

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

**La sistematización de registros al servicio del Proyecto
Educativo de Centro en una escuela pública de Uruguay**

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

Mariela Raquel Peña Fontes — 249991

Docente orientador: Mag. Rodolfo Sosa

2022

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Mariela Raquel Peña Fontes, 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 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.



Rosario, 28 de abril de 2022

AGRADECIMIENTOS

A mi familia y compañeras de trabajo, por el apoyo en el camino recorrido.

A la directora y docentes del centro educativo donde se desarrolló la investigación por haber hecho posible este trabajo.

A mi tutor y docentes por la orientación, estímulo y acompañamiento constante.

A Red Global de Aprendizajes y Universidad ORT Uruguay por la oportunidad de realizar esta Maestría.

Resumen

Esta memoria evidencia el recorrido teórico y metodológico transitado durante los procesos de diagnóstico y asesoramiento institucional, a través de los cuales se buscó comprender el problema de estudio y elaborar un plan de mejora para abordarlo.

La investigación se desarrolló en una escuela urbana común pública, de un departamento ubicado al sur de Uruguay.

La demanda del centro refirió a la necesidad de viabilizar el Proyecto de Centro existente desde la sistematización de registros. Aunque el centro de estudio cuenta con un proyecto planificado, éste queda como contexto de actuación, sin una ilación institucional. Se consideró que la sistematización de registros es necesaria en un contexto de importante movilidad docente, como medio para que la propuesta educativa se impregne del sentido con que fue formulado y continúe como proceso sin quiebres.

Se desarrolló un abordaje metodológico de investigación cualitativa desde el estudio de casos. Se aplicaron así técnicas cualitativas y cuantitativas para la colecta de datos y se introdujeron analizadores para el procesamiento de datos.

Mediante el diagnóstico organizacional se buscó profundizar la comprensión del problema a partir de la percepción del equipo de gestión y del equipo docente. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la entrevista a informante clave basada en un guion, entrevistas semi-estructuradas, análisis de documentos y encuesta.

Los datos fueron analizados mediante un modelo de análisis y la Técnica del Iceberg con el fin de identificar las lógicas subyacentes que permitieran definir el problema con mayor profundidad y algunos rasgos de la cultura institucional. Se desarrolló un árbol de problemas y otro de objetivos para orientar el desarrollo del Plan de Mejora organizacional. El proceso diagnóstico finalizó con la devolución de los hallazgos al equipo de dirección y la elaboración de acuerdos para el diseño del Plan de Mejora.

Dentro de los hallazgos se concluye que los docentes acceden al documento escrito. El registro de lo que se acuerda, o mejoras en el mismo podrían contribuir a una mejor definición del hacer a nivel del centro frente a una temática tan amplia y a un colectivo docente diverso y con movilidad.

El Plan de Mejora Organizacional se orientó a atender la demanda mediante una visión consensuada con el centro. Su diseño incluyó la definición de objetivos, metas, recursos, actores involucrados, líneas de acción y dispositivos de seguimiento.

Palabras clave: Proyecto Educativo de Centro, construcción de compromisos, sistematización de registros, cultura institucional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
SECCIÓN I MARCO TEÓRICO	12
Introducción	12
CAPÍTULO 1.....	14
1.1 El Proyecto Educativo de Centro como herramienta de gestión.....	14
1.1.1 La planificación del Proyecto Educativo de Centro	16
1.1.2 El lugar de la evaluación diagnóstica y de proceso.	17
1.1.3 Construcción de compromisos: participación y trabajo colaborativo	20
1.1.4 Construcción de liderazgos	23
1.1.5 El monitoreo de acciones	24
1.1.6 Los registros institucionales	24
CAPÍTULO 2.....	28
2.1 La sistematización de registros en gestión educativa	28
2.1.1 Tipos de sistematización	32
2.1.2 Condiciones claves para la sistematización de registros institucionales	33
2.2 La sistematización de registros en relación al Proyecto Educativo de Centro	34
2.2.1 Objetivos de la sistematización de registros para la viabilización del Proyecto de Centro .	36
CAPITULO 3.....	39
3.1 La cultura institucional en el marco del Proyecto Educativo de Centro	39
3.1.1 Tipos de culturas institucionales	40
3.2 Los estadios del desarrollo organizacional	43
3.3 Las dimensiones del campo institucional.....	46
CAPÍTULO 4.....	50
4.1 El asesoramiento como recurso para la mejora en organizaciones educativas	50
4.1.1 Estilos de asesoramiento institucional	50
4.1.2 El rol del asesor	51
4.1.3 El usuario de la asesoría	52
SECCIÓN 2 MARCO CONTEXTUAL	54
CAPÍTULO 5.....	54
5.1 Introducción	54
5.2 Marco normativo.....	54
5.2.1 Docencia y supervisión.....	57
5.3 El proyecto educativo de centro en las escuelas uruguayas	58
5.4 Caracterización del contexto espacio temporal	60
5.4.1 Contexto de pandemia por COVID- 19	60
5.5 Presentación del centro.....	61
5.5.1 Presentación de la demanda.....	62

SECCIÓN 3 MARCO APLICATIVO	64
Introducción	64
CAPÍTULO 6.....	65
6.1 Un encuadre cualitativo en la investigación educativa.....	65
6.2.1 Principios éticos de la investigación cualitativa.....	66
6.2.2 Diseño de la investigación.....	67
6.2.3 Método de investigación: estudio de casos.....	68
6.2.4 Decisiones de muestreo.....	69
6.2.5 Técnicas de recolección de datos	71
6.2.6 Entrevista.....	71
6.2.7 Encuesta.....	72
6.2.8 El cuestionario como instrumento	73
6.2.9 Análisis documental.....	74
6.2.10 La observación en el marco de la investigación cualitativa	75
6.2.11 Validación y confiabilidad de los resultados y conclusiones	76
6.2.11.1 La triangulación	77
6.3 El diagnóstico en el marco de proyectos de mejora	78
6.3.1 Primera fase: Identificación de la demanda.....	80
6.3.2 Segunda fase: comprensión del problema.....	81
6.3.3 Tercera fase: conclusiones y acuerdos con la Organización.....	82
6.3.4 Árbol de los problemas y árbol de los objetivos	84
6.3.5 Cuarta fase: redacción del informe con anexo académico	84
CAPÍTULO 7.....	86
7.1 Plan de Mejora Organizacional (PMO).....	86
7.1.1 Fase 1: Diseño del plan.....	86
7.1.2 Segunda fase: ajustes del plan	86
7.1.3 Tercera fase: mecanismos de seguimiento y sustentabilidad.....	87
SECCIÓN 4 RESULTADOS Y CONCLUSIONES	88
CAPÍTULO 8.....	88
8.1 Introducción	88
8.2 Diagnóstico institucional.....	88
8.2.1 Primera fase: exploratoria	88
8.2.2 Segunda fase: comprensión del problema.....	90
8.2.2.1 El iceberg como analizador	90
8.2.2.2 Lo visible.....	91
8.2.2.3 Lo priorizado.....	97
8.2.2.4 Lo subyacente	98
8.3 Árbol de los problemas y de los objetivos	99
8.3.1 El árbol de los problemas	99

8.3.2	Árbol de los objetivos	100
8.3.3	Esquema para plan de mejora	101
8.4	Plan de mejora organizacional	101
8.4.1	Diseño de plan de mejora.....	102
8.4.2	Componentes del plan de mejora	102
8.4.2.1	Objetivos.....	102
8.4.2.2	Metas	103
8.4.2.3	Líneas de actividad.....	104
8.4.2.4	Implicados en el Plan de Mejora	105
8.4.2.5	Recursos	105
8.4.2.6	Cronograma.....	106
8.4.2.7	Planilla Integradora.....	107
8.4.2.8	Plan de sustentabilidad	108
8.5	Conclusiones	110
SECCIÓN V		113
CAPITULO 9.....		113
9.1	Reflexiones finales	113
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		115
ANEXOS.....		121
ANEXO I Proyecto de Investigación Organizacional (PIO)		122
ANEXO II Plan de Mejora Organizacional (PMO).....		166
ANEXO III Compromiso de confidencialidad.....		188
ANEXO IV Compromiso de confidencialidad.....		189

ÍNDICE DE TABLAS

Tabl 1 Condiciones para la sistematización	34
Tabla 2 Tipos de cultura institucional	40
Tabla 3 Ley General de Educación (2008).....	56
Tabla 4 Clasificación de las entrevistas de acuerdo a su estructura y diseño.....	71
Tabla 5 Formas de participación durante la observación	75
Tabla 6 Tipologías de triangulación de Denzin (1970).....	78
Tabla 7 Fases del Proyecto de Investigación organizacional	79
Tabla 8 Fases del diseño del plan de mejora.....	86
Tabla 9 Plan de mejora institucional	101
Tabla 10 Personas implicadas en el plan de mejora	105
Tabla 11 Recursos necesarios para la implementación del plan	106
Tabla 12 Cronograma para seguimiento de objetivos y actividades	106
Tabla 13 Esquema de trabajo	107
Tabla 14 Dispositivos de seguimiento, gestión de comunicación y de riesgos	108
Tabla 15 Dispositivo de gestión financiera.....	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Secciones que integran la Memoria Final del proceso para el desarrollo del Plan de Mejorar Organizacional.....	11
Figura 2 Red conceptual	13
Figura 3 Proyecto Educativo de Centro	14
Figura 4 La búsqueda intencional de información como indicador de gestión	19
Figura 5 Tipos, dimensiones y condicionantes de la participación	211
Figura 6 Trabajo colaborativo.....	22
Figura 7 Claves para la sistematización.....	32
Figura 8 Tipos de sistematización.....	32
Figura 9 Preguntas que orientan la sistematización	36
Figura 10 Objetivos de la sistematización.....	37
Figura 11 Formas de colaboración.....	41
Figura 12 Los estadios del desarrollo organizacional	44
Figura 13 Dimensiones de las instituciones educativas.....	47
Figura 14 Fases de la tarea administrativa	48
Figura 15 Organigrama de la Administración Nacional de Educación Pública.....	55
Figura 16 Formas de acceder a la docencia	57
Figura 17 Tipos de escuelas públicas de Educación Común en Uruguay.....	61
Figura 18 Niveles de diseño de investigación cualitativa	68
Figura 19 Cuatro objetivos básicos del muestreo intencional.....	70
Figura 20 Objetos de observación	76
Figura 21 Técnica del iceberg	83
Figura 22 Modelo de análisis.....	89
Figura 23 El iceberg como analizador	91
Figura 24 Antigüedad en la escuela de los docentes encuestados.....	92
Figura 25 Niveles en los que se desempeñan los docentes.....	92
Figura 26 Acceso de los docentes al documento escrito de los proyectos	93
Figura 27 Valor asignado a la documentación de evaluaciones.....	94
Figura 28 Grado de participación que reconocen los docentes en la formulación de proyectos	95
Figura 29 Valoración de los docentes sobre la planificación de proyectos a nivel institucional	95
Figura 30 Nivel de participación en la evaluación de proyectos institucionales en base a opinión de los docentes	96
Figura 31 Valor dado a la documentación de acuerdos por los docentes	96

Figura 32 Opinión de los docentes sobre la forma en que logran aterrizar la propuesta de los proyectos al aula	97
Figura 33 Árbol de los problemas	99
Figura 34 Árbol de los objetivos	100
Figura 35 Sistematización como proceso de mejora	111

INTRODUCCIÓN

La siguiente Memoria Final documenta el trabajo realizado desde el rol de investigador asesor en una escuela urbana pública localizada en un departamento al sur de Uruguay durante el año 2021.

Este trabajo se centra en dos instancias, la primera en la que se desarrolla el Proyecto de Investigación Organizacional, y la segunda en que se diseña un Plan de Mejora Organizacional.

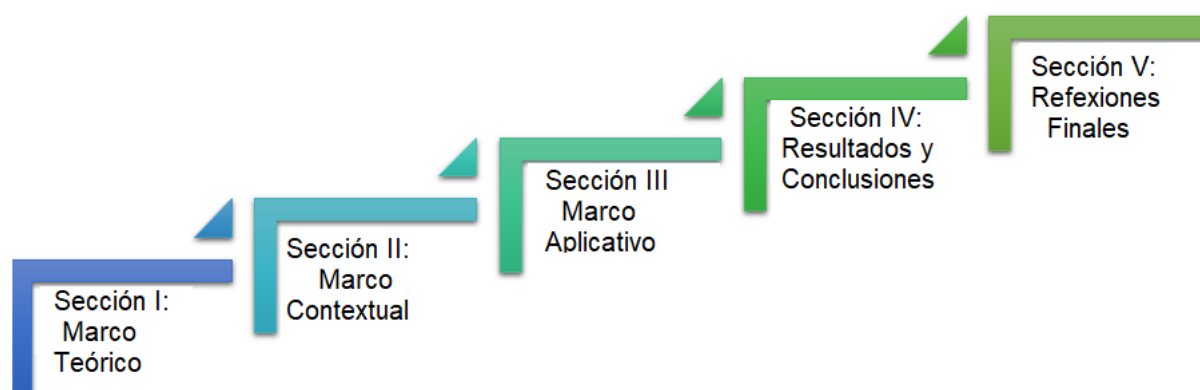
El Proyecto de Investigación Organizacional se centró en el diagnóstico para la delimitación del problema, con posibles causas y efectos, definiendo la demanda y tendiendo líneas para el plan de mejora.

En el Plan de Mejora Organizacional se desarrollaron líneas de acción para atender a la demanda.

La presentación del trabajo se articuló en cinco secciones, como se aprecia en la figura 1.

Figura 1

Secciones que integran la Memoria Final del proceso para el desarrollo del Plan de Mejorar Organizacional



En primer lugar se presenta el Marco Teórico. El Marco Teórico está conformado por cuatro capítulos en los cuales se desarrollan los principales referentes teóricos que encuadran el plan de investigación y de mejora.

Se continúa con el Marco Contextual. Este está constituido por un capítulo que define y delimita el escenario y contexto que fue objeto de estudio y para el cual se desarrolla el plan de mejora, así como el problema identificado.

Posteriormente se introduce el Marco Aplicativo. Está integrado por tres capítulos donde se presenta y explica la propuesta metodológica del proceso de investigación y de planeación.

Se arriba así a Resultados y Conclusiones. En esta sección se exponen los principales hallazgos encontrados en la etapa de investigación y de diseño del plan de mejora.

Finalmente, se exponen las Reflexiones Finales. En esta última sección se presentan los principales aportes de la investigación realizada a la comunidad científica y al estudiante en el contacto con una organización en su doble rol de investigador asesor.

SECCIÓN I MARCO TEÓRICO

Introducción

El marco teórico constituye un soporte clave en los proyectos de investigación y de mejora, como referencia, apoyo, guía; ampliando las perspectivas y enriqueciendo la reflexión. Este se crea y recrea durante todo el proceso, genera certidumbres e incertidumbres, nuevas búsquedas, el encuentro con el otro y con el propio saber. Su construcción es un rico proceso de aprendizaje en la medida de que genera desequilibrios, amplía el bagaje conceptual y las relaciones entre conceptos.

