece?
- b. ¿Hace cuántos años trabaja para dicha institución?
- c. ¿Hace cuántos años trabaja con la coordinación externa de Centro?
- d. ¿Qué formación en docencia tiene?
 - i. Docente egresado de IPA/IFD
 - ii. Estudiante avanzado de IPA/IFD
 - iii. Docente egresado de TESOL
 - iv. Estudiante avanzado de TESOL
 - v. Estudiante no avanzado de IPA/IFD/TESOL
 - vi. Certificado TKT
 - vii. Sin formación docente formal
 - viii. Otra...
- e. Expresar su grado de acuerdo del 1 (nada) al 5 (mucho) con las siguientes expresiones:
 - i. Conozco el Proyecto Académico de Centro
 - ii. El Proyecto Académico se adecua a la institución en la que trabajo
 - iii. El Proyecto Académico se adecua a los estudiantes con los que trabajo
 - iv. Tengo claro los objetivos de Centro
 - v. Mi opinión sobre el Proyecto Académico es escuchada
 - vi. Tengo las herramientas necesarias para llevar a cabo los objetivos que se plantean desde Centro
 - vii. Centro me asesora para lograr llevar a cabo dichos objetivos
 - viii. Centro me ofrece los materiales necesarios para llevar a cabo los objetivos
 - ix. Centro me ofrece información sobre prácticas metodológicas, recursos e ideas para concretar los objetivos.
 - x. Tengo claro cómo se evalúa el grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto académico.
 - xi. Tengo una comunicación fluida con la Coordinadora del Centro
- f. ¿Qué recursos o aspectos siente que le ayudarían a mejorar su desempeño respecto de alcanzar los objetivos dispuestos en el Proyecto Académico?
- g. ¿A quién recurre cuando tiene una duda metodológica?
 - i. Coordinador de Centro
 - ii. Director de la institución a la que pertenece
 - iii. Colega
 - iv. Otro
- h. ¿A quién recurre cuando tiene una duda administrativa?
 - i. Coordinador de Centro
 - ii. Director de la institución a la que pertenece
 - iii. Colega
 - iv. Otro

Anexo 5. Pauta de Encuesta a Directores de Colegios Coordinados

(Consentimiento informado)

- a. ¿A qué institución pertenece?
- b. ¿Hace cuántos años gestiona dicha institución?
- c. ¿Hace cuántos años trabaja con la coordinación externa de Centro?
- d. Exprese su grado de acuerdo del 1 (nada) al 5 (mucho) con las siguientes expresiones:
 - i. Conozco el Proyecto Académico de Centro
 - ii. El Proyecto Académico se adecua a la institución en la que trabajo
 - iii. El Proyecto Académico se adecua a los estudiantes con los que trabajo
 - iv. Tengo claro los objetivos de Centro
 - v. Mi opinión sobre el Proyecto Académico es escuchada
 - vi. Tengo las herramientas necesarias para llevar a cabo los objetivos que se plantean desde Centro
 - vii. Centro me asesora para lograr llevar a cabo dichos objetivos
 - viii. Centro me ofrece los materiales necesarios para concretar dichos objetivos
 - ix. Centro me ofrece información sobre prácticas metodológicas, recursos e ideas para concretar dichos objetivos.
 - x. Tengo claro cómo se evalúa el grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto académico.
 - xi. Tengo una comunicación fluida con la Coordinadora del Centro
- e. ¿Qué recursos o aspectos siente que le ayudarían a mejorar su desempeño respecto de alcanzar los objetivos dispuestos en el Proyecto Académico?

Anexo 6. Representación gráfica de los datos obtenidos de la encuesta a docentes coordinados

Cantidad de años ejerciendo la docencia en el colegio coordinado.



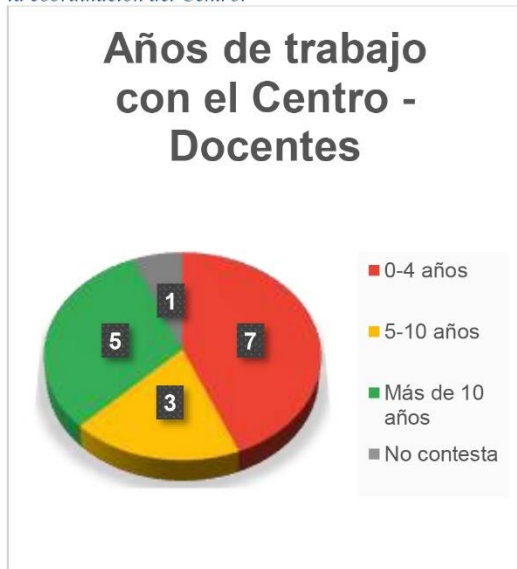
Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Tipo de formación docente.



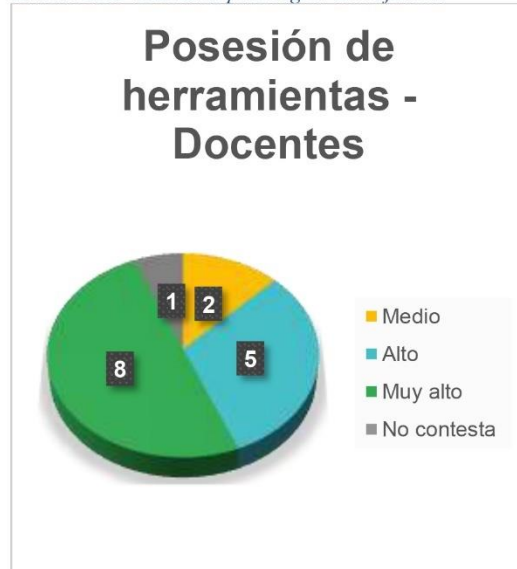
Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Cantidad de años de trabajo en el colegio coordinado con la coordinación del Centro.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de acuerdo de los docentes con tener las herramientas necesarias para lograr los objetivos.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de satisfacción de los docentes con el asesoramiento recibido.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de satisfacción de los docentes con la información y recursos metodológicos otorgados.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de satisfacción de los docentes con el material otorgado.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de satisfacción de los docentes con la fluidez de la comunicación con la Coordinadora del Centro.