El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas (Stake, 1999, p. 25)

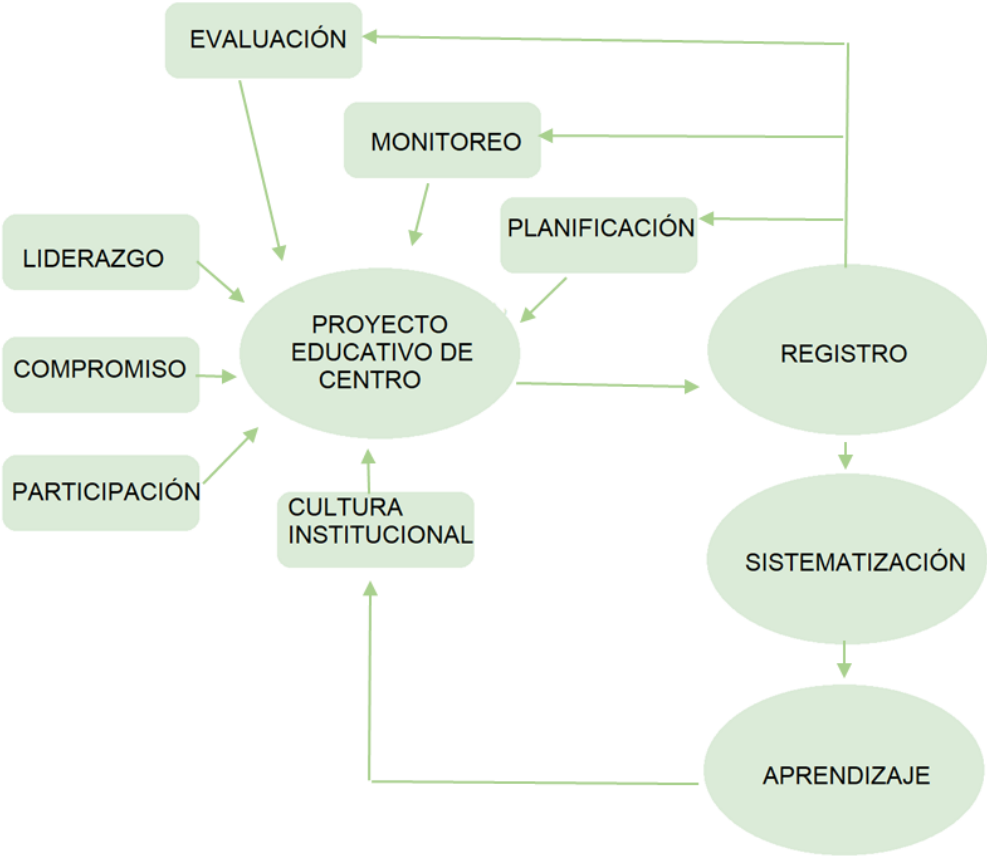
Organización conceptual, puente, guía, como expone Stake (1999), son así tres conceptos claves de lo que aporta el marco conceptual al investigador y más aún al investigador que se embarca en la acción.

En esta sección se presenten los principales conceptos que encuadran la investigación y el plan de mejora organizados en cuatro capítulos. El primer capítulo se centra en el concepto de proyecto educativo de centro, por lo tanto, en la planeación, el compromiso docente y diferentes factores vinculantes, con foco en la sistematización de registros que contribuyen a su desarrollo. El segundo capítulo se centra en la sistematización como proceso colectivo de reflexión y construcción de conocimiento organizacional. El tercer capítulo se enfoca en la cultura institucional, clave para poder desentramar lógicas subyacentes, mientras que el cuarto en el papel de la asesoría y rol del asesor para la mejora organizacional.

Los principales conceptos articulados en el marco teórico se pueden apreciar en la red conceptual (véase figura 2) con enlaces que permiten anticipar su ilación.

Figura 2

Red conceptual



CAPÍTULO 1

1.1 El Proyecto Educativo de Centro como herramienta de gestión

Entrar en el concepto de proyecto es entrar en el terreno de la planeación, y por tratarse de un proyecto de una organización educativa, de planificación en educación.

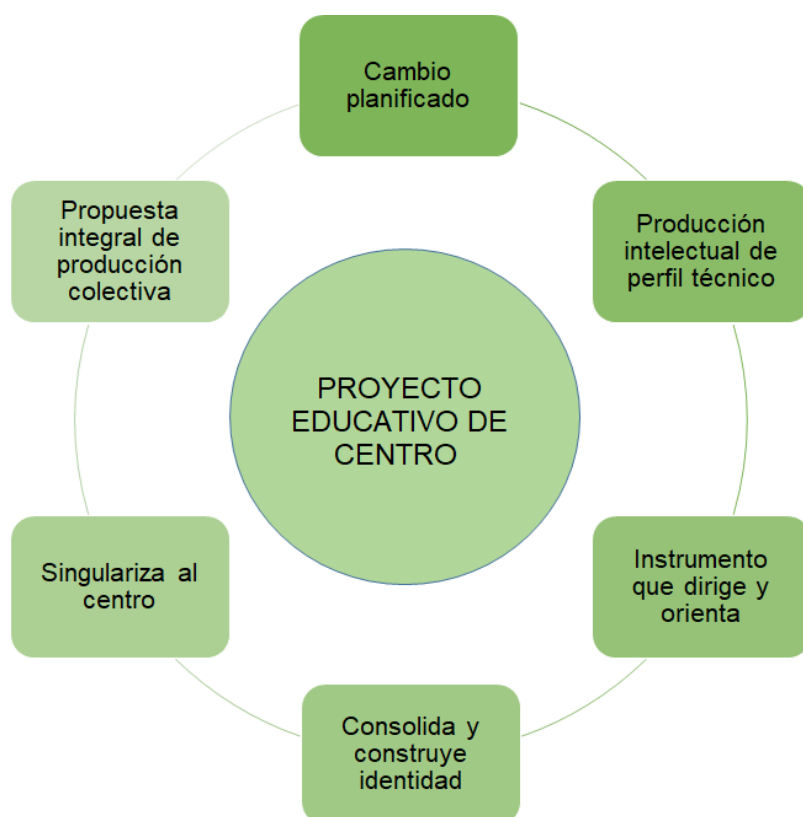
Así Antúnez et al. (1992) plantea que “cuando en educación escolar utilizamos el término proyecto solemos designar con él al instrumento que recoge el diseño de un intento deliberado de construir algo” (p.19).

Un proyecto anticipa la acción y suele comunicar los criterios y principios que servirán para orientarla, así como la tecnología que se utilizará para desarrollarla. Siempre es una guía para ordenar la práctica y, en cualquier caso, supone un intento de lanzarse hacia delante y de realizar un cambio planificado. (Antúnez, et al., 1992, p.20)

El Proyecto Educativo de Centro, también llamado Proyecto Institucional, presenta algunos aspectos que permiten caracterizarlo (véase figura 3).

Figura 3

Proyecto Educativo de Centro



Pozner (1997) lo define como “herramienta de la gestión escolar que define- en el contexto de cada unidad educativa y de acuerdo con el proyecto nacional- la opción de determinados valores, intenciones, objetivos y medios” (p.77). Agrega asimismo que “es el compromiso colectivo de asumir determinados signos de identidad, de comprender y definir objetivos educativos y pedagógicos y de contribuir en la gestión escolar de cada establecimiento” (Pozner, 1997, p. 78). De acuerdo a esto se constituye en el medio mediante el cual se articulan las políticas educativas a la realidad de cada centro, donde se refleja la visión y compromisos del colectivo docente.

De acuerdo con Nassi (2008) el Proyecto Educativo de Centro es una producción intelectual, por lo que “debe ser valorado desde este doble aspecto: por su perfil técnico de adecuación al contexto y por su perfil intelectual como documento de un grupo de profesionales de la educación que buscan de alguna manera llevar adelante ese proyecto” (p. 44).

Antúnez (1996) lo considera como “el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar” (p. 20).

El Proyecto Educativo de Centro se caracteriza por ser un documento situado para una determinada realidad y contexto.

No es suficiente, por tanto, proponer en el proyecto unas metas bien intencionadas como una educación democrática o pluralista, es imprescindible plantearse qué significan o en qué se traducen estos términos en las prácticas concretas abordadas por cada comunidad escolar (Beltrán, 2000, p. 102).

Este “permitirá singularizar las tareas educativas en el ámbito concreto de cada centro escolar sin por ello desentenderse de las coordenadas macro políticas del sistema escolar” (Beltrán, 2000, p. 103). De acuerdo a esto se recupera de Antúnez (1998), que “son los instrumentos más adecuados para posibilitar actuaciones particulares, innovadoras y autónomas” (p.107).

El proceso de singularización implica, de acuerdo a Nassi (2008) “pensar en un modelo de planificación y una forma de trabajo que posibilite una mayor apertura del aula hacia otras aulas y de estas hacia la institución para transitar hacia una escuela que aprende” (p. 23).

Antúnez (1998) plantea así como requisito para que no sean simples documentos formales burocráticos que se deberá “implicar en la planificación a las personas que más adelante deberán trabajar para conseguir los objetivos de lo planificado es la mejor estrategia para involucrarlos en la corresponsabilidad de la tarea” (p.110).

Nassi (2008) explicita como aspecto relevante y de nivel profesional de los docentes “las intenciones de colaborar en el seguimiento, acompañamiento, control y evaluación de las estrategias y actividades previstas y de reformulación de las mismas, aún de redimensionar todo el proyecto si fuera necesario” (p. 44).

De acuerdo a lo expresado sobre el proceso de singularización que el Proyecto de Centro le confiere

a la organización, podría constituir para la misma lo que Schvarstein (2007) denomina como una tecnología central, como constructor de identidad, mientras que el soporte del mismo (documento, archivo, registro, etc.) serían tecnologías de apoyo o de gestión. Se considera para ello que “el objeto principal de las tecnologías de apoyo es asegurar el funcionamiento continuo y sin quiebres de las tecnologías centrales... evitando que las perturbaciones del entorno provoquen discontinuidades en su funcionamiento” (p.26). Asimismo, una buena articulación entre la tecnología central y las de apoyo, podría transformar los emergentes en tecnologías de apoyo o de gestión, si se dieran los espacios de análisis y reflexión necesarios.

Quien gestiona hace. Pero su hacer fundamental es hacer para que con los otros se haga del modo más potente posible... El principal reto de la gestión es la gente, empezando por uno mismo... ¿Desde dónde los sujetos- actores gestionan? Desde las ideas, desde las emociones, desde las prácticas”. (Blejmar, 2005, p. 17)

En suma, el Proyecto Educativo de Centro es un documento técnico que orienta la acción, consolidan y construye identidad, integrando en forma contextualizada, planificada, coherente y singular, procesos de intervención educativa. Es un mecanismo que se enmarca dentro de los procesos de construcción de mayor autonomía de los centros educativos.

1.1.1 La planificación del Proyecto Educativo de Centro

Entrar en el terreno de los proyectos es entrar en el terreno de la planificación, de la planeación, de cambio planificado, es una manera de orquestar el futuro, de aquí que el profundizar el concepto de planificación es relevante.

Antúnez (1998) entiende la planificación de los proyectos institucionales “como un proceso y una creación de los miembros de la comunidad escolar que trata de anticipar y orientar la acción mediante la reflexión y evaluación constantes.” (p. 213).

De acuerdo a Blejmar (2015) “Planificar es el ejercicio de organizar las acciones, tiempos y recursos como medios para lograr un resultado” (p. 46). La planificación “será la hoja de ruta necesaria para no perder el rumbo en un camino tan móvil como impredecible” (p.46).

Esa planeación se plasma en documentos pedagógicos; siguiendo a Abregú et al. (2009) planificar es elegir, priorizar, definir opciones de futuro, prever medios: “Una adecuada planificación ayuda a reducir la incertidumbre (aunque no a eliminarla), a priorizar acciones, a administrar los recursos existentes, a demandar los necesarios, a establecer acciones basadas en acuerdos.” (p. 56).

Un plan de acción es aquí una herramienta flexible que permite hacer ajustes constantes. No se efectúa de una vez y para siempre, sino que su filosofía radica, justamente, en la posibilidad de poder realizar adecuaciones, según las diferentes necesidades que surjan y las evaluaciones permanentes. Ya no partimos de un objetivo, sino de un diagnóstico, de una

realidad. Y mirando ese contexto, pensamos en acciones que pretendan dar una respuesta lo más ajustada. Además dicho plan contempla la idea de que la imagen objetivo no se establece de una vez y para siempre. (Abregú et al., 2009, p. 58)

La explicitación en un documento escrito se concibe de esta manera como un aspecto importante, una forma de compromiso que se asume, una formalidad necesaria, pero no suficiente.

Se considera la planificación como relevante en lo que hace al actuar estratégico: “El planeamiento estratégico reconoce que no se puede hacer todo a la vez. Fijar la estrategia supone, precisamente, fijarse prioridades para establecer un camino que puede ser no muy ambicioso, pero de permanente avance” (Frigerio et al., 1992, p. 143).

Posicionarse en un tipo de planificación estratégica implica aceptar que “cada institución tiene sus ritmos, sus obstáculos y sus ventajas y que mientras se mueven hacia la imagen- objetivo, se va por buen camino” (Frigerio et al., 1992, p.144). La planificación institucional busca “sacarla de su rutina e introducir nuevos objetivos que lleven a que su acción sea más eficaz en términos de mejores resultados de aprendizaje” (Frigerio et al., 1992, p. 144).

De esta manera:

Una planificación estratégica no parte de un objetivo a priori, sino de un adecuado diagnóstico que permita el desarrollo de una propuesta singular que se adecue a ese centro y tiempo particular. “La estrategia implica jerarquizar una opción sobre otra, lo que trae aparejado la elección de un modo de actuar y, al mismo tiempo, de renunciar o de postergar otro. (Abregú et. al., 2009, p. 56)

Para la toma de esas decisiones es necesario contar con la memoria institucional, con una capitalización de lo aprendido como organización. Esa memoria permitirá también prever riesgos.

Entendida así la planificación, como plan de acción, se la concibe como “una herramienta flexible que permite hacer ajustes constantes... según las diferentes necesidades que surjan y las evaluaciones permanentes” (Abregú et al., 2009, p. 56). Así es que se considera el diagnóstico y monitoreo constante como claves para la toma de decisiones adecuadas y oportunas.

En suma, las planificaciones institucionales desde un encuadre estratégico, son documentos pedagógicos flexibles, que se construyen en colectivo, estableciendo prioridades y definiendo objetivos a partir del diagnóstico, revisando prácticas, administrando recursos. Definen acciones y formas de evaluación que van retroalimentando constantemente el proceso para la toma de decisiones.

1.1.2 El lugar de la evaluación diagnóstica y de proceso.

La evaluación, tanto diagnóstica, como de proceso, es uno de los aspectos desde donde se construye y reconstruye el Proyecto Educativo de Centro y las propuestas de mejora institucional, ya que

permiten reconocer lo que hace a la identidad del centro, su memoria, recoge necesidades, problemas, intereses, expectativas, permitiendo la planificación de una propuesta integral y específica para una determinada realidad.

La evaluación es el punto de partida, pero también es la que permite que haya una vigilancia sobre el proceso y la toma de decisiones adecuadas y oportunas para mantener el rumbo definido.

Abregú et al. (2009) sostiene y defiende “la importancia de mantener las buenas prácticas que se vienen realizando con éxito y de agregar estrategias que permitan superar las debilidades de nuestra organización” (p. 56, 57). De aquí que la evaluación junto con el diseño de sistemas de registro donde la información sea accesible, adquieren particular relevancia.

Pensar en evaluación trae a escena preguntas tales como qué evaluar, para qué, cuándo, cómo; pero también exige pensar cómo se sistematizará el proceso de recolección y registro de la información recabada, así como las vías mediante las que se comunicará y a quiénes se destinará la información obtenida.

El modelo de evaluación como toma de decisiones entiende que la evaluación es un proceso en el cual se obtiene y aporta información útil para juzgar alternativas de decisión; según los siguientes pasos: 1) toma de conciencia de la necesidad de una decisión; 2) diseño de la situación de evaluación; 3) elección entre alternativas; 4) acción según las alternativas. (Sverdlick, 2012, p. 51)

En función del papel que se le confiere a la evaluación para la toma de decisiones, Frigerio et al. (1992) plantean: “Consideramos la evaluación como un mecanismo de aprendizaje, como un procedimiento para obtener información y construir un saber acerca de las instituciones educativas para su mejoramiento (p. 86)...“Entendemos por evaluación institucional al proceso de recolección de información necesaria y el análisis que permite construir un saber acerca del establecimiento, diseñar estrategias y tomar decisiones” (p.88).

De acuerdo con Gairín & Rodríguez- Gómez (2011) “una sociedad en cambio exige de procesos u organizaciones adaptables, que revisen sus formas de actuar de acuerdo con las cambiantes necesidades del entorno” (p. 32). Para transitar el cambio en la línea de la mejora se deberán “promover dinámicas que permitan analizar los problemas de la práctica (investigación operativa), de delimitar necesidades formativas para resolverlas (formación permanente) y de tomar decisiones curriculares (desarrollo del programa) que se habrán de aplicar y evaluar en la práctica” (Gairín et al., 2009, p. 628).

Elemento fundamental para la innovación es el diagnóstico, considerando que cada institución tiene su historia, su manera de hacer las cosas, su manera de vincularse con el entorno, diferentes inquietudes y niveles de compromiso e implicación de los diferentes actores, de ahí resulta fundamental conocerla en profundidad.

Para Abregú et al. (2009) “diagnosticar significa describir y explicar los hechos o fenómenos por los

que atraviesa la organización” (p. 67). A esto agrega que el diagnóstico se nutre de evidencias empíricas y de información cuantitativa y cualitativa.

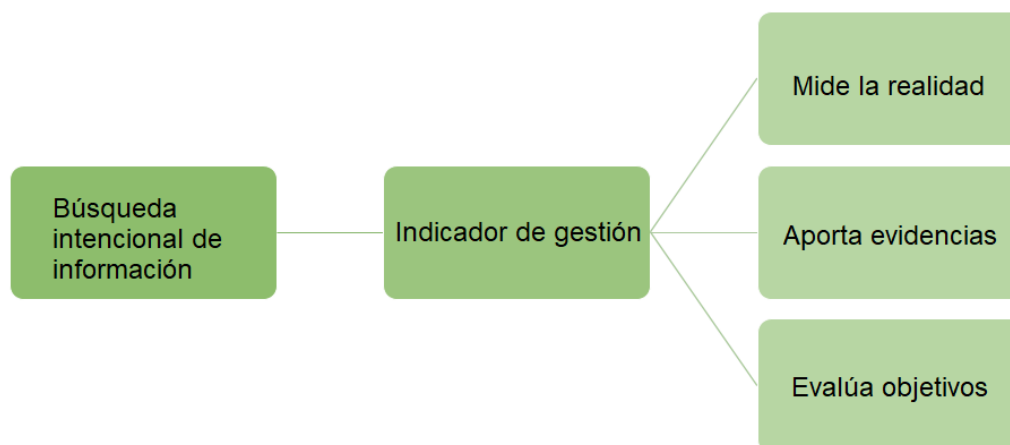
Para no caer en excesos de diagnóstico se debe estar alerta al realizarlo de que los datos tengan “un para qué” (Abregú et al., 2009, p. 67). Al respecto Abregú et al. (2009) distinguen el dato de la información: “el dato como elemento aislado se transforma en información cuando adquiere un sentido. Y más aún, esa información se transforma en conocimiento cuando es utilizado para la toma de decisiones” (p. 67).

La información que se obtiene con intencionalidad se constituye en indicador de gestión, esos indicadores cumplen tres funciones: medir la realidad y apoyar con evidencia empírica la situación real, a fijar una meta concreta para el plan de acción con el objetivo de revertir o superar un problema determinado y evaluar el acercamiento al objetivo. (Abregú et al., 2009, p. 71)

La búsqueda intencional de información, permite así optimizar tiempos, recursos, energías y capacidades de la organización (véase figura 4).

Figura 4

La búsqueda intencional de información como indicador de gestión



Fuente: Elaboración propia en base a Abregú et al. (2009).

Para acotar y enfocar la búsqueda de información existen diferentes mecanismos, entre ellos está la definición de indicadores. La implementación de un sistema de indicadores requiere:

- Que el relevamiento se institucionalice, se lleve adelante año a año.
- Que adquiera un sentido, un porqué y un para qué, solo así podrá sostenerse en el tiempo.
- Establecer cruces y correlaciones entre diferentes indicadores.
- Comparar los datos intra- e inter institucionales (cotejar los resultados logrados, año a año, y comparar las diferentes escuelas de la jurisdicción, de la provincia, del total del país.

- Comunicar los indicadores a los equipos de trabajo de las escuelas (directores y docentes).
(Abregú et al., 2009, p. 67)

Para poder interpretar la información en las organizaciones educativas resulta de utilidad conocer en qué nivel de desarrollo se encuentra, cuáles serán sus socios en la mejora, cuáles serán los obstáculos y amenazas que deberá tener presente, cuáles las oportunidades que puede integrar en su plan de mejora, cuáles las fortalezas en las que podrá apoyarse.

De aquí que la narrativa pedagógica adquiere gran valor en la medida que:

da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en las escuelas y de lo que sucede a sus actores cuando las transitan y hacen. Dicho de otra manera se trata de un saber situado, contextualizado, construido o reproducido narrativamente por los docentes... un saber que escapa a generalizaciones". (Proyecto CAIE, 2007, p. 20)

El que la institución pueda identificar en qué estadio organizativo se encuentra, estadios caracterizados por Gairín (1996, 1998, 1999 y 2000), le permitirá a la institución innovar creando condiciones intencionales de mejora desde un conocimiento situado.

Será necesario también identificar las tensiones, contradicciones y direccionalidad en la comunicación, cómo se da el flujo. Será necesario identificar cuáles son las necesidades, posibilidades y obstáculos, para acercarse lo más posible a una comunicación eficaz.

En suma, se entiende a la evaluación como mecanismo intencional que brinda insumos para la toma de decisiones, interpretando la realidad, identificando y definiendo problemas, necesidades y posibilidades. La evaluación es el paso inicial para el desarrollo de planes de mejora que se articulen de forma significativa y en sintonía al contexto de actuación.

1.1.3 Construcción de compromisos: participación y trabajo colaborativo

El Proyecto Educativo de Centro, así como los planes de mejora, se construyen y desarrollan en colectivo, entendiendo que el colectivo no es la suma de individualidades, sino un conjunto de actores dispuestos a comprometerse con una propuesta de la que forma parte significativa.

El compromiso profesional docente no se da sobre el vacío, necesita de la ocasión para que surja, construya y reconstruya. La sistematización de registros de tipo institucional es ocasión para el debate, la reflexión, la producción conjunta, no es solo un producto, es un punto de encuentro. Es un disparador, motivo, pero también parte sustantiva de los procesos de aprendizaje organizacional.

Para el desarrollo de una propuesta que unifique al centro, la construcción de compromisos exige participación y trabajo colaborativo. La sistematización de registros no es solo un producto, es un proceso, que se convierte en ocasión para la construcción de compromisos significativos.

Así, considerando la participación como un componente clave para la mejora, se busca ahondar en las formas y ámbitos de participación, así como en el trabajo colaborativo como aspectos entrelazados a la construcción de compromisos.

Gento (1999) entiende así la participación:

participar es tomar parte activa, asumiendo la correspondiente parcela de poder o ejercicio de responsabilidad en cada una de las distintas fases que afectan a un ámbito de actuación: desde la constitución de los equipos de trabajo, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de las mismas, la valoración de resultados, y el análisis del efecto de impacto que producen tales resultados. (Gento, 1999, p.37)

Frigerio et al. (1992) plantean que se “destaca la necesidad de contar con el compromiso de los actores para poder llevar adelante cualquier programa o proyecto institucional. En este caso el valor de la participación estaría dado por su capacidad de constituirse en un mecanismo a través del cual es posible suscitar colaboración en las tareas institucionales” (p. 105). Al respecto Frigerio et al. (1992) distinguen diferentes niveles en la participación activa, tipo de participación que interesa desde la gestión, entre los que se encuentran: el informativo, consultivo, decisorio, ejecutivo y evaluativo.

Siguiendo a Frigerio et al. (1992) el nivel informativo es el de menor influencia en la organización, el sujeto se limita a estar informado, el consultivo integra la opinión (influye pero no determina). En el nivel decisorio se participa en la toma de decisiones, en el ejecutivo operan sobre la realidad, mientras que en un nivel ya evaluativo se participa en la evaluación y verificación de lo realizado por otros.

Otro aspecto a considerar siguiendo esta línea planteada por Frigerio et al. (1992) es el ámbito de participación, puesto que estos niveles de participación pueden variar de uno a otro en una institución, y aquí aparecen las dimensiones pedagógico didáctica, organizativa, administrativa, financiera.

Se recupera también de Frigerio et al. (1992) que “la capacidad y el interés en participar están fuertemente condicionados por cuatro tipos de cuestiones, condiciones históricas, condiciones socioculturales, la dinámica institucional y la especificidad de la institución escuela” (p.105). Véase figura 5.

Figura 5

Tipos, dimensiones y condicionantes de la participación



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

Gairín y Rodríguez- Gómez (2011) conciben el trabajo colaborativo como necesario en la medida que “hace posible una mayor unidad de acción y permite el aprendizaje entre iguales” (p. 33). A su vez el fortalecimiento de los lazos entre el sistema y los centros permite que se aproveche su sinergia. Sostienen que “se precisa compartir y, sobre todo, compartir conocimientos y compromisos” (p. 33).

En cuanto al cómo avanzar hacia el trabajo colaborativo podemos preguntarnos qué papel desempeña la diversidad, de lo que se reconoce que:

para que los equipos de trabajo sean realmente exitosos, debemos partir de la premisa de que la diversidad debe ser vista como un recurso y no, como un problema. Y así se puede crear un clima de seguridad, confianza y respeto, el cual llevará a la interdependencia positiva necesaria entre los miembros de un equipo, para que ellos trabajen voluntariamente en pos de un objetivo conjunto. (Slater et al., 2009, p.194)

De aquí se destaca que el trabajo colaborativo es más que el trabajo en equipo y que no alcanza con éste, requiere de implicación genuina y de diálogo profesional. Ese trabajo en equipo debe ser capaz de producir compromiso y conocimiento, el crecimiento de todos y cada uno de los actores involucrados y de la propia organización (véase figura 6).

Figura 6

Trabajo colaborativo



En suma, los espacios y oportunidades de participación y de trabajo colaborativo contribuyen a construir y consolidar compromisos y la motivación necesaria para que los proyectos de centro generen implicación necesaria. De esta manera componente clave de la gestión de la mejora es la gestión de la participación y del trabajo colaborativo.

1.1.4 Construcción de liderazgos

El desarrollo del Proyecto Educativo de Centro exige implicación, y aquí el liderazgo entra en la escena como una pieza de impulso, de acompañamiento, de sostén, de presencia y de construcción, donde la sistematización de registros puede constituir un dispositivo clave de gestión.

Anderson (2010) plantea que “el rol y la influencia el liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promuevan el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores” (p. 38).

Como desafío del liderazgo se plantea:

generar un entorno donde el aprendizaje de las personas en las escuelas esté efectivamente conectado a un propósito colectivo de que los alumnos aprendan y, con el tiempo, en trasladar la responsabilidad de ese aprendizaje hacia la periferia de la organización, poniéndola en manos de los docentes y los estudiantes. (Elmore, 2010, p. 13)

De esta manera se transita hacia la concepción de un liderazgo distribuido, entendiendo en palabras de Sosa y Valverde (2015) que “es importante precisar que el liderazgo distribuido no significa delegar funciones, ni distribuir tareas, sino que los directivos tienen la responsabilidad de coordinar el equipo de trabajo que compone la comunidad escolar” (p. 79).

El líder educativo que propicia la mejora debe atender necesidades diversas y complejas con flexibilidad, manteniendo el foco en las metas que persigue el centro educativo. Tiene que tener presente que el cambio en el sentido de la mejora requiere de planificación estratégica, de sistematicidad, de monitoreo constante, de estímulo. Pero por sobre todas las cosas debe tener la capacidad de entusiasmar y motivar, tanto a los docentes como a los estudiantes. “Liderar es crear las condiciones para que otros asuman el control de su propio aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo”. (Elmore, 2010, p.13)

En relación al liderazgo pedagógico la idea central que cimienta el proyecto de centro es que el liderazgo educativo se construye, y se lo hace en forma sostenida, sistemática, planificada, consciente y profesional, adaptándose a diferentes necesidades, por lo que requiere de una actitud atenta al entorno, a las prácticas naturalizadas, a la confianza en las capacidades de todos los integrantes de la comunidad educativa, en el repensar los roles y responsabilidades, en el asumir compromisos, en el promover y sostener propuestas de innovación. Por lo tanto, el marco general que orienta la propuesta de gestión del centro, siguiendo a Elmore (2010, p. 10): “consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un aprendizaje de alto nivel y para que reflexionen sobre su propia práctica de aprendizaje”.

Se apuesta de esta manera al consenso, al planteo metas comunes, metas que según Anderson (2010) deben ser: “desafiantes pero siempre logrables” (p. 41). Estas metas exigen una postura flexible, una retroalimentación y estímulo constante, diálogo profesional, las que exigen conocimiento de la cultura institucional subyacente.