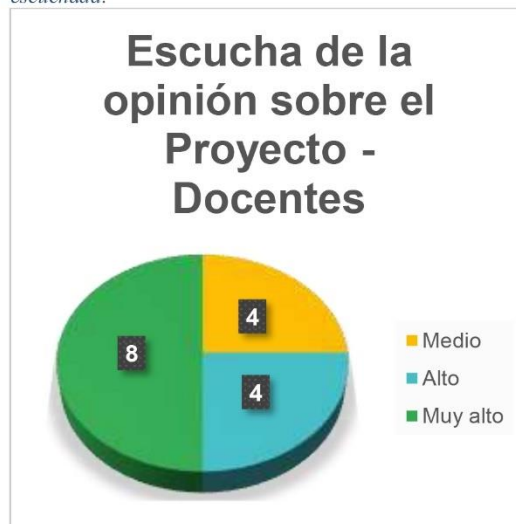
Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Contacto elegido por los docentes ante duda metodológica.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de acuerdo con que la opinión de docentes es escuchada.



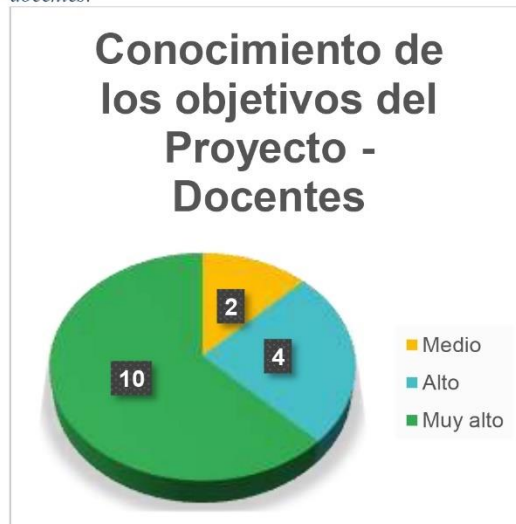
Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de satisfacción de los docentes con la adecuación del Proyecto al colegio coordinado.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de conocimiento de los objetivos del Proyecto de los docentes.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de conocimiento de los docentes de la modalidad de evaluación del Proyecto.

Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.



Anexo 7. Representación gráfica de los datos obtenidos de la encuesta a Directores de colegios coordinados.

Grado de acuerdo de los directores con tener las herramientas necesarias para lograr los objetivos.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de satisfacción de los directores con el material otorgado.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de satisfacción de los directores con el asesoramiento recibido.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de satisfacción de los directores con la información y recursos metodológicos otorgados.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de satisfacción de los directores con la fluidez de la comunicación con la Coordinadora del Centro.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de acuerdo con que la opinión de docentes es escuchada.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de satisfacción de los directores con la adecuación del Proyecto al colegio coordinado.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de conocimiento de los directores de los objetivos del Proyecto.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

Grado de conocimiento de los directores de la modalidad de evaluación del Proyecto.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de las encuestas realizadas.

ANEXO II. PLAN DE MEJORA

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY
Master en Gestión Educativa

Plan de Mejora Organizacional

Investigador:
Paola Nuñez Molina

Diciembre 2021

Índice

1. Antecedentes	3
1.1. Aproximación diagnóstica.....	3
1.2. Acuerdos establecidos con la organización.....	3
2. Plan de mejora	4
2.1. Objetivos	4
2.2. Logros proyectados	5
2.3. Líneas de actividad.....	5
2.4. Personas implicadas	6
2.5. Recursos	6
2.6. Cronograma.....	7
2.7. Planilla integradora	8
2.7.1. Plan de acción.....	8
2.7.2. Plan de sustentabilidad	12
Bibliografía.....	14
Anexos.....	15
Anexo I. Acta de la primera reunión	15
Anexo II. Protocolo de comunicación	16
Anexo III. Acta de la segunda reunión.....	17
Anexo IV. Acta de la tercera reunión.....	18
Anexo V. Dispositivos de seguimiento	20

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Recursos para el PMO clasificados por tipo.	6
Tabla 2. Cronograma del PMO.	7
Tabla 3. Esquema de trabajo.	9
Tabla 4. Dispositivo de gestión financiera.	12
Tabla 5. Dispositivo de seguimiento.	12
Tabla 6. Dispositivo de gestión de la comunicación.	13
Tabla 7. Dispositivo de gestión de riesgos.	13

1. Antecedentes

El presente informe se elabora como seguimiento al trabajo realizado para Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), en el marco del Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay, realizado entre mayo y agosto de 2021. El informe diagnóstico fue realizado en un centro educativo privado de Montevideo que ofrece servicios vinculados a lenguas extranjeras. Fue entregado a la institución en septiembre del mismo año para establecer acuerdos de mejora respecto de la problemática identificada.

A continuación, se presentan lineamientos para superar dicha problemática, con foco en el servicio de gestión externa a Colegios Coordinados que pertenece al Departamento de Apoyo Académico de la institución. Este Plan de Mejora Organizacional es una propuesta de cambio que presenta respuestas alternativas a las existentes, con el fin de mejorar la satisfacción de la comunidad educativa (Gairín, 2006; Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011).

1.1. Aproximación diagnóstica

Según el informe PIO (Nuñez, 2021), el servicio externo a Colegios Coordinados gestiona, en la actualidad, más de 50 colegios. Estas instituciones no cuentan con los recursos para una coordinación interna del área de lengua, pero desean ayuda técnica, asesoramiento y apoyo en la elaboración de programas y metas, que les provean de un nivel de enseñanza de la lengua acorde a sus necesidades educativas. La gestión se realiza a través de diez coordinadores que responden al Equipo de Gestión del centro.