En suma, instalar el tema del liderazgo distribuido en las organizaciones educativas implica gestionar la motivación de manera de crear la sinergia necesaria para impulsar y sostener propuestas de mejora en forma colaborativa.

1.1.5 El monitoreo de acciones

El acceso y manejo de información es clave para la toma de decisiones pedagógicas en forma oportuna, por lo que la sistematización es considerada como una de las claves de la eficacia. Aquí el monitoreo se convierte en una estrategia relevante en las propuestas de mejora.

De acuerdo a la Real Academia Española (2021), monitorear consiste en “observar mediante aparatos especiales el curso de uno o varios parámetros fisiológicos o de otra naturaleza para detectar posibles anomalías”. Trasladando este concepto a este contexto, se entiende el monitoreo como la observación del curso de los fenómenos educativos, mediante dispositivos creados a tales efectos, para detectar obstáculos o dificultades que interfieren en la consecución de lo planeado.

Harf & Azzerboni (2014) plantean que el monitoreo permite “apreciar la dinámica de los procesos y reconocer cómo van cambiando las cosas en pos de las metas institucionales. Ayuda a re direccionar las tareas en caso de que se observe que no se va logrando lo deseado” (p. 313).

El mismo requiere de la elaboración de indicadores. Estos indicadores permitirán “hacer el seguimiento del proceso, reorientar a los actores institucionales cuando el caso lo requiera y ayudarlos en un camino que les permite acercarse a lo planeado” (Harf & Azzerboni, 2014, p. 313).

Para que el monitoreo sea una herramienta eficaz será “fundamental haber formulado previamente los indicadores y criterios comunes que serán tomados en consideración. De lo contrario, cada una de las personas que realicen dicho monitoreo podrá recoger información e interpretar los hechos desde una mirada particular y diferente (Harf & Azzerboni, 2014, p. 313). De esta manera la sistematización se configura como una de las claves de la eficacia.

En suma, se considera al monitoreo como un dispositivo de observación que se vale de indicadores para apreciar la dinámica de los procesos y retroalimentar en forma oportuna.

1.1.6 Los registros institucionales

Se considera que el desarrollo de dispositivos de registro, sean en formato físico o digital, contribuyen a poder entender y explicar el tipo de conexiones que caracterizan la realidad organizacional.

Los proyectos de mejora parten de una realidad que no satisface y que es necesario conocer en profundidad. Por esto es relevante tener adecuados registros institucionales, que contribuyan a la toma de decisiones en tiempos oportunos, optimizando tiempos y recursos, con un balance de

fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, así como con conocimiento de la particular historia centro. De esta manera no se parte de una hoja en blanco, sino de documentos que plasman los recorridos particulares del centro educativo desde su singularidad.

Sánchez & Zorzoli (2016) hacen referencia a un nuevo concepto de archivo, el de archivo como “testigo, memoria y proyección de las intervenciones” (p. 10).

Los registros institucionales permiten:

-Reconstruir la historia: Se trata de tener una visión global y cronológica de los principales acontecimientos que ocurrieron durante la experiencia... puede hacerse elaborando una cronología, un gráfico, un cuento, una narración u otro.

-Ordenar y clasificar la información. Teniendo como base una visión general del proceso vivido... El eje de sistematización nos da pautas respecto a qué componentes tomar en cuenta.

-Buscar nexos, relaciones y dependencia entre los elementos del sistema. (Ramos et. al. 2016, p. 34)

Selener (s.f.) plantea al respecto que: “El proceso de sistematización facilita la documentación de estas experiencias, para que puedan ser utilizadas en un análisis y aprendizaje, de manera organizada y coherente” (p.14).

Cuando Etkin & Schvarstein (1989) hacen referencia al dominio de las capacidades en las organizaciones y no simplemente al dominio de los recursos, enfatizan que “se incluyen no solo los medios materiales... sino también los sistemas, las normas, los archivos, las técnicas, los modelos, las declaraciones de principios” (p.169). Agregan que “una capacidad puede utilizarse y es propósito de la organización que su uso sea el más eficiente” (p. 175) y que “Los resultados no llegan, sino que se alcanzan” (p.182). De esta manera fortalecer el sistema de registros es contribuir al desarrollo de las capacidades de los centros, que bajo una visión sistémica contribuye al desarrollo de otras capacidades, dentro de ellas el aprendizaje a partir de la propia experiencia.

Las planificaciones de los docentes, los proyectos escolares, los informes de supervisores y directivos, los cuestionarios y planillas, los informes técnicos sobre procesos y resultados de evaluaciones diversas (el “boletín de calificaciones”, los reportes de pruebas sistemáticas de evaluación de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, las “hojas de concepto” del desempeño profesional docente, los “cuadernos de actuación”) y también los “*papers*” producidos por investigadores profesionales, entre otros, son géneros convencionales de documentación que los sistemas escolares emprenden y sostienen de manera recurrentes y persistente. Gran parte de los materiales documentales que producen y ofrecen es procesada

por las oficinas de planeamiento de las administraciones educativas, y a menudo es utilizada como un insumo estratégico para la toma de decisiones relativas a los aparatos escolares. (Proyecto CAIE, 2007, p. 14)

A esto se agrega que “a través del acopio y sistematización de las informaciones y datos que proveen, se pueden conocer aspectos importantes del funcionamiento de las escuelas y de la producción de sus actores” (Proyecto CAIE, 2007, p. 14), de aquí la importancia de que a todo ese material que se produce se pueda acceder con facilidad, que pase de la mano de los actores individuales o grupales a la organización.

Pero también se plantea que:

la mayoría de las veces estos documentos escolares están estructurados y se construyen con arreglo a requerimientos estrictamente administrativos, de gestión y de control, para el gobierno centralizado de la actividad de las escuelas, o bien están atravesados por la lógica normativo-prescriptiva de la anticipación y la previsión. (Proyecto CAIE, 2007, p. 15)

Un aspecto relevante que se destaca es que “los modos a través de los cuales los docentes usualmente registran y dan cuenta de sus prácticas, muy a menudo.... es vivida como una carga o algo que 'hay que hacer' más allá de su evidente utilidad” (Proyecto CAIE, 2007, p. 14). Estas percepciones y formas de sentir deben ser consideradas desde la gestión porque serán resistencias que pueden incidir con diferente grado la potencialidad de los registros.

Dentro de los modos de registro están las narrativas pedagógicas. Se sostiene sobre las narrativas de experiencias pedagógicas que:

las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran en primera persona los docentes, constituyen materiales inigualables para conocer los que hacen, piensan y sienten quienes habitan y hacen la escuela. En tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son materiales documentales densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes. Y en tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción. (Proyecto CAIE, 2007, p. 15)

Más allá de esto, “esos cuerpos de saberes, relatos y experiencias no encuentran en la actualidad, estrategias y vías adecuadas para ser rescatados, sistematizados, comunicados y criticados para tornarse públicos y disputar espacios en la deliberación política y pedagógica de la educación” (Proyecto CAIE, 2007, p. 15).

Se trata de proponer otras formas de trabajo y de gestión escolares que nos brinden no solo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho, usando la escritura como una vía de reformulación, ampliación y transformación de la propia práctica; una estrategia de trabajo pedagógico e indagación cultural que incursione en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni mencionado. (Proyecto CAIE, 2007, p. 17)

La escritura, como proceso estructurador de conocimiento, de reflexión, de síntesis, es una capacidad que se estimula y desarrolla desde el hacer.

En efecto, al estimular y garantizar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias escolares de los docentes, se espera no solo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la escuela. (Proyecto CAIE, 2007, p. 18)

Los registros institucionales son documentos claves para la memoria del centro, considerando que la institución debe tener líneas de continuidad, así como también conocimiento de base para la instrumentación de cambios. Son necesarios para la construcción de una visión global y temporal de los procesos vividos, de las fortalezas y debilidades, que permita la reflexión sobre la marcha y la proyección a futuro. El mismo proceso de desarrollo genera instancias de reflexión que redundan en la mejora institucional, así como en el desarrollo de capacidades individuales.

En suma, el proyecto educativo de centro se concibe como una propuesta integral, situada y planificada que orienta los procesos de intervención educativa a nivel institucional. El liderazgo para la construcción de compromisos, la promoción de la participación y del trabajo colaborativo, así como monitoreo, evaluación para la toma de decisiones adecuadas y oportunas, son factores claves a considerar para una gestión eficaz.

CAPÍTULO 2

2.1 La sistematización de registros en gestión educativa

Se trae a escena la sistematización, en el marco del Proyecto Educativo de Centro, con foco en los registros institucionales, como metodología de desarrollo profesional y mejora institucional.

Utilizar este término en el presente estudio, un término cuyo uso en la literatura pedagógica se está haciendo cada vez más recurrente, exige de análisis, entendiendo los diversos significados con que es utilizado o entendido.

Castro (2016) advierte en relación al término sistematización, que pese al uso excesivo en los entornos académicos “aún la disciplina de trabajo social carece de una teoría propia que fortalezca sus propios procesos de intervención que la lleve a un plano más científico, como ciencia social” (p. 17).

De acuerdo a la Real Academia española (2021), sistematizar consiste en “organizar algo según un sistema”; y el concepto de sistema más cercano a este contexto lo define como “conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto”.

El concepto de sistematización integra así la idea de organización, de conjunto, de relaciones y de finalidad. Podría considerarse en el área de la educación a la sistematización como un proceso de organización de un conjunto de elementos, fenómenos o procesos relacionados e interconectados para un determinado fin. Un sistema no puede concebirse como un conjunto de elementos aislados, pues lo que le da el carácter de sistema son las interrelaciones que se entretienen entre sus componentes.

Selener (1996) plantea que “la sistematización es una metodología que facilita la descripción, la reflexión, el análisis y la documentación, de manera continua y participativa de procesos y resultados de un proyecto en desarrollo. (p.7). Se da un paso más en la extensión del concepto a partir de una serie de preguntas que orientan su comprensión:

Una sistematización no termina con la descripción de la evolución y de los resultados del proyecto, sino que implica un análisis profundo sobre cómo fue posible lograr lo que se logró: ¿Qué funcionó bien y que no funcionó?, ¿Cuáles fueron los factores claves de éxito?, ¿Qué se podría haber hecho de otra manera y por qué? y ¿Cuáles son las recomendaciones derivadas de la práctica? La sistematización es el proceso para identificar, capturar y documentar aprendizajes y experiencias claves de uno o varios proyectos con el propósito de transferir y adaptar el conocimiento. (Unidad de Gestión de Conocimiento Centro Regional de Servicios del PNUD para América Latina y Caribe, s.f., p. 11)

Jara (2001), a su vez, sostiene que esta puede referir a lo que denomina sistematización de datos, sistematización de información; o sistematización de experiencias.

La sistematización de datos “hace referencia al ordenamiento y clasificación de datos e informaciones, estructurando de manera precisa categorías, relaciones, posibilitando la constitución de bases de datos organizados” (Jara, 2001, párr. 5). Concepto semejante plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (2004) al definir sistematización de la información: “La sistematización de información se refiere al ordenamiento y clasificación de todo tipo de datos e información, bajo determinados criterios, categorías, relaciones, etc. Su materialización más extendida es la creación de las bases de datos (p.15).

En cambio, la sistematización de experiencias “trata de ir más allá, se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte (Jara, 2001, párr. 6). La manera más sencilla, breve y clara de definir la sistematización consiste en afirmar que se trata de “una reflexión auto-crítica sobre la experiencia” (Van de Velde, 2008, p. 15).

La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (2004) plantea al respecto que: “La sistematización de experiencias se refiere a las experiencias vistas como procesos que se desarrollan en un periodo determinado, en las que intervienen diferentes actores, en un contexto económico y social, y en el marco de una institución determinada” (p. 15)

De acuerdo a esto:

- La sistematización es una mirada crítica sobre nuestras experiencias y procesos, recogiendo constantes. En ese sentido, significa un ordenamiento e interpretación de nuestras experiencias vistas en conjunto, y del papel o función de cada actividad particular dentro de ese conjunto.
- La sistematización es un nivel de reflexión superior a la evaluación aunque se apoya en ésta. Es de más largo plazo que la evaluación.
- La sistematización no es sólo la recopilación de datos, sino una primera teorización sobre las experiencias, es la que se les cuestiona, se les ubica, se las relacione entre sí permitiendo un análisis más profundo en términos de continuidad. (Jara, 2011, p. 111)

En un análisis comparativo que realiza Jara (2012) sobre la sistematización de experiencias, la investigación y la evaluación, plantea que estas son como “hermanas de una misma familia... se retroalimentan mutuamente y que ninguna sustituye a la otra, por lo que deberíamos ponerlas en práctica todas; no podemos prescindir de ninguna” (p. 57).

Sobre la relación de la sistematización con la evaluación plantea:

La evaluación, al igual que la sistematización, representa un primer nivel de elaboración conceptual que tiene como objeto de conocimiento la práctica inmediata de las personas que

las realizan. Pero la evaluación no busca tanto realizar una interpretación de la lógica del proceso vivido, sino fundamentalmente el analizar, medir o valorar los resultados obtenidos, confrontándoles con el diagnóstico inicial y los objetivos o metas que se habían propuesto al comienzo, identificando las brechas entre lo que se planificó y lo que se consiguió finalmente de lo planificado. (Jara, 2012, p.57).

De esta manera puede reconocerse que evaluación y sistematización son procesos que se complementan, que enriquecen a la organización con especificidades diferentes, sobre un objeto común.

De la relación con la sistematización agrega:

La investigación social nos permite comprender las experiencias en un marco de referencia más amplio y también nos permite explicar las interrelaciones e interdependencias que se dan entre diversos fenómenos de la realidad histórico-social. De esta manera, las investigaciones pueden enriquecer la interpretación crítica de la práctica directa que realiza la sistematización de experiencias, aportando al diálogo de saberes con nuevos elementos conceptuales y teóricos, permitiendo llegar a un mayor grado de abstracción. (Jara, 2012, p.57)

De acuerdo a esto:

Sistematizar experiencias significa entonces entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso. El eje principal de preocupación se traslada de la reconstrucción de lo sucedido y el ordenamiento de la información, a una interpretación crítica de lo acontecido para poder extraer aprendizajes que tengan una utilidad para el futuro. (Jara, 2001, párr. 7)

La evaluación así entendida permite a valorar la realidad, la sistematización a comprenderla desde una interpretación crítica para una proyección a futuro, mientras que la investigación enriquece la visión brindando herramientas para una comprensión profunda desde otros elementos conceptuales y teóricos.

De acuerdo a Ramos, et al. (2016) “el fundamento de toda sistematización es empírico y su lógica inductiva” (p. 12), toma así la experiencia como punto de partida, aunque no pretende arribar a generalizaciones, sino interpretar cada situación desde el contexto que le es propio y extraer aprendizajes que contribuyan a la mejora de esa realidad.

Al respecto Ramos, et al. (2016) agregan que: “La sistematización rompe radicalmente con el paradigma tradicional de investigación que acostumbra exigir de entrada un marco teórico ya acabado que tiende a encasillar toda reflexión posterior” (p. 14), sino que este se va construyendo y enriqueciendo durante el propio proceso.

Inicialmente se reconoce que la sistematización tiene su cimiento en la experiencia y en la reflexión de lo vivido, para extraer aprendizajes útiles para la organización. “La manera más sencilla, breve y clara de definir la sistematización consiste en afirmar que se trata de una reflexión sobre la experiencia (Ramos, et al., 2016, p.18).

Adentrándose en el concepto, a partir de diferentes definiciones se arriba a la siguiente definición:

Es un proceso permanente de registro ordenado y sistémico de la experiencia crítica, colectiva, participativa e intencionada; descubre, explica, interpreta la lógica del proceso educativo y las causas de su desarrollo, lo que posibilita construir un sistema de conocimientos teórico- prácticos subyacentes en la práctica educativa, contrastables con la teoría existente, que pueden ser compartidos con otras personas, expresados en modelos, sistemas, estrategias, metodologías u otros tipos de resultados científicos y emplearse para contribuir al mejoramiento del proceso en cuestión (Ramos et al., 2016, p.22)

En relación al Proyecto educativo de Centro, se puede entender la sistematización de registros como una herramienta de visión sistémica para los procesos de mejora en las instituciones educativas, que se construye en colectivo, con carácter intencional, donde es la propia experiencia, contrastada con la teoría, el elemento clave.

Jara (2011) la define como “una mirada crítica sobre nuestras experiencias y procesos, recogiendo constantes. En ese sentido, significa un ordenamiento e interpretación de nuestras experiencias vistas en conjunto, y del papel o función de cada actividad particular dentro de ese conjunto.” (p. 111). A lo que agrega “es un nivel de reflexión superior a la evaluación aunque se apoya en ésta. Es de más largo plazo que la evaluación” (p.111).

Ramos et al.(2016) agregan, sin embargo, como debilidad, que “se sustenta en las concepciones de los sujetos imbricados, lastradas por la propia práctica educativa tradicional y por creencias que pueden ser contradictorias a los postulados compartidos por la mayoría de los paradigmas teóricos” (p. 29).

En suma se concibe a la sistematización de registros en el marco del Proyecto Educativo de Centro como un proceso intencional para la mejora en las instituciones educativas que se construye a partir de la reflexión de los propios actores institucionales sobre la propia experiencia, contrastada con un marco teórico. Ese proceso se desarrolla bajo una visión sistémica, apoyada en un sistema de registros sobre elementos, fenómenos o procesos, entre los

que se establecen relaciones que permiten describir, interpretar y proyectar acciones, a la vez que una herramienta de construcción de conocimiento (véase figura 7).

Figura 7

Claves para la sistematización

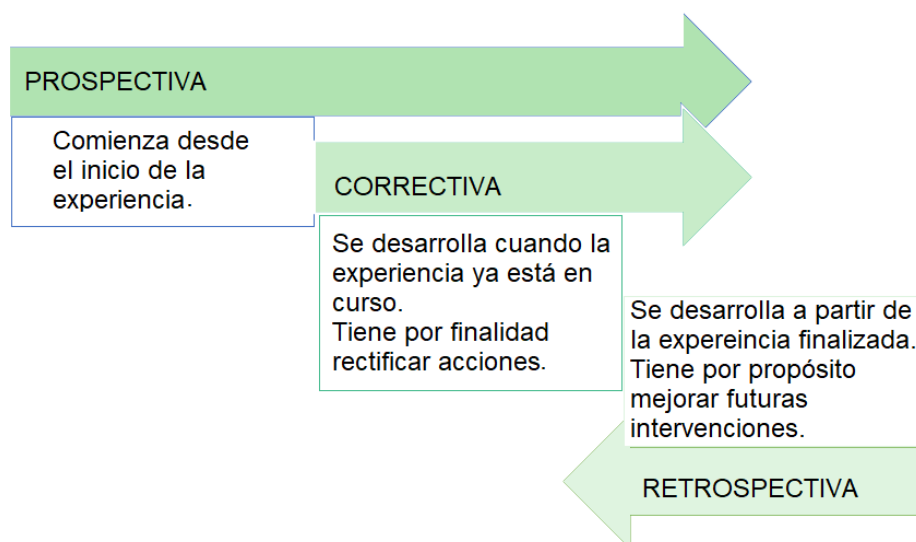


2.1.1 Tipos de sistematización

De acuerdo a Ramos et al. (2016) de acuerdo al inicio del proceso de sistematización se reconocen tres tipos: prospectiva, correctiva o retrospectiva (véase figura 8).

Figura 8

Tipos de sistematización



Elaboración propia en base a Ramos et al., 2016.

Selener (1996) considera que “la sistematización puede comenzarse en cualquier momento, después de iniciado un proyecto” pero que “no puede llevarse a cabo al final del proyecto, ya que las experiencias vivenciales y la oportunidad para mejorar el proyecto se habrán perdido” (p. 10).

2.1.2 Condiciones claves para la sistematización de registros institucionales

Algunos autores plantean tres reglas fundamentales de eficacia para la sistematización:

1. Sistematizar todos los objetos fundamentales aislados
2. Determinar los aspectos o principios según los cuales ha de efectuarse la sistematización.
3. La sistematización tiene éxito y es correcta cuando se lleva a cabo basándose en rasgos o principios determinados en la experiencia previa y/o en el conocimiento teórico.

(Ramos, et al., 2016, p. 33)

La sistematización requiere una “delimitación clara del objeto a sistematizar, es decir, qué experiencia, realizada en qué período y lugar. Además, la precisión de algún o algunos ejes de sistematización, es decir, qué aspectos principales de esa experiencia nos van a interesar más (Jara, 2001, párr. 7).

Otro aspecto relevante es que logre “identificar prácticas significativas y no sólo las llamadas “mejores” prácticas. Porque sistematizar una experiencia “fracasada” también podría darnos muchas lecciones. (Jara, 2001, párr. 22)

En relación a la práctica agregan:

Partir de la práctica significa que hay que iniciar con lo que sabemos, hacemos, sentimos y pensamos. No se puede sistematizar algo que no se ha vivido o al menos comprendido, pues hacerlo implica establecer relaciones, nexos con los conocimientos que se tienen o con la experiencia previa. (Ramos, et al., 2016, p.33)

Agrega que “para que la sistematización era real y efectiva debe efectuarse poniendo en movimiento a los propios actores. Ello condiciona un aprendizaje significativo. (Ramos et. al, 2016, p. 33)

El sistematización de experiencias, requiere además de las delimitaciones antes mencionadas determinadas condiciones de tipo personal como institucional (véase tabla 1).

Tabla 1

Condiciones para la sistematización

Personales	Institucionales
“Disposición para aprender de la propia práctica, sensibilidad para dejarla hablar por si misma... tener capacidad de análisis y de síntesis” (Jara, 2001, párr. 24).	“interés por impulsar una dinámica de equipo y no sólo preocuparse por la estructura organizativa... Es necesario que la institución esté dispuesta a destinar recursos y tiempo para ello, así como lo hace para la planificación y la evaluación” (Jara, 2001, párr. 24).

Elaboración propia en base a Jara (2001).

La sistematización de experiencias, de la manera que se haga, siempre tendrá que poner acento en la interpretación crítica del proceso vivido. No se fijará tanto en los resultados como la evaluación, ni pretenderá abordar cualquier temática o problemática como la investigación.

Si bien ayudará a dar seguimiento a la experiencia, no es en sí misma un mecanismo de monitoreo, sino un aporte crítico al mismo. (Jara, 2002, 52)

2.2 La sistematización de registros en relación al Proyecto Educativo de Centro

Para fundamentar el lugar que ocupa la sistematización en relación al Proyecto Educativo de Centro es necesario introducir nuevas precisiones.

Selener (1996) define la sistematización como “una metodología que facilita la descripción, la reflexión, el análisis y la documentación, de manera continua y participativa, de procesos y resultados de un proyecto en desarrollo” (p. 7) a la que agrega “Nuevos conocimientos son generados a través de este proceso sistemático de aprendizaje, que son retroalimentados y utilizados para tomar decisiones acerca de acciones a ejecutar, para mejorar la implementación del proyecto.” (p. 7)

De esta manera la sistematización contribuye a que el proyecto de centro no se reduzca a un documento, sino que se convierta en objeto para la toma de decisiones, de reflexión y sobre todo de construcción de conocimiento a partir del propio hacer institucional. La sistematización entendida así no se agota en la recolección, organización y estructuración de la información, sino que incorpora desde las propias experiencias, el análisis, la reflexión crítica, la toma de decisiones, constituyéndose en parte clave durante el proceso.

Para poder incidir y transformar la realidad Castro (2016) plantea que el sujeto pensante crea una idea de ella, para ello transita desde lo subjetivo a lo objetivo y de lo objetivo a lo subjetivo. Así, cuando el sujeto va de lo subjetivo a lo objetivo:

elabora un proyecto de acción, donde la idea se convierte en objetivos, metas, acciones, actividades y de tareas; en estas tres últimas, la población que forma parte del problema y la realidad participa en ellas, generándose con ello un cambio, una transformación de los propios sujetos participantes que son parte del problema y del objeto del conocimiento metas,

acciones, actividades y de tareas; en estas tres últimas, la población que forma parte del problema y la realidad participa en ellas, generándose con ello un cambio, una transformación de los propios sujetos participantes que son parte del problema y del objeto del conocimiento. (Castro, 2016, p. 17-18).

Mientras que para la subjetivación, el sujeto:

deberá abstraerse, replegarse en un ambiente que le permita pensar, analizar y reflexionar sobre los procesos ocurridos, tanto de la dinámica de acercamiento a la realidad como durante el proceso de interacción, de aplicación de acciones, actividades y tareas, de supervisión de las dinámicas y de la evaluación de los propios procesos, como de los resultados. (Castro, 2016, p. 17-18)

Castro (2016) entiende que la sistematización “como proceso ha adquirido una función fundamental en la construcción del conocimiento teórico a partir de práctica escolar o profesional” (, p. 18). El concebir así la sistematización de registros como proceso, en el marco del Proyecto Educativo de centro, implica la idea de un itinerario, y por lo tanto de planeación.

Entrar así en el terreno de la sistematización es entrar en el terreno de la construcción de conocimiento en las organizaciones.

Si no se comparten los conocimientos no se puede tener un aprendizaje individual o corporativo efectivo; así, el aprendizaje pasa a ser un aspecto cultural importante para la construcción de una arquitectura organizacional. Por lo tanto, es imprescindible analizar las contribuciones de las organizaciones de aprendizaje para la creación de conocimiento organizacional. (Do Nascimento, 2005, p.3)

Do Nascimento (2005) recupera para explicar el proceso de construcción de conocimiento el modelo de Nonaka y Takeuchi (1995), de acuerdo al cual el conocimiento se produce por un proceso de conversión que se construye a partir de la interacción entre el conocimiento tácito y explícito, entendiéndose como tácito un tipo de conocimiento interno y como explícito el que se puede expresar, representar, transmitir. De acuerdo al modelo de Nonaka y Takeuchi (1995), al que refiere Do Nascimento (2005), el conocimiento es compartido a través de diferentes modos de conversión (socialización, externalización, combinación e internalización).

La sistematización genera así la oportunidad y condiciones que dan lugar a procesos de conversión del conocimiento y por lo tanto de aprendizaje individual y organizacional.

2.2.1 Objetivos de la sistematización de registros para la viabilización del Proyecto de Centro

La Unidad de Gestión de Conocimiento Centro Regional de Servicios del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para América Latina y Caribe (s.f.) destacan la importancia de definición del alcance, además del objetivo, y plantean cuatro preguntas claves que orientan el proceso de sistematización de proyectos (véase figura 9).

Figura 9
Preguntas que orientan la sistematización

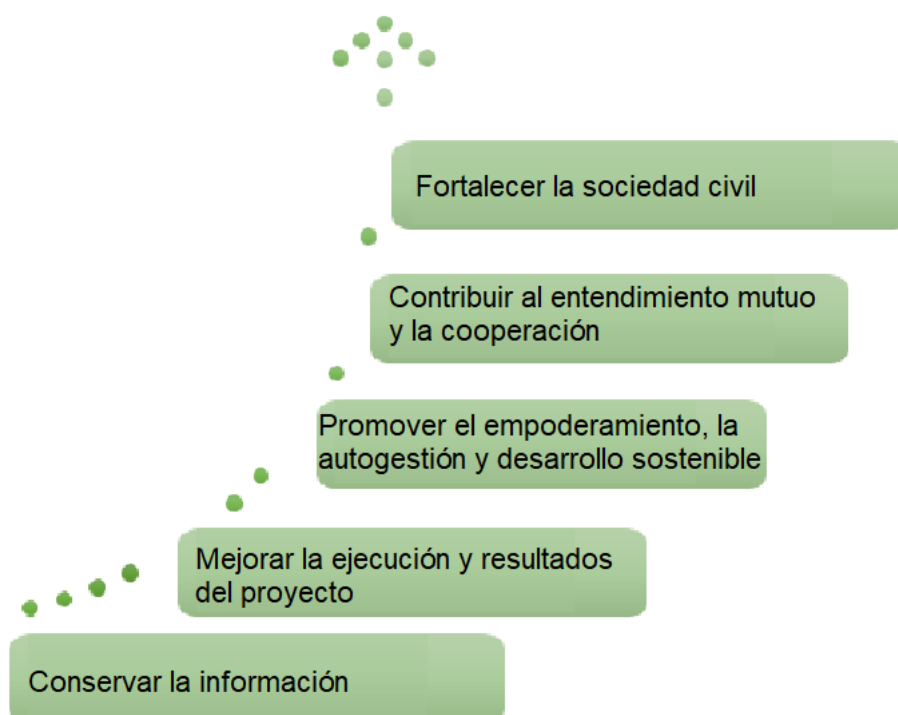


Fuente: Elaboración propia en base a Unidad de Gestión de Conocimiento Centro Regional de Servicios del PNUD para América Latina y Caribe (s.f.).

Sobre los objetivos de la sistematización Selener (1996) plantea seis, todos ellos relacionados entre sí (véase figura 10). “Cada objetivo, aunque importante por sí mismo, constituye un paso para lograr el siguiente objetivo” (p. 13).

Figura 10

Objetivos de la sistematización



Elaboración propia en base a los objetivos propuestos por Selener (1996).

La sistematización desde el contexto en que se la integra en el presente trabajo pretende:

Superar el activismo y la tendencia a la ejecución, es decir a la práctica rutinaria donde el agente que la ejecuta pierde toda perspectiva y es subsumido por los acontecimientos cotidianos, sin la proyección del para qué y hacia dónde se apunta, enajenado de otras prácticas y sus sustentos teóricos. La sistematización permite advertir que el hacer por sí mismo no tiene sentido. (Ramos, et al., 2016, p. 31)

De acuerdo a Selener (1996) para el logro de esos objetivos que forman parte del proceso de sistematización plantea las siguientes actividades, destacando que todas las actividades deben quedar documentadas : “descripción de actividades del proyecto, reflexión y análisis de las actividades del proyecto, toma de decisiones e implementación de acciones para mejorar la ejecución del proyecto, documentación y compartir lecciones y experiencias” (p. 9).