En el proceso diagnóstico se indagó sobre la realidad institucional al momento del informe; conjuntamente con el relevamiento de datos, su análisis, y la profundización teórica realizada, se planteó como problemática la implementación deficiente del proyecto académico del centro en los centros coordinados por parte de los docentes y directores de los mismos. Las dimensiones organizacionales que se ven implicadas en esta problemática son la pedagógica, la organizacional y comunitaria, siendo los actores involucrados el equipo de gestión del Centro -directores y coordinadores-, el equipo de gestión de los colegios coordinados, y sus docentes.

Con el fin de profundizar en la problemática hallada, se aplicaron nuevos instrumentos de recolección de datos, los cuales fueron analizados para establecer posibles causales. Así, se identificaron cuatro causales probables de esta problemática: la escasa participación docente (Graffé, 2006) en el diseño del Proyecto de Centro, una modalidad de trabajo que promueve, en algunas ocasiones, la improvisación y la gestión reactiva de los contingentes (Frigerio et al., 1992), una evaluación del proyecto de centro parcialmente sistematizada (Graffé, 2006; Hernández et al., 2011), y el hecho de que los docentes que conforman los equipos de trabajo de los centros coordinados poseen una formación que plantea debilidades.

1.2. Acuerdos establecidos con la organización

El diseño del plan de mejora a implementarse en el año 2022, requirió el desarrollo de cuatro fases que se llevaron a cabo de septiembre a diciembre 2021:

1. La presentación del informe PIO al Centro
2. La conformación del equipo de trabajo
3. La elaboración del Plan de Mejora Organizacional

4. La presentación del Plan de Mejora Organizacional al Centro

A través de la presentación al centro del informe PIO se propusieron tres posibles líneas de mejora: el diseño colaborativo del Proyecto Académico en espacios de trabajo apropiados, la planificación estratégico-situacional a través de la creación de un Proyecto de Centro explícito, y la sistematización del modelo de evaluación del Proyecto Académico para verificar sus logros. Esta última fue la que, en una primera reunión realizada a través de la plataforma Zoom, fue considerada por el Equipo de Dirección como más relevante y productiva para el Centro (ver Acta en Anexo I).

También en esta primera reunión, y con el fin de llevar a cabo el diseño del plan de mejora, se propuso un equipo impulsor de la mejora compuesto por la Directora del Departamento de Apoyo Académico y una Coordinadora de Colegios. En reunión con el Equipo de Dirección, y atendiendo a las necesidades de tiempo de los actores involucrados en el período a elaborarse, se decidió que el equipo impulsor esté integrado por una de las Directoras del Centro y la Directora del Departamento de Apoyo Académico.

Es con este grupo impulsor que se mantuvieron intercambios con el fin de elaborar en forma conjunta algunos aspectos del Plan de Mejora. Estos intercambios se realizaron a través de la red social WhatsApp, siguiendo un protocolo de comunicación elaborado para este fin (Anexo II), y cuyas actas figuran en la sección Anexos (Anexo III y IV).

2. Plan de mejora

El presente apartado desarrolla los objetivos del plan de mejora, así como sus respectivas metas. Asimismo, se detallan líneas de actividad para la consecución de los objetivos, junto con los actores y recursos necesarios para su logro. Se elabora, también, un diagrama de Gantt en el que se proyectan los tiempos asignados para la realización de las actividades propuestas. Finalmente, se plantean dispositivos de seguimiento.

Para la construcción de los objetivos, logros proyectados, líneas de actividad, involucrados y recursos, se contó con la colaboración del grupo impulsor que realizó aportes en los momentos de intercambio que se dispusieron para ello. Asimismo, todo el plan cuenta con las sugerencias y validación metodológica por parte de la Universidad ORT Uruguay.

2.1. Objetivos

En función del abordaje diagnóstico y los acuerdos establecidos, se definen los siguientes objetivos para el Plan de Mejora.

Objetivo general: Crear un modelo de evaluación del Proyecto Académico del Centro a partir de sus diferentes implementaciones en los colegios coordinados en el año 2022.

Objetivos específicos:

1. Informar a los coordinadores de colegios coordinados, docentes de colegios coordinados y directores de colegios coordinados de los datos obtenidos a partir de las herramientas de evaluación y monitoreo, así como de los ajustes a realizarse.
2. Monitorear la satisfacción con la implementación del proyecto académico de los coordinadores de colegios coordinados, y docentes y directores de los mismos.
3. Evaluar el cumplimiento de los objetivos en cada uno de los diferentes centros en que se

implementa el Proyecto Académico.

2.2. Logros proyectados

Considerando los objetivos planteados, se formulan las siguientes metas:

Meta general: Un sistema de evaluación de la implementación del Proyecto Académico de Centro en sus diferentes implementaciones a aplicar de febrero a diciembre del año 2022.

Metas específicas:

-Para el objetivo específico 1: Un sistema de divulgación de la información obtenida a partir de los monitoreos y evaluaciones, y ajustes a realizar.

-Para el objetivo específico 2: Dos instancias de monitoreo anuales sobre la satisfacción de los actores involucrados con la implementación del Proyecto Académico de Centro a implementar semestralmente.

-Para el objetivo específico 3: Una evaluación del grado de cumplimiento de los objetivos en los diferentes centros en que se implementa el Proyecto Académico de Centro en el año 2022.

2.3. Líneas de actividad

Con el fin de alcanzar los objetivos mencionados, se diseñaron tres líneas de acción, una para cada objetivo específico, que refieren a las acciones concretas que se propone desarrollar.

Con la intención de alcanzar el primer objetivo específico, se planifica:

- En febrero, planificar y moderar una reunión del equipo impulsor para decidir el tipo de sistema de información que se considere más pertinente para divulgar la información obtenida a partir de los monitoreos y evaluación realizados, así como los ajustes a realizar. Se consideran entre las opciones: *newsletter*, portal web, redes sociales, etc.