En suma, la sistematización de datos y de experiencias en el contexto del proyecto de centro contribuye a la construcción de aprendizaje institucional desde la reflexión crítica de las propias experiencias sobre el proceso para la toma de decisiones adecuadas y oportunas.

La sistematización de datos integra orden, documentación, reconstrucción e interpretación de lo que sucede en dicho proceso, mientras que la sistematización de experiencias enriquece la reflexión

desde una mirada crítica de los fenómenos educativos, fenómenos complejos y situados, con una visión sistémica, enriquecida y enriquecedora.

La sistematización se constituye así en una metodología de desarrollo profesional y de mejora institucional que se articula con el monitoreo, la evaluación y la investigación. Se entiende de esta manera que la sistematización de experiencias da un paso más sobre la sistematización de datos, siendo esta última una base que se debe considerar, dotándola de nuevos significados.

CAPITULO 3

3.1 La cultura institucional en el marco del Proyecto Educativo de Centro

El hacer foco en el Proyecto Educativo de Centro, o un componente de este, significa traer a escena lo singular de cada centro, su propia identidad. De esta manera profundizar la cultura institucional permite comprender como el mismo se construye y reconstruye, lo que se aspira y lo que se naturaliza, lo que se estima y desestima. Permite comprender el centro como escenario complejo, atravesado por múltiples factores, con los que se construye una realidad singular.

Se entiende la cultura institucional como una construcción teórica que permite caracterizar las organizaciones educativas desde la confluencia de diferentes factores que le dan identidad en base a formas compartidas de pensar, actuar, posicionarse, evaluar.

Frigerio et al. (1992) a su vez sostienen que “La comprensión de los tipos de culturas institucionales puede contribuir a identificar los problemas que se deben superar y los puntos fuertes en los cuales sustentarse para que cada escuela cumpla mejor sus funciones sociales” (p.40).

A su vez, Bolívar (1996), afirma que: “La cultura escolar en una dimensión vital en el proceso de mejora. Cultura es una amalgama de valores, normas y creencias que caracteriza el modo en que un grupo de gente actúa dentro de un contexto organizativo específico”. (p. 175).

Frigerio et al. (1992) la caracterizan de la siguiente manera:

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

De acuerdo con Hargreaves (1996): “Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y su trabajo. (p.190). De ahí que destaca dos dimensiones, la del contenido y de la forma. El contenido “consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general” (p. 190).

La forma de la cultura “consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas”. (Hargreaves, 1996, p. 191).

En suma, la cultura institucional, como cualidad relativamente estable que caracteriza a las organizaciones, es una dimensión que da identidad a la misma, de la que se desprenden formas de pensar, de hacer, de posicionarse.

3.1.1 Tipos de culturas institucionales

Las tipologías de cultura institucional aportan al auto conocimiento y la reflexión crítica de los centros educativos a la hora de analizarse como organización y de revisar las formas en las que se constituye, e identificar distancias entre su presente inmediato y su proyección a futuro, proyección que define el Proyecto Educativo de Centro.

Para profundizar el análisis de la cultura institucional se consideran las tipologías de Frigerio et al. (1996), así como la de Hargreaves (1996).

Frigerio et al.(1996) describen y conceptualizan tres tipos de cultura, cuya interpretación exige tener presente que “ni la cultura ni los modelos son fijos, rígidos ni inmutables, sino que se adecuan en función de los cambios permanentes en el interior de la institución, su contexto propio y su orden social. (p.38). Véase tabla 2.

Tabla 2

Tipos de cultura institucional

La institución escolar: una cuestión de familia.	La institución escolar: una cuestión de papeles o expedientes.	La institución escolar: una cuestión de concertación
Existen escasos y precarios canales institucionalizados para posibilitar el flujo de información y permitir el desarrollo de conexiones intra e inter-institucionales sólidas centradas en lo sustantivo... No se recurre al marco normativo, en particular al currículum prescripto, para establecer derechos y obligaciones de las partes y, por lo tanto, no hay una clara asignación de responsabilidades. (Frigerio et al., 1996, p.45)	Se prioriza el registro de la actividad administrativa en documentos escritos y la participación es meramente formal... La información fluye en sentido descendente para transmitir a la base el contenido de las decisiones tomadas en el vértice de la jerarquía y asciende en el caso de que se trate de respuestas a las órdenes. (Frigerio, et al., 1996, p.46)	El modelo de gestión profesional admite que los individuos tienen intereses, propósitos y objetivos diferentes. En consecuencia, aquellos que la conduzcan tendrán que equilibrar y coordinar la diversidad de intereses a fin de que los individuos puedan trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución y en el cumplimiento del contrato global que liga la escuela a la sociedad. (Frigerio et al., 1996, p. 53)

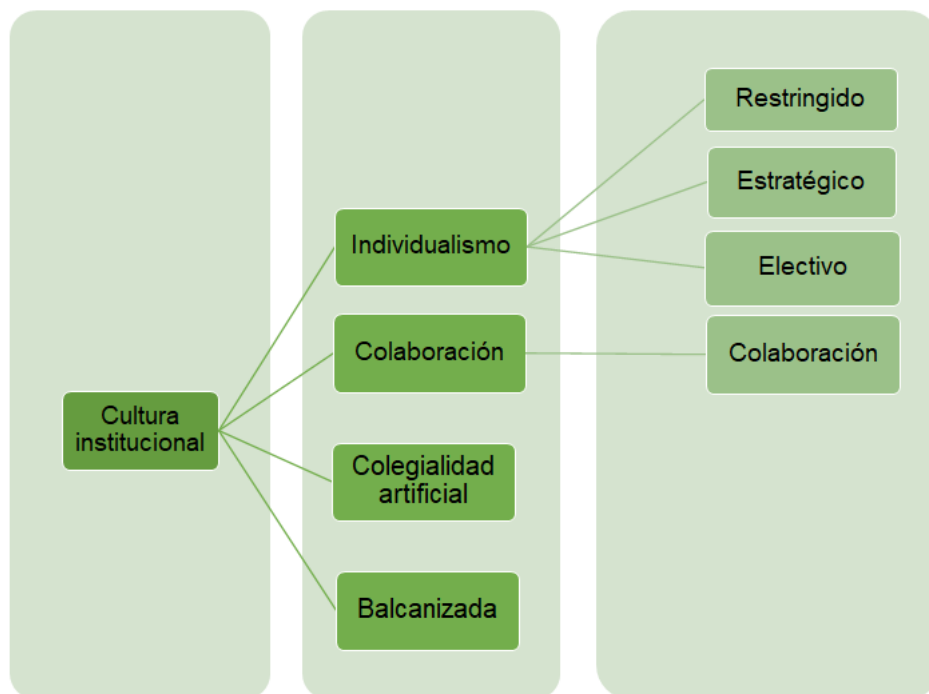
Fuente: Elaboración propia en base a Frigerio et al., 1996.

Este cuadro, que muestra algunos de los aspectos que son considerados para la tipología, permite visualizar parte de lo que prioriza cada organización, cómo se organiza, como fluye la información, elementos que permiten acercarse a la comprensión de la organización como escenario complejo, importante para una acercamiento a la comprensión de cómo pueden vivenciarse en distintas organizaciones propuestas de cambio y desde dónde es posible introducirlos.

Hargreaves, 1996, caracteriza a su vez, cuatro formas de cultura: individualismo, colaboración, colegialidad artificial y balcanización (véase figura 11).

Figura 11

Formas de colaboración



Elaboración propia en base a Hargreaves, 1996.

Al referirse a culturas donde predomina el individualismo distingue el individualismo restringido, del estratégico y del electivo. Esta distinción permite reconocer que a la hora de encarar un proyecto de centro o un plan de mejora organizacional, el nivel de respuesta pueden ser muy diferente, hasta diametralmente opuesto.

Así por ejemplo conceptualiza como individualismo restringido a aquel en el que los docentes “enseñan, planean y en general, trabajan solos a causa de limitaciones administrativas u otras” (Hargreaves, 1996, p.198).

El individualismo estratégico obedece a otras causas, puede emerger, por ejemplo, como “respuesta a las contingencias cotidianas de su ambiente laboral” (Hargreaves, 1996, p.198); mientras que el individualismo electivo tiene otro tipo de naturaleza, se manifiesta como una “opción de trabajar solo, durante todo o parte del tiempo y, a veces, incluso, en circunstancias en las que existen oportunidades y estímulos para trabajar en colaboración con los compañeros. (Hargreaves, 1996, p.198).

En relación a lo que hace al trabajo en equipo Hargreaves (1996) distingue la colaboración de la colegialidad artificial en base a una serie de características.

En las culturas de colaboración las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores tienden a ser:

- Espontáneas: surgen ante todo de los mismos docentes...

- Voluntaria: ...no surgen de ninguna limitación o imposición administrativa...
- Orientada al desarrollo... actúan juntos sobre todo para desarrollar sus propias iniciativas o para trabajar sobre iniciativas apoyadas o impuestas desde fuera con las que se comprometen...
- Omnipresente, en el tiempo y en el espacio:...no suele circunscribirse a un horario de actividad que pueda fijar la administración para que se produzca en un momento concreto y en un lugar designado al efecto...
- Imprevisible: ... los docentes juzgan y controlan lo que hacen; con frecuencia, los resultados de la colaboración son inciertos y no pueden preverse con facilidad. (Hargreaves, 1996, p. 218).

En la colegialidad artificial si bien se reconoce trabajo en colaboración, estas obedecen a condiciones diferentes. La colegialidad se caracteriza por ser:

Reglamentada por la administración:...es una imposición administrativa...

Obligatoria:...puede ser directa o indirecta...

Orientada a la implementación:...Íntimamente ligada a la cooptación administrativa...

Fija en el tiempo y en el espacio:... se ejerce en determinados lugares y en momentos concretos. Esto forma parte de la reglamentación administrativa...

Previsible. (Hargreaves, 1996, p. 221-222)

La balcanización, es otro tipo de cultura institucional a la que hace referencia Hargreaves (1996), la que caracteriza como una cultura donde predomina la conformación de subgrupos con "permeabilidad reducida ... los subgrupos están fuertemente aislados entre sí" (p. 237). También se caracteriza por la permanencia duradera, plantea así que "las personas que los componen tienden también a perdurar en el tiempo" (p. 237).

Otra característica que identifica a una cultura balcanizada, y que fortalece los lazos dentro de los subgrupos, según Hargreaves (1996), lo constituye la "identificación personal" de sus miembros, donde "la identificación singular con un subgrupo concreto reduce la capacidad de empatía y colaboración con otros" (p. 237). A esto suma "el carácter político", donde "las dinámicas de poder y de interés personal en estas culturas son determinantes fundamentales del comportamiento de los profesores en cuando comunidad. Hargreaves (p. 238).

Vinculado a ese carácter político se podría vincular la advertencia de Santos (2000) cuando sostiene que: "El proceso de balcanización de las instituciones potencia el individualismo al desarrollar los

intereses individuales y de los pequeños grupos frente a los intereses colectivos... En el sistema balcanizado el todo es menos que la suma de las partes” (p. 108).

Las tipologías de cultura institucional aportan al auto conocimiento y la reflexión crítica de los centros educativos a la hora de analizarse como organización y de revisar las formas en las que se constituye, e identificar distancias entre su presente inmediato y su proyección a futuro.

3.2 Los estadios del desarrollo organizacional

El poder reconocer el tipo de cultura organizacional es tan importante como poder reconocer notas que ubican a la organización en un determinado estadio de desarrollo, en la medida de que constituyen referentes para el análisis y toma de decisiones en lo que hace a la implementación de proyectos de mejora institucional que se articulen significativamente a la organización particular.

Los estadios de desarrollo organizacional permiten comprender la dinámica propia, el papel que desempeña la propia organización en la propuesta que se lleva adelante, papel en torno al cual se integra el proyecto institucional.

Estos estadios dan la posibilidad de identificar niveles de coherencia interna dentro de la propia organización, entendiendo de acuerdo a Gairín (1998) que: “Una institución de calidad ha de ser, como mínimo, coherente y tratar de disminuir las disfunciones existentes, si entendemos la calidad como compromiso con un desarrollo positivo que trata de mejorar las posiciones de partida.” (p. 126).

De acuerdo a esto, implementar un proyecto de mejora institucional, requiere conocer las lógicas explícitas e implícitas que entrarán en juego a la hora de diseñar una propuesta de intervención.

Siguiendo la línea de pensamiento se recupera de Schvarstein (1998) al referirse a los propósitos que: “Para gerenciar desde y para la realidad, es necesario ponerlos en contexto, identificando las tensiones y contradicciones en el marco de las cuales deberán ser realizados” (p. 95). Esto hace necesario integrar dispositivos y referentes de análisis, como lo es la categorización de las organizaciones en función de determinadas características.

Se considera el estadio como el “conjunto de circunstancias que concurren a una determinada realidad” (Gairín, 1998, p. 126). Los estadios no son definidos como niveles, sino que cada estadio se presenta como una categoría con lógicas internas de funcionamiento, donde: “Lo deseable, en todo caso, es que cada institución mejore respecto la situación en la que se encontraba, esto es, que avance como organización de acuerdo a su proyecto pedagógico y a su compromiso socio- cultural.” (p. 126).

Sin embargo Gairín (1998) plantea que “más allá de la identificación realizada, no podemos dejar de manifestar la posibilidad real de que en un mismo centro educativo puedan convivir varios enfoques organizativos, aunque exista uno dominante” (p.139).

De acuerdo a Gairín (1998) se reconocen tres estadios relativos al papel de la organización, que de menor a mayor autonomía y colaboración profesional son los siguientes: la organización como marco/estructura de programa de intervención, la organización como contexto/texto de actuación y la organización que aprende (véase figura 12). Asimismo es importante retomar que no se trata de

pasos de una forma a otras, sino a dinámicas diferentes sobre las que se constituye una organización.

Figura 12

Los estadios del desarrollo organizacional



Elaboración propia en base a Gairín, 1998.

El primer estadio, la organización como marco/estructura del programa de intervención es el que “asigna un papel secundario a la organización. Lo importante es el Programa de intervención y la organización resulta el continente, que, según como se adecue, podrá facilitar o no el desarrollo del Programa” (Gairín, 1998, p. 128).

De aquí que, en este estadio, “el proceso organizativo actúa como soporte a un programa, proporcionando para su desarrollo espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos; esto es, adecuando los recursos a las tareas asignadas con la pretensión de alcanzar los estándares establecidos” (Gairín, 1998, p. 128).