- También en febrero, realizar una reunión plenaria del equipo impulsor con los coordinadores de colegios en la que se les comunique los objetivos de los diferentes instrumentos de monitoreo y evaluación, qué se va a monitorear en cada caso y cuándo se comunicarán los resultados obtenidos para su conocimiento y para su retransmisión a docentes y directores de colegios coordinados.

- En marzo, realizar diferentes reuniones plenarias de los coordinadores de colegios con docentes y directores de colegios coordinados a fin de explicar los sistemas de monitoreo a aplicar, sus objetivos y los momentos en que se comunicarán los resultados obtenidos.

- Entre abril y mayo, elaborar el sistema de información que se utilizará para la comunicación de resultados de monitoreos y evaluaciones, y de los ajustes que se pretende realizar en base a los mismos.

- En julio y diciembre, tras la aplicación de las herramientas diseñadas para los objetivos específicos 1 y 2, divulgar los datos obtenidos a través de las mismas.

En pos de alcanzar el segundo objetivo, se propone:

- En abril, planificar y moderar una reunión del equipo impulsor en la que acuerden los aspectos a monitorear respecto de la satisfacción con la implementación del proyecto académico de los diferentes actores involucrados, a saber, coordinadores de colegios coordinados, docentes de

colegios coordinados y directores de colegios coordinados.

- También en abril, planificar y moderar una reunión del equipo impulsor con coordinadores de colegios para obtener insumos respecto de los aspectos a considerar en la evaluación de satisfacción.

- En mayo, elaborar la herramienta de monitoreo de grado de satisfacción con los insumos obtenidos, así como el pretesteo de la misma.

- En junio y noviembre, aplicar la herramienta de monitoreo elaborada y relevar los datos obtenidos.

Finalmente, para alcanzar el tercer objetivo específico, se plantea:

- En septiembre, planificar y moderar una reunión del equipo impulsor con los coordinadores de los colegios en la que se acuerden qué objetivos es preciso evaluar dentro de cada centro.

- Entre octubre y noviembre, elaborar una herramienta de evaluación de los objetivos de cada centro, así como su pretesteo.

- En diciembre, aplicar de la herramienta elaborada y relevar los datos obtenidos.

2.4. Personas implicadas

La implementación del PMO implica la participación de diferentes actores involucrados en el desarrollo del Proyecto Académico de Centro, así como peritos expertos en diferentes áreas, según se describe en la Planilla Integradora, que se puede visualizar en la Tabla 3, y que describe sus roles por actividad.

La asignación de roles tiene por intención garantizar el orden y evitar la sobrecarga de los diferentes actores. En términos generales, en los roles de responsable de la actividad se puede encontrar a la Directora Académica (DA), la Directora del Departamento de Apoyo Académico (DDA), coordinadores de colegios coordinados y un asesor en gestión. Por su parte, en el rol de aprobar una actividad se encuentra también a DA y DDA.

2.5. Recursos

El desarrollo de las actividades depende necesariamente de que se cuenta con una serie de recursos que se detallan, según la actividad en la Planilla Integradora (Tabla 3). A continuación, en la tabla se categorizan y enumeran según el tipo de recurso.

Tabla 1. Recursos para el PMO clasificados por tipo.

Tipo de recurso	Recurso
Humanos	DDA, DA, coordinadores, docentes, directores, asesor en gestión, redactor y técnico en informática.
Materiales	Actas de reunión, artículos de papelería (para 6 reuniones), computadora (1), proyector o TV, cafetería y menaje (para aproximadamente 45 reuniones plenarias en sala docente), herramientas elaboradas durante el PMO, espacios para realizar las diferentes reuniones planificadas dentro del Centro o centros coordinados.
Temporales	Horas docentes y de coordinación y salas docentes.
Financieros	Honorarios del asesor en gestión, honorarios del redactor, presupuesto para cafetería y menaje, presupuesto para artículos de papelería. Según el tipo de herramienta de divulgación que se defina se podrá incurrir en gastos de desarrollo web o mantenimiento de redes sociales.

Fuente: elaboración propia.

Con el fin de optimizar los recursos con los que se cuenta, las horas de coordinación del equipo impulsor y de los coordinadores serán dentro de su horario habitual, para evitar computar horas extras. Asimismo, las horas de reunión con docentes y directores de centros coordinados se realizarán dentro de las salas docentes que ya se instrumentan en su horario de coordinación habitual o de manera voluntaria. A su vez, tanto la computadora como el proyector o TV que se utilizan en las diferentes reuniones serán artículos que el Centro ya posee o que los centros coordinados puedan brindar.

Se sugiere la contratación de un asesor en gestión por 20 horas destinadas a tomar el rol de responsable en las actividades 1.2, 2.3 y 3.4 ya que la elaboración de las herramientas se vería beneficiada de un asesor externo que posea experiencia y conocimiento relevante en este sentido.

2.6. Cronograma

En este apartado se presenta el cronograma elaborado para la realización de las diferentes líneas de acción propuestas en un diagrama de Gantt. Los momentos elegidos tienen por intención la implementación del Plan de Mejora Organizacional de manera que no sobrecargue ningún momento del año y que permita su adecuada presentación según los tiempos del centro.

Tabla 2. Cronograma del PMO.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS / ACTIVIDADES	PERÍODO DEL PLAN DE MEJORA EN MESES											
	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	
Objetivo Específico 1												
Actividad 1.1												
Actividad 1.2												
Actividad 1.3												
Actividad 1.4												
Actividad 1.5												
Objetivo Específico 2												
Actividad 2.1												
Actividad 2.2												
Actividad 2.3												
Actividad 2.4												
Objetivo Específico 3												
Actividad 3.1												

Actividad 3.2												
Actividad 3.3												

Fuente: elaboración propia.