En el segundo estadio, el de la organización como contexto/texto de actuación, la organización cuenta con “planteamientos institucionales, llámese Proyecto institucional, Proyecto Educativo, Programas de intervención u otros, que definen las metas de la organización que se tratan de conseguir” (Gairín, 1998, p. 128). Es un estadio en que “van más allá del trabajo del aula y que implican la modificación de las estructuras del funcionamiento. El cambio de actitudes y prácticas del personal, el trabajo colectivo o el desarrollo de programas paralelos y complementarios a aquél” (Gairín, 1998, p.128). Dentro de este estadio Gairín (1998) integra las características que Santos (1995) plantea para una organización que educa: racionalidad, flexibilidad, permeabilidad y colegialidad.

Santos (2000) entiende la racionalidad como “la disposición lógica de los elementos y de la dinámica organizativa para la consecución de los logros que pretende alcanzar.” (p. 101). La racionalidad se visualiza en la coherencia organizacional, donde se repele de alguna manera aquello que no logra articularse al entramado que se entreteje entre los elementos.

La flexibilidad, otro de los aspectos a los que hace referencia Gairín (1998), se relaciona con la adecuación. Así:

Las organizaciones tienen que adecuarse a las exigencias de la práctica, y además a los cambios que se producen en sociedad. La rigidez es la atrofia, la muerte de las instituciones en tiempos de cambio acelerados, la lentitud de respuesta ante las exigencias de cambio condena a las instituciones a una falda de eficacia inusitada. (Santos, 2000, p. 104)

Santos (2000) considera que flexibilidad y la autonomía están ligadas entre sí. Este aspecto también es relevante en la medida de que el proyecto institucional, como propuesta situada en un contexto, es un medio que construye y refleja grados de autonomía de los centros.

Sobre la permeabilidad Santos (2000) plantea que: “Las instituciones escolares, para ser educativas, no deben permanecer cerradas al entorno, tanto al más cercano como al más amplio de la sociedad” (p. 106). De aquí que los proyectos de centro por su construcción y dinámica son instrumentos que facilitan los flujos que conectan la escuela al medio.

Santos (2000) entiende que: “La organización educativa ha de favorecer la colegialidad en sus estructuras y en su funcionamiento” (p. 104). Sostiene que:

“Una organización favorece la colegialidad primando la acción participativa. Las decisiones se toman democráticamente (sin que las minorías sean arrasadas por las votaciones mayoritarias). Democracia no es seguir la decisión más votada sino facilitar la expresión de todas las ideas, incluso de las que son defendidas por una sola persona” (Santos, 2000, p. 108).

Continuando con la categorización de Gairín (1998) de los estadios de desarrollo organizacional, se arriba al denominado como “organización que aprende” (p. 130). Es un estadio en el que: “El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan (Gairín, 1998, p. 130). De esta manera:

Las organizaciones más capaces de enfrentar el futuro no creen en sí mismas por lo que son sino por su capacidad de dejar de ser lo que son, esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario. (Gairín, 1998, p. 131)

De acuerdo a ello: “La organización que aprende exige por su propia naturaleza de estructuras y sistemas de funcionamiento flexibles, sólo posibles cuando pensamos en un currículum abierto” (p. 132). Sobre el currículum Pérez (1999) plantea que: “La escuela que aprende inicia su andadura cuando los profesores toman conciencia de la realidad pedagógica de su centro y definen el

currículo escolar como misión y oferta socioeducativa compartida que hace la escuela a la sociedad” (p. 209).

Una escuela que aprende manifiesta una constante tensión entre aquello que debe conservar de su patrimonio cultural y acervo pedagógico, y aquello otro que ha de modificar para dar respuestas coherentes y válidas a las demandas que le plantea la sociedad. En este diálogo surge el currículo como delimitador de opciones y conductor de cambios definidos científicamente (innovación)”. (Pérez, 1999, p.210)

Otro factor clave para la conformación de escuelas que aprenden, planteado por Gairín (1998), es que: “La implicación del personal que busca conlleva, asimismo, el uso de estrategias de participación y negociación coherentes con planteamientos cooperativos y con el desarrollo de roles distintos de los tradicionales” (p. 132). Aquí la cultura institucional entra en escena. Puede decirse así que no alcanza con un currículo abierto, se requiere de la implicación personal y motivación de los diversos actores que conforman la organización para avanzar hacia una organización que aprende.

Avanzar hacia el desarrollo de la escuela como organización que aprende requiere además de “cambio en sus sistemas de planificación y evaluación y en el papel reconocido a los diferentes protagonistas del hecho educativo (p. 132). Exige “la autoevaluación, el estudio de intereses, los niveles de consenso, el conflicto, etc. propios de un enfoque más socio crítico” (p. 139).

Pérez (1999) caracteriza a las organizaciones que aprenden como “estructuras que buscan la eficacia organizativa vertebrada, transfiriendo el conocimiento personal al conocimiento compartido, recorrido que va del saber tácito, al conocimiento explícito, donde se contrastan, se comparten y se transfieren conocimientos y experiencias” (p. 206). Así: “Las escuelas que aprenden tienen la habilidad de crear, adquirir y transferir conocimiento, así como de modificar conductas con base en ese aprendizaje” (p. 206). De aquí que la sistematización de experiencias puede considerarse un medio de avance hacia este tipo de estadio organizacional.

En suma, la categorización de estadios organizacionales, contribuye al análisis y reflexión institucional del contexto de actuación, necesario para el diseño de planes de mejora con posibilidades efectivas de implementación y de éxito. Las características dominantes son las que permiten incluir la organización en un determinado estadio, pero también en una organización se pueden reconocer notas de distintos estadios de acuerdo a la dimensión u objeto de análisis.

3.3 Las dimensiones del campo institucional

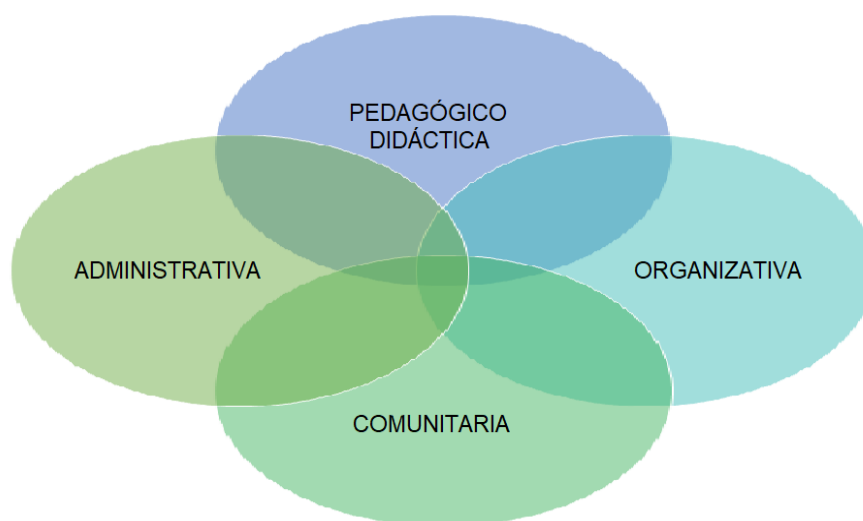
El Proyecto Educativo de Centro, como propuesta integral, y bajo una visión sistémica, se desarrolla considerando diferentes dimensiones del campo institucional. Los planes de mejora a su vez se focalizan en alguna de las dimensiones que se reconocen como prioritarias, desde la relación con las otras. Por este motivo se profundiza el concepto de dimensión del campo institucional en las organizaciones educativas.

Al hablar así de dimensión en este documento, se hace alusión a las definidas por Frigerio et al. (1992): organizacional, administrativa, pedagógico didáctica y comunitaria (véase figura 13).

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

Figura 13

Dimensiones de las instituciones educativas



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

Frigerio et al. (1992) plantea que “administrar es prever las acciones que hacen posible la gobernabilidad de la institución o lo que es lo mismo, lo que permite que la institución transite por los caminos que le hemos trazado” (p.122). Señala asimismo que lo que podrá objetarse de la administración no es la existencia de esta dimensión sino su estilo y procedimientos. Previsión y gobernabilidad son así conceptos claves ligados a la tarea administrativa.

De esta manera:

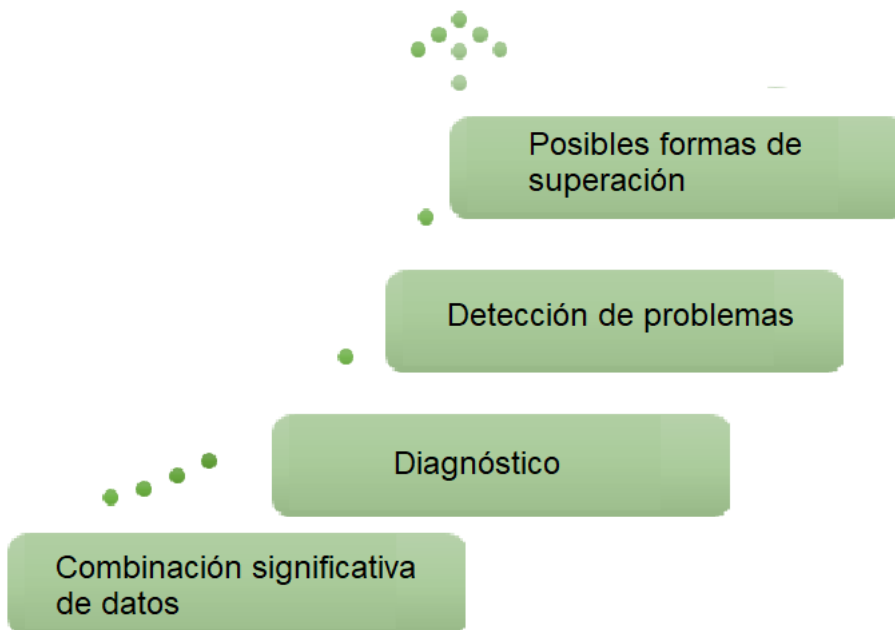
“para planificar, diseñar y proyectar intervenciones en cualquiera de las dimensiones institucionales, es preciso contar con información sobre el estado o situación del área o

aspecto que nos interesa modificar. La información resulta de combinar de manera relevante los datos que produce la realidad”. (Frigerio et al. (1992, 130)

Por lo tanto, los datos son en esencia materia prima de base para el diseño de intervenciones situadas (véase figura 14) y es tarea de quien cumple la función el obtener, clasificar, organizar y combinar los datos “con la finalidad de realizar diagnósticos que detecten problemas o identificar causales de estos problemas, posibles relaciones ente ellos y vías de superación” (Frigerio et al., 1992, 130)

Figura 14

Fases de la tarea administrativa



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

A esta dimensión se vinculan también dos conceptos claves que son la eficacia y la eficiencia, conceptos que pueden dar lugar a diferentes conceptualizaciones. “Por eficacia se entiende la aptitud para alcanzar los objetivos institucionales” (Frigerio et al., 1992, p. 133), mientras que la eficiencia “alude a las aptitudes para el uso de recursos, en función de alcanzar mejores resultados” (Frigerio et al., 1992, p. 133). Schvarstein (1998) concibe la eficacia como “el producto emergente de la resolución dialéctica de las contradicciones por parte de los partícipes, en busca de que ocurra lo deseable.” (p. 309). De acuerdo a ambos autores la eficacia se construye en torno a una finalidad, llámese objetivo, propósito, lo deseable y tiene que ver con el alcance de la misma.

Otra dimensión, muy ligada a la administrativa, es la organizacional, que muchas veces se considera integrada, dando lugar al denominado eje administrativo- organizativo. Esta dimensión comprende “el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo y determinan un estilo de funcionamiento” (Frigerio, et. al., 1996, p. 27).

La dimensión pedagógico- didáctica adquiere un lugar protagónico en este estudio, en la medida que se trata de una organización educativa. “La dimensión pedagógico- didáctica hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos” (Frigerio et al., 1992, p. 27).

La dimensión pedagógico- didáctica pone su mirada en “las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados” (Frigerio et al., 1992, p. 27). Por lo tanto la tarea administrativa y organizacional está al servicio de la enseñanza, siendo necesarias para que esta se desarrolle de la mejor forma posible.

La cuarta dimensión a la que se hace referencia es la denominada por Frigerio et al. (1992) es la comunitaria, también conocida como socio- comunitaria. Esta dimensión comprende “el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y las actividades del establecimiento, así como de representantes del ámbito en el cual está inserto” (Frigerio et al., 1996, p. 28)

La caracterización de las dimensiones organizacionales enriquece la mirada de conjunto desde la especificidad de cada una, considerando que lo administrativo, pedagógico didáctico, organizativo y comunitario entretienen una trama fuertemente integrada y necesaria para una gestión eficaz y eficiente.

En suma, la cultura institucional constituye una cualidad relativamente estable de una organización, asociada a su propia identidad, por lo que ninguna actuación puede planificarse sin conocer las notas que la caracterizan.

Las tipologías, estadios, dimensiones, son apoyos que contribuyen a poder analizar, interpretar y comprender las organizaciones educativas, como escenarios complejos y proyectarse a futuro con una propuesta situada en un contexto socio educativo particular.

CAPÍTULO 4

4.1 El asesoramiento como recurso para la mejora en organizaciones educativas

El asesoramiento se introduce aquí como recurso para la mejora, entendiendo que da lugar a “procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, y, o profesorado que los conforman, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mejora educativa” (Murillo, 2004, p. 8). Coherentemente a este planteo Nieto (1999) plantea que “La función asesora se configura como un tipo de contribución más, que integrada junto a otras, forma parte de una tarea colectiva de apoyo al proceso de cambio (párr. 5).

Vinculado a ello Schvarstein (1998) llama análisis organizacional “al dominio de intervenciones en las organizaciones sociales que realizan el análisis sistemático de las contradicciones con el propósito de favorecer el logro de la eficacia (p. 299). Señala que la palabra intervención “proviene de 'venir entre', e introduce la presencia de un operador (analista o interventor) que se interpone en las relaciones entre los participantes con el propósito de contribuir al logro de la eficacia de la organización” (p. 301).

Se retoma el concepto de eficacia antes mencionado por la relevancia que tiene desde la asesoría, entendida “como producto emergente de la resolución dialéctica de las contradicciones por parte de los partícipes, en busca de que ocurra lo deseable.” (Schvarstein, 1998, p. 309).

Segovia (2010) plantea que para “la mejora de la educación se necesitan, en primer lugar, comunidades de aprendizaje comprometidas, en cuyo seno están las claves de una mejor enseñanza para todos y del desarrollo profesional de los docentes, así como apoyo y asesoría” (p. 65). A lo que agrega que no resulta cualquier modelo de asesoría para todo centro, este dependerá de las características propias de cada organización educativa, “teniendo en cuenta que cada procedimiento debe adaptarse al contexto y a la cultura con la que trabaja para transformarla desde adentro” (p. 65).