2.7. Planilla integradora

En el presente apartado se realiza una aproximación sistematizada de los contenidos del PMO. La misma consta de dos partes: el esquema de trabajo, el plan de acción y el plan de sustentabilidad.

2.7.1. Plan de acción

En primer lugar, se presenta un esquema de trabajo (Tabla 3) en el que se resumen objetivos y metas, así como de las actividades tendientes a alcanzar los mismos. A su vez, se integran recursos y actores involucrados en las actividades propuestas. El rol de los actores es dividido en responsables (R), quien aprueba (A), y participantes (P).

Tabla 3. Esquema de trabajo.

OBJETIVO GENERAL:		META GENERAL:		
<p>Crear un modelo de evaluación del Proyecto Académico del Centro a partir de sus diferentes implementaciones en los colegios coordinados en el año 2022.</p>		<p>Un sistema de evaluación de la implementación del Proyecto Académico de Centro en sus diferentes implementaciones a aplicar de febrero a diciembre del año 2022.</p>		
OBJETIVO ESPECÍFICO	METAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
<p><u>Objetivo específico 1:</u> Informar a los coordinadores de colegios coordinados, docentes de colegios coordinados y directores de colegios coordinados de los datos obtenidos a partir de las herramientas de evaluación y monitoreo, así como de los ajustes a realizarse.</p>	<p>Un sistema de divulgación de la información obtenida a partir de los monitoreos y evaluaciones, y ajustes a realizar.</p>	<p>1.1. Organización y moderación del intercambio en reunión del equipo impulsor a fin de decidir el sistema de información. (Febrero)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para reunión • Horas de coordinación del equipo impulsor • Acta de reunión • Artículos de papelería 	<ul style="list-style-type: none"> • DA (R) • DDA (A)
		<p>1.2. Comunicación en reunión plenaria del equipo impulsor con coordinadores de colegios. (Febrero)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para reunión • Horas de coordinación del equipo impulsor y coordinadores • Acta de reunión • Artículos de papelería • Computadora • Proyector o TV 	<ul style="list-style-type: none"> • DA (A) • DDA (R) • Coordinadores de colegios (P)
		<p>1.3. Comunicación en reuniones plenarias de los coordinadores de colegios con docentes y directores de colegios coordinados a fin de explicar los sistemas de monitoreo a aplicar (Marzo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para reuniones • Horas de coordinación del equipo impulsor, coordinadores y directores. • Horas de sala docente • Artículos de papelería • Computadora • Proyector o TV • Cafetería y menaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinadores de colegios (R) • Docentes de colegios coordinados (P) • Directores de colegios coordinados (P)
		<p>1.4. Elaboración del sistema de información. (Abril-Mayo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para reunión • Horas de coordinación del equipo impulsor • Computadora 	<ul style="list-style-type: none"> • DA (A) • DDA (P) • Asesor en gestión (R) •

			<ul style="list-style-type: none"> • Honorarios experto 	
		1.5. Divulgación de los datos obtenidos. (Julio y Diciembre)	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para reunión • Horas de coordinación de DDA. • Herramienta de divulgación • Honorarios experto 	<ul style="list-style-type: none"> • DDA (A) • Redactor (R) •
<u>Objetivo específico 2:</u> Monitorear la satisfacción con la implementación del proyecto académico de los coordinadores de colegios coordinados, docentes de colegios coordinados y directores de colegios coordinados.	2 instancias de monitoreo anuales sobre la satisfacción de los actores involucrados con la implementación del proyecto académico a implementar semestralmente.	2.1. Organización y moderación del intercambio en reunión del equipo impulsor para acordar los aspectos a monitorear de los diferentes actores involucrados. (Abril)	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para reunión • Horas de coordinación del equipo impulsor • Acta de reunión • Artículos de papelería 	<ul style="list-style-type: none"> • DA (A) • DDA (R)
		2.2. Organización y moderación del intercambio en reunión del equipo impulsor con coordinadores de colegios para insumos sobre aspectos a considerar en la evaluación. (Abril)	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para reunión • Horas de coordinación del equipo impulsor y coordinadores • Acta de reunión • Artículos de papelería 	<ul style="list-style-type: none"> • DA (A) • DDA (R) • Coordinadores de colegios coordinados (P)
		2.3. Elaboración de la herramienta de monitoreo y pretesteo de la misma. (Mayo)	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para reunión • Horas de coordinación del equipo impulsor • Computadora • Honorarios experto 	<ul style="list-style-type: none"> • DA (P) • DDA (A) • Asesor en gestión (R)
		2.4. Aplicación de la herramienta y relevamiento de datos. (Junio y Noviembre)	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para reunión • Horas de coordinación del equipo impulsor, coordinadores y directores • Horas de sala docente 	<ul style="list-style-type: none"> • DA (A) • DDA (R) • Coordinadores de colegios coordinados (P) • Docentes de colegios

			<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • coordinados (P) • Directores de colegios coordinados (P)
<p>Objetivo específico 3: Evaluar el cumplimiento de los objetivos en cada uno de los diferentes centros en que se implementa.</p>	<p>Una evaluación del grado de cumplimiento de los objetivos en los diferentes centros en que se implementa en el año 2022.</p>	<p>3.1. Organización y moderación del intercambio en reunión del equipo impulsor para acordar los objetivos del programa en cada centro a evaluar. (Septiembre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para reunión • Horas de coordinación del equipo impulsor y coordinadores • Acta de reunión • Artículos de papelería 	<ul style="list-style-type: none"> • DA (R) • DDA (A) • Coordinadores (P)
		<p>3.2. Elaboración de la herramienta de evaluación y pretesteo de la misma. (Octubre-Noviembre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para reunión • Horas de coordinación del equipo impulsor • Computadora • Honorarios experto 	<ul style="list-style-type: none"> • DA (A) • DDA (P) • Asesor en gestión (R)
		<p>3.3. Aplicación de la herramienta y relevamiento de datos. (Diciembre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para reunión • Horas de sala docente para la aplicación • Horas de coordinación para el relevamiento de los datos • Herramienta de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinadores (R) • Docentes de colegios coordinados (P)

Fuente: elaboración propia.

2.7.2. Plan de sustentabilidad

Para asegurar la sustentabilidad del Plan de Mejora Organizacional, se presentan una serie de dispositivos tendientes a organizar, implementar y gestionar el PMO.

Entendiendo que el desarrollo del plan requiere de la existencia o creación de recursos, se presenta en la Tabla 4 un dispositivo de gestión financiera en el que se detallan los gastos según sean de inversión u operación. Como expresado anteriormente, la definición de la herramienta de divulgación puede incrementar los gastos de operación.

Tabla 4. Dispositivo de gestión financiera.

Dispositivo de gestión financiera	
Gastos de inversión	No se registran.
Gastos de operación	20 horas - Asesor en gestión: \$45.000 nominal 20 horas - Redactor: \$9000 nominal Cafetería y menaje (café, té, azúcar, vasos, revolvedores, galletitas) para 150 personas: \$7000 Artículos de papelería (hojas, impresiones, lapiceras, sobres): \$ 2500
Total	\$ 63.500

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, es necesario presentar un dispositivo de seguimiento que mide el grado de implementación del plan en diferentes momentos, permitiendo así la revisión del mismo a lo largo de su implementación. Se detalla en la Tabla 5 los procedimientos planificados para el seguimiento de cada objetivo específico, cuyo diseño se puede apreciar en Anexo V.

Tabla 5. Dispositivo de seguimiento.

Dispositivo de seguimiento		
Instrumento	Protocolo	Indicadores/Medios de verificación
Planilla de verificación de cronograma	En la primera semana de cada mes se verifica las actividades realizadas el mes anterior.	- Se verifica la concreción de las actividades. - Herramientas elaboradas y aplicadas.
Lista de cotejo de recursos	En la última semana de cada mes se verifica la existencia de los recursos necesarios para el mes entrante.	- Se verifica la presencia de los recursos planificados.
Lista de cotejo de asistencia	Se aplica en cada una de las reuniones plenarias programadas en sala docente.	- Más del 80% de los participantes registran su asistencia.

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, para garantizar la correcta implementación del PMO en la realización de actividades y socialización de resultados, se estima necesaria la circulación de información pertinente. Así, se presenta en la Tabla 6 un dispositivo de gestión de la comunicación en la que se sugiere la comunicación del orden del día en todas las actividades que impliquen reuniones de manera que todos los participantes estén informados y puedan anticipar lo que se pretende lograr, así como la comunicación de los datos a obtener y los obtenidos en las herramientas diseñadas para evaluación y monitoreo para facilitar su entendimiento y mantener a los participantes informados

del impacto de sus aportes.

Tabla 6. Dispositivo de gestión de la comunicación.

Dispositivo de gestión de la comunicación				
Actividad	¿Qué?	¿A quiénes?	¿Cómo?	¿Cuándo?
Reuniones	Orden del día de la reunión.	Todos los participantes, según la actividad.	Mail.	3 días antes de su realización.
Aplicación de herramientas de evaluación y monitoreo (1.3, 2.4)	- Datos que se pretenden obtener con las mismas. - Datos obtenidos a través de las mismas.	Todos los participantes	Herramienta de divulgación elaborada	- Una semana antes de su aplicación. - En el mes siguiente a su aplicación.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la Tabla 7 presenta posibles dificultades al momento de implementar el PMO propuesto junto con posibles alternativas.

Tabla 7. Dispositivo de gestión de riesgos.

Dispositivo de gestión de riesgos		
	Identificación de riesgos	Identificación de alternativas
Herramienta de divulgación	Puede generar costos altos, especialmente si requieren de desarrollo web.	- Existe la posibilidad de recurrir a alternativas como el <i>newsletter</i> que no requieren un nuevo medio. - También se puede utilizar plataformas gratuitas como redes sociales y que su manejo recaiga en el equipo que ya maneja otras redes sociales del centro.
Salas docentes	Los docentes que participan de las salas docentes de forma voluntaria, por no contar con horas de coordinación preestablecidas pueden no asistir.	- Se enviará información sobre el valor de su participación en el desarrollo del PMO (según planificado por el dispositivo de gestión de comunicación). - Los coordinadores deberán motivar a los docentes a su participación como instrumento de mejora, también, de sus condiciones laborales. - El ambiente de las salas docentes debe promover su asistencia. - Se enviará información referida a los datos obtenidos y cambios que se instrumentarán en virtud de ellos para reafirmar la importancia de su participación.
Sobrecarga	El equipo impulsor puede sentirse sobrecargado de actividades y responsabilidades.	- Está previsto en la planificación de actividades y en la asignación de roles una disposición que evite una alta sobrecarga. - Se prevé utilizar los horarios laborales para evitar que aumente la carga en horario. - Alternativamente, podrán subdividir actividades y delegar responsabilidades a otros directores, secretarios, coordinadores u otros roles ya existentes en el centro.

Fuente: elaboración propia.

13

Bibliografía

- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Gairín, J. (2006). (18-20 de octubre). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*. [Presentación en conferencia] Jornadas de Inspección educativa, Madrid, España.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50. <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/244621>
- Graffé, G. (2006). *Diseño e implementación de proyectos educativos*. Universidad Central de Venezuela.
- Hernández, U., Hernández, Y. M., Moreno, J., Anaya, S. L., & Benavides, P. (2011). *Los proyectos pedagógicos de aula para la integración de las TIC. Como sistematización de la experiencia docente* (2da ed.). Sello Editorial Universidad del Cauca.
- Núñez, P. (2021). *Proyecto de Investigación Organizacional*. [Documento no publicado]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.

Anexos

Anexo I. Acta de la primera reunión

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 6 de octubre de 2021

Participan: (Nombres cancelados) Paola Nuñez

1. Objetivos del encuentro:

Explicar informe Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), resolver dudas, presentar pasos a seguir en Propuesta de Mejora Organizacional (PMO), conformar equipo de trabajo y definir línea de acción para PMO.

2. Principales temáticas trabajadas:

Se repasan los principales puntos del informe PIO:

- construcción de la demanda
 - construcción del problema y posibles factores causales
 - Comprensión del problema
 - instrumentos utilizados
 - hallazgos: se profundiza en las razones para la determinación de conocimiento deficiente de los objetivos del proyecto
 - objetivos de generar un plan de mejora
- Se explican y profundizan los pasos a seguir:
- Etapas de trabajo autónomo y colaborativo
 - Validación metodológica
 - Fecha tentativa de presentación del informe: diciembre 2021
 - Conformar equipo de trabajo: se manifiestan dificultades de tiempo disponible para realizar reuniones como equipo.
 - Elección de línea de mejora: se observan las diferentes líneas y se las analiza en función de beneficios y posibilidades de la institución.

3. Acuerdos establecidos:

Equipo de trabajo: Se acuerda consultar con tutora para establecer si es posible realizar reuniones asincrónicas con el equipo de trabajo conformado. En caso de no ser posible, se continuará el trabajo únicamente con una de las directoras.

Línea de mejora a seguir en PMO: "Mejorar la calidad del modelo de evaluación a través de herramientas de monitoreo." Se plantea un énfasis en que estas herramientas de monitoreo evalúen la gestión no sólo dentro de los colegios coordinados sino también el trabajo realizado por la coordinación.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Se plantearán posibles actividades a realizar con miras a la consecución del PMO que serán conversadas y acordadas, así como los objetivos específicos del plan.

5. Fecha de próxima reunión:

A coordinar.

Otros comentarios:

Reunión realizada por Zoom de 50 minutos de duración.

(Firma cancelada)

(Firma cancelada)


Paola Nuñez

Anexo II. Protocolo de comunicación

Protocolo de Comunicación: Propuesta de Mejora Organizacional

El siguiente protocolo establece las condiciones para los intercambios entre el equipo impulsor de la propuesta de mejora y la asesora en el marco de la materia Propuesta de Mejora Organizacional (PMO) del Máster en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay.

Integrantes:

- Paola Nuñez
-
-

Medio:

- Whatsapp
- Zoom

Intercambio asincrónico:

1. Se formará un grupo de Whatsapp con los integrantes como espacio de trabajo asincrónico.
2. Existirán dos espacios de trabajo totales para el intercambio con el grupo impulsor.
3. Cada espacio de trabajo tendrá un plazo máximo de una semana para discutir los elementos a acordar para el plan.
4. Se podrá aportar a la discusión de lunes a viernes y se recogerán acuerdos durante el día sábado.
5. Cada espacio de trabajo constará en un acta a firmarse antes del próximo espacio de intercambio.
6. El acta será enviada por mail el día domingo tras recoger los acuerdos. Ésta debe firmarse por todos los actores.
7. Los acuerdos serán validados metodológicamente por la tutora y serán reenviados en su formato final para el conocimiento de todos los actores.
8. Se evitarán mensajes que no competan al intercambio por PMO.
9. Se aceptarán mensajes escritos y de audio que no superen los 3 minutos.
10. Al final del proceso, tras ambos espacios de trabajo, se realizará un encuentro sincrónico a través de Zoom de no más de 20 minutos para validar los acuerdos globales.

Firma:


Paola Nuñez

Anexo III. Acta de la segunda reunión

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 18 a 23 de octubre de 2021

Participan

(Nombres cancelados)

Paola Nuñez

1. Objetivos del encuentro:

Definir el objetivo general y 2 objetivos específicos del PMO, así como sus respectivas metas.

2. Principales temáticas trabajadas:

Se propone un objetivo general a revisar y 3 objetivos específicos a elegir 2 y/o revisar con sus respectivas metas.

3. Acuerdos establecidos:

Objetivo general: Mejorar la calidad del modelo de evaluación del Proyecto Académico del Centro a partir de sus diferentes implementaciones en los colegios coordinados en el año 2022.

Objetivo específico 1: Monitorear la satisfacción con la implementación del proyecto académico de los coordinadores de colegios coordinados, docentes de colegios coordinados y directores de colegios coordinados.

Objetivo específico 2: Evaluar el cumplimiento de los objetivos en cada uno de los diferentes centros en que se implementa.

Meta objetivo específico 1: 2 instancias de monitoreo anuales sobre la satisfacción de los actores involucrados con la implementación del proyecto académico.

Meta objetivo específico 2: Una evaluación del grado de cumplimiento de los objetivos en los diferentes centros en que se implementa en el año 2022.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Se plantearán posibles actividades a revisar con miras a la consecución del PMO, se discutirán recursos y responsables para dichas actividades.

5. Fecha de próxima reunión:

A coordinar.

Otros comentarios:

Intercambio asincrónico realizado a través del grupo de WhatsApp establecido para dicho fin.

Firma:

(Firma cancelada)

(Firma cancelada)


Paola Nuñez

Anexo IV. Acta de la tercera reunión

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 2 a 14 de noviembre de 2021

Participan:

(Nombres cancelados)

Paola Nuñez

1. Objetivos del encuentro:

Realizar devolución de los cambios realizados a los acuerdos, definir si existe interés en agregar un tercer objetivo, plantear posibles actividades a revisar con miras a la consecución del PMO, discutir recursos y responsables para dichas actividades.

2. Principales temáticas trabajadas:

Se proponen las diferentes líneas de acción junto con sus respectivos recursos y actores involucrados.

3. Acuerdos establecidos:

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
1	1.1. Colaboración e intercambio en reunión del equipo impulsor para acordar los objetivos del programa en cada centro a evaluar. (Septiembre)	Horas de coordinación para el tiempo de intercambio Acta de reunión	Equipo impulsor
	1.2. Elaboración de la herramienta de evaluación y pretesteo de la misma. (Octubre-Noviembre)	Horas de coordinación Computadora Honorarios expertos	Equipo impulsor Asesor en gestión Técnico en informática
	1.3. Aplicación de la herramienta y relevamiento de datos. (Diciembre)	Horas de sala docente para su aplicación Horas de coordinación para el análisis de los datos	Equipo impulsor Docentes de colegios coordinados
2	2.1. Colaboración e intercambio en reunión del equipo impulsor para acordar los aspectos a monitorear de los diferentes actores involucrados. (Abril)	Horas de coordinación Acta de reunión	Equipo impulsor
	2.2. Colaboración e intercambio en reunión del equipo impulsor con coordinadores de colegios para insuños sobre aspectos a considerar en la evaluación. (Abril)	Horas de coordinación Acta de reunión	Equipo impulsor Coordinadores de colegios coordinados
	2.3. Elaboración de la herramienta de monitoreo y pretesteo de la misma. (Mayo)	Horas de coordinación Computadora Honorarios expertos	Equipo impulsor Asesor en gestión Técnico en informática
	2.4. Aplicación de la herramienta y relevamiento de datos. (Junio y Noviembre)		
3	3.1. Colaboración e intercambio en reunión del equipo impulsor a fin de decidir el sistema de información. (Febrero)	Horas de coordinación Acta de reunión	Equipo impulsor
	3.2. Comunicación en reuniones plenarias del equipo impulsor con coordinadores de colegios y con docentes y directores de colegios coordinados a fin de explicar los sistemas de monitoreo a aplicar. ¿Qué se pretende lograr? ¿Qué se va a monitorear? ¿Cuándo se comunicarán los resultados obtenidos? (Febrero)	Horas de coordinación Acta de reunión	Equipo impulsor Coordinadores de
	3.3. Elaboración del sistema de información. (Marzo-Abril)	Horas de coordinación Computadora Honorarios expertos	Equipo impulsor Asesor en gestión Técnico en informática
	3.4. Divulgación de los datos obtenidos. (Julio y Diciembre)	Herramienta de divulgación Honorarios expertos	Redactor Técnico en informática

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Se prevé un encuentro zoom de 15-20 minutos para realizar devolución de revisión metodológica y obtener el aval general de los acuerdos globales establecidos.

5. Fecha de próxima reunión:

A coordinar.

Otros comentarios:

Intercambio asincrónico realizado a través del grupo de WhatsApp establecido para dicho fin.

Firma:

(Firma cancelada)

(Firma cancelada)



Paola Nuñez

Anexo V. Dispositivos de seguimiento

Planilla de verificación de cronograma

Actividad y producto esperado	Meses 2022											
	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	
Actividad 1.1: Reunión de coordinación								O				
Actividad 1.2: Herramienta de evaluación										O		
Actividad 1.3: Aplicación de herramienta de evaluación											O	
Actividad 2.1: Reunión de coordinación			O									
Actividad 2.2: Reunión de coordinación			O									
Actividad 2.3: Herramienta de monitoreo				O								
Actividad 2.4: Aplicación de herramienta de monitoreo					O					O		
Actividad 3.1: Reunión de coordinación	O											
Actividad 3.2: Reunión plenaria	O											
Actividad 3.3: Reuniones plenarias		O										
Actividad 3.4: Sistema de información				O								
Actividad 3.5: Divulgación de datos						O					O	

Protocolo de aplicación:

- En la primera semana de cada mes, verificar las actividades o productos consignados para el mes anterior.
 - Si se verifica su existencia, tildar el ítem en la planilla.
 - Si no se verifica su existencia, comunicar su falta a los responsables en la próxima reunión para gestionar su elaboración.

Lista de cotejo de recursos

Actividad y recursos	Meses 2022										
	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
Actividad 1.1: Espacio para reunión Acta de reunión Artículos de papelería								O O O			
Actividad 1.2: Espacio para reunión Computadora Asesor en gestión									O O O	O O O	
Actividad 1.3: Espacio para reunión Sala docente Herramienta de evaluación											O O O
Actividad 2.1: Espacio para reunión Acta de reunión Artículos de papelería			O O O								
Actividad 2.2: Espacio para reunión Acta de reunión Artículos de papelería			O O O								
Actividad 2.3: Espacio para reunión Computadora Asesor en gestión				O O O							
Actividad 2.4: Espacio para reunión Sala docente Herramienta de monitoreo					O O O					O O O	
Actividad 3.1: Espacio para reunión Acta de reunión Artículos de papelería	O O O										
Actividad 3.2: Espacio para reunión Acta de reunión Artículos de papelería Computadora Proyector o TV	O O O O O										
Actividad 3.3:											

Espacio para reuniones Sala docente Artículos de papelería Computadora Proyector o TV Cafetería y menaje		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>									
Actividad 3.4: Espacio para reunión Computadora Asesor en gestión			<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>							
Actividad 3.5: Espacio para reunión Redactor Herramienta de divulgación						<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>					<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Protocolo de aplicación:

- En la penúltima semana de cada mes, verificar la existencia de los recursos necesarios para el mes entrante.
 - Si se verifica su existencia, tildar el ítem en la planilla.
 - Si no se verifica su existencia, gestionar su compra u obtención en la siguiente semana.

Lista de asistencia

Fecha:		
Centro:		
Responsable:		
Participantes		
Nombre		Firma
Total:		

Protocolo de aplicación:

- Realizar una versión de la planilla por cada reunión plenaria en sala docente (una por centro).
- Solicitar a la entrada a los participantes que verifiquen su asistencia.
- En la semana siguiente a cada reunión, verificar la cantidad de asistentes de la reunión y compararlo con los participantes previstos.