Sobre el modelo de asesoría se reconoce que:

A través del análisis sistemático de las contradicciones, el operador puede entender el modo en que la organización resulta atravesada por las instituciones y sus modelos hegemónicos, y qué coeficiente de transversalidad exhibe. Es una forma de comprender también entonces las contradicciones entre el medio interno y el medio externo de la organización, y de qué manera opera este último como- organizador de la organización. (Schvarstein, 1998, p. 308)

En suma se entiende que a través de la asesoría, ingresa un operador externo a la institución con el propósito de constituirse en recurso de apoyo para la mejora de la organización.

4.1.1 Estilos de asesoramiento institucional

Entendido el asesoramiento como recurso para la mejora organizacional se puntualizan aquí diferentes estilos en que este puede introducirse en los centros educativos.

En cuanto al estilo de asesoramiento Segovia (2010) plantea que este puede ser directivo o indirecto. Es directivo cuando el asesor interviene directamente sobre el problema, es quien orienta la acción.

El estilo es indirecto cuando el asesor:

acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática, negociada, gestionada a favor de la acción real de los profesores y actores de la mejora, ejercida de manera que sean los otros quienes adquieran autoconciencia y tomen las riendas de sus procesos de mejora / acción. (Segovia 2010, p. 71)

Este segundo estilo de asesoría es el que más aporta al centro educativo, en la medida que contribuye al desarrollo de capacidades en los colectivos para la mejora de las organizaciones educativas.

De acuerdo a Marcelo (1999), Segovia (2010), así como otros autores, plantea que el asesoramiento también se puede distinguir en interno o externo, de acuerdo a la pertenencia o no del asesor a la propia institución que es objeto de asesoramiento. Segovia plantea asimismo que “puede darse que asesores externos se hagan internos en la medida que enraízan sus acciones en el centro” (p. 71).

En suma, el estilo de asesoramiento va a depender del lugar desde el que el asesor interviene frente al problema y del que ocupa en la organización.

4.1.2 El rol del asesor

Marcelo (1996) define al asesor como “un facilitador, observador o mentor... la persona que guía, orienta, ayuda a buscar soluciones y a agilizar los procesos de cambio y mejora educativa” (p. 30). De esta manera se lo puede considerar como un agente promotor de mejoras.

Un aspecto que permite distinguir distintos modelos de asesoramiento, de acuerdo a Segovia (2010), deriva del papel que asume el asesor, un papel que puede ser de intervención, de facilitación o de colaboración.

Se pasa a caracterizar cada uno de estos modelos de asesoramiento, comenzando por el denominado como intervención.

De acuerdo a Segovia (2010) el asesoramiento como intervención (técnico, racionalista o experto clínico) es “utilizado para resolver problemas y, como experto en contenidos, emprender acciones de manera externa, puntual, totalmente sistemática y programada, basada en diagnósticos clínicos” (p. 72). Bajo esta misma forma también se reconoce otra perspectiva “la perspectiva del 'experto y diseminador', ofrecer información y formación específica proveniente de la investigación o la norma y transmitirla / comunicarla / proponerla al resto de los profesionales para que ellos la apliquen” (Segovia, 2010, p.72).

Como segundo modelo de asesoramiento se presenta el de facilitación “ubicado muy cerca de la realidad, por lo que frente a la demanda actúa a modo de centro de recursos” (Segovia, 2010, p.72).

En tercer lugar se presenta el asesoramiento como colaboración, esta forma es la más cercana a los colectivos, conformando equipos con los docentes.

En esta colaboración, de acuerdo a la forma de intervención, puede distinguirse la colaboración técnica de la crítica.

Se considera colaboración técnica cuando el asesor “participa delimitando bien que es él el experto en determinadas cuestiones” (Segovia, 2010, p.71), y crítica cuando “cede el protagonismo al propio grupo para que sea este el que tome sus propias decisiones, reservando para sí el papel de garante, conciencia y espejo crítico que devuelve al grupo la información pertinente reelaborada “(Segovia, 2010, p.71).

La denominada colaboración crítica se acerca al concepto de colaboración al que hacen referencia Monge, C. & Torrego, J. (2017.) al plantear que: “El asesoramiento colaborativo se constituye como un proceso de ayuda y apoyo a las escuelas, dotándolas de autonomía para su transformación, potenciando el cambio organizativo y el desarrollo de sus miembros, tanto personal como profesionalmente” (p. 168).

A modo de conclusión se retoma de Segovia (2010) que “El cambio que genera impacto es el que está enraizado en la realidad del centro, del aula y del profesor “(79), por lo que el verdadero valor de la asesoría está en generar competencias en los miembros de la organización para gestionar su propia mejora.

En suma, la forma en que se desarrolle la asesoría y el impacto que se derive de ella va a depender de la visión y forma en que el asesor se integre a la organización, sea como interventor (técnico, especialista), como facilitador (centro de recursos) o de colaboración (integrado a equipos docentes).

Para sostener en el tiempo planes o procesos de mejora se requiere del desarrollo de capacidades específicas en los miembros de la organización, donde el asesor juega un papel relevante, orientando, apoyando, pero también generando autonomía, para que una vez retirado de la escena, el propio centro pueda seguir auto gestionando su propia mejora. Al respecto Murillo & Krichesky (2012) plantean que “No hay alternativas, en Educación, si no se avanza, se retrocede” (p. 27).

4.1.3 El usuario de la asesoría

El rol de usuario es desarrollado también por Schvarstein (1998), quien entiende por usuario “a los miembros de la organización cliente que participan de la intervención” (p. 313). De acuerdo al análisis que realiza, el rol del usuario está en relación al rol del analista.

Así plantea que:

el rol del analista consiste en colaborar con la organización cliente en el análisis sistemático de las contradicciones con el propósito de favorecer el logro de la eficacia de la organización, para lo cual debe ser asistir al usuario en la secuencia de operaciones básicas. (Schvarstein, 1998, p. 313).

Schvarstein (1998), plantea asimismo requerimientos para el desempeño del rol de usuario, entre ellos: "Construir un problema que valga la pena resolver", "Aportar los recursos (humanos, intelectuales, financieros, materiales, temporales) necesarios y suficientes en relación al objeto del análisis"; "Decidir en lo que está dispuesto a resignar para lograr lo que se propone", "Desplegar todas las capacidades en el transcurso de la intervención", "Apropiarse del marco conceptual del analista", "Asignar sentido a las operaciones de intervención" (p. 316, 317).

En cuanto al protagonismo del analista (asesor) y del usuario; Schvarstein (1998), plantea que a medida que avanza el proceso de intervención "es dable esperar que sea la figura del usuario la que adquiera mayor protagonismo... en el sentido de producir y llevar adelante los cambios que resultan ser necesarios como producto del análisis." (p. 317).

De esta manera la asesoría se convierte en un recurso institucional de desarrollo de capacidades profesionales de los miembros de la comunidad educativa que participa activamente del proceso, para la mejora continua en las organizaciones.

En suma, la asesoría se concibe como un recurso al servicio de la mejora que se adapta a un contexto específico. Contribuye al desarrollo de capacidades a nivel de la organización y de los actores involucrados, en diferentes grados de acuerdo al modelo que se adopte: como intervención, facilitación o colaboración.

SECCIÓN 2 MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO 5

5.1 Introducción

Todo fenómeno educativo se desarrolla en un determinado contexto, a partir del cual adquiere sentido, por lo que no se puede intentar interpretarlo fuera de este. La realidad se construye a partir de ideas, está atravesada por múltiples y complejos factores, por lo que acercarse al marco desde donde estas se conforman es clave para su comprensión.

Para ello, en esta sección se desarrolla el marco contextual de la investigación, delimitando algunos aspectos generales y específicos del contexto normativo y espacio temporal del centro educativo que es objeto de estudio, resguardando los que puedan identificarlo por un tema de confidencialidad acordada. En el cierre del marco contextual se presenta la demanda o problema en el que se enfocó el plan de mejora organizacional.

5.2 Marco normativo

Se introduce el marco normativo que regula al centro educativo en el que se desarrolla el Proyecto de Investigación Organizacional y el Plan de mejora, con el propósito de que se pueda comprender el contexto en que este se desarrolló.

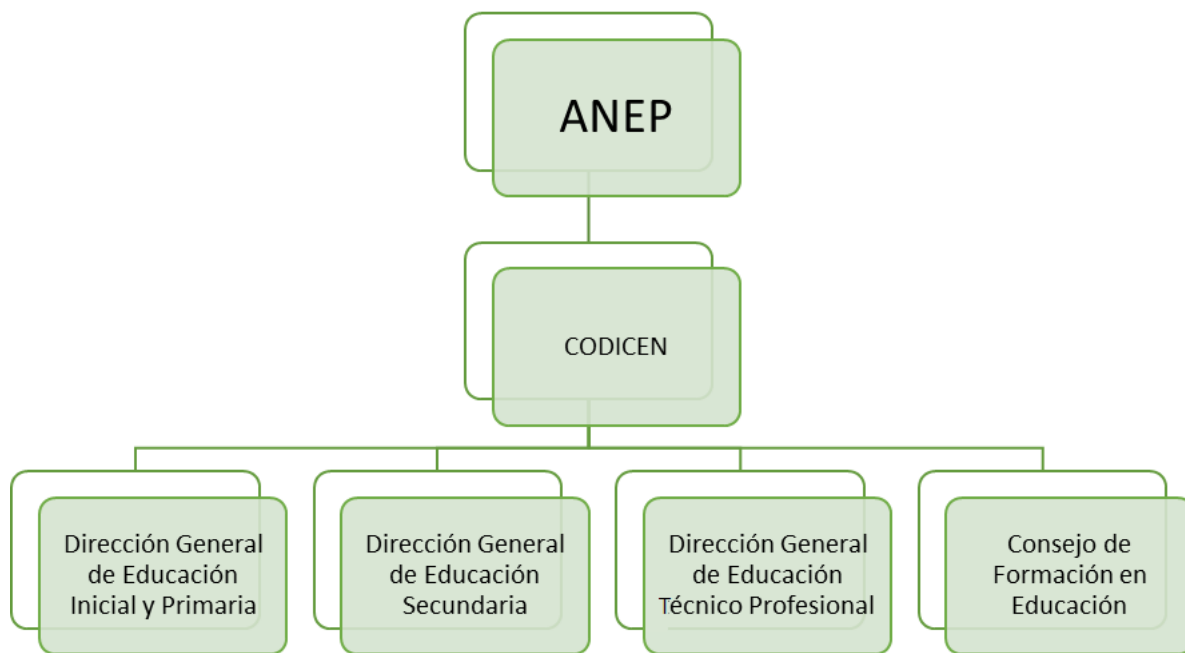
Se entiende importante el tener presente este contexto, por ser tarea del supervisor de primer orden la mediación para la implementación de las políticas educativas, siendo el Proyecto de Educativo de Centro una vía clave.

El Sistema educativo uruguayo depende de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739 del 28 de marzo de 1985.

Por modificación realizada a la Ley General de Educación (2008), por art. 54 de ley 19.889 (2020, julio 9) quedan definidos como órganos el Consejo Directivo Central, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria, la Dirección General de Educación Técnico Profesional y el Consejo de Formación en Educación (véase figura 15). Estas Direcciones fueron Consejos hasta el año anterior, por lo que los órganos jerárquicos están en un proceso de reorganización administrativo organizativo. A su vez el cambio de gobierno que tuvo lugar en el año 2020 trajo aparejado cambios en las políticas educativas.

Figura 15

Organigrama de la Administración Nacional de Educación Pública



Elaboración propia en base a art. 54 de Ley General de Educación, 2008, Art. 54, modificada por Ley Nº 19.889 de 9 de julio de 2020.

Se integran de la Ley General de Educación (2008) los artículos de mayor relevancia para el presente proyecto de investigación por la articulación con el Proyecto Educativo de centro (véase tabla 3).

Tabla 3

Ley General de Educación (2008)

Definiciones, fines y orientaciones generales de la Educación	Principios de la educación	Los centros educativos
<p>Artículo 1</p> <p>“(De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.”</p> <p>Artículo 2</p> <p>“(De la educación como bien público).- Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.”</p> <p>Artículo 3</p> <p>(De la orientación de la educación).- La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones.</p> <p>Artículo 5</p> <p>(Del sujeto de la educación).- Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad.</p>	<p>Artículo 7</p> <p>“(De la obligatoriedad).- Es obligatoria la educación inicial a partir de los cuatro años de edad, la educación primaria y la educación media. Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, así como los educandos mayores de edad, tienen el deber de contribuir al cumplimiento *de esta obligación, conforme a lo dispuesto por el inciso primero del artículo 70 de la Constitución de la República y las previsiones de la presente ley.” (*)</p> <p>Artículo 11</p> <p>“(De la libertad de cátedra).- El docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio. Asimismo, los educandos tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el docente el deber de ponerlas a su alcance, con un criterio de amplitud, ecuanimidad y balance de puntos de vista que permita a los educandos ejercer su libertad y formarse su propio juicio.” (*)</p> <p>Artículo 25</p> <p>(De la educación primaria).- La educación primaria brindará los conocimientos básicos e iniciará el proceso de incorporación de las alfabetizaciones fundamentales, con particular énfasis en lengua materna, segunda lengua, matemáticas, razonamiento lógico, arte, recreación, deportes y competencias sociales que permiten la convivencia responsable en la comunidad. (*)</p>	<p>Artículo 41</p> <p>“(Concepto).- El centro educativo de cualquier nivel, o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo. El proceso de formulación, seguimiento y evaluación del mismo contará con la participación de los docentes del centro y se promoverá la participación de funcionarios, padres y estudiantes. El Estado fortalecerá la gestión de los centros educativos públicos en los aspectos pedagógicos, de personal docente y no docente, administrativos y financieros para cumplir con lo precedentemente expuesto. Asimismo, se procurará la concentración horaria de los docentes en un centro educativo y se fomentará su permanencia en el mismo. El centro educativo público dispondrá de fondos presupuestales para el mantenimiento del local, la realización de actividades académicas y proyectos culturales y sociales de extensión. Los centros educativos podrán realizar convenios con otras instituciones, con la autorización correspondiente.”</p>
<p>(*) Con nueva redacción por Ley N° 19.889 del 9 de julio de 2020.</p>		

Elaboración propia en base a Ley General de Educación (2008).

La educación formal en el país comprende 5 niveles: educación inicial (3, 4 y 5 años), educación primaria, educación media básica, educación media superior, educación terciaria no universitaria, educación universitaria de grado y posgrado.

5.2.1 Docencia y supervisión

El Proyecto Educativo de Centro que lleva adelante una organización educativa se construye, implementa, valora y proyecta, a través de los denominados actores institucionales. Dentro de los centros educativos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), estos actores acceden a esos cargos, tienen determinadas funciones y tienen una continuidad que es regulada por esta. De aquí que sea importante el definir qué posibilidades de contar con determinados actores concretos como socios para los planes de mejora cuenta la organización en su proyección temporal.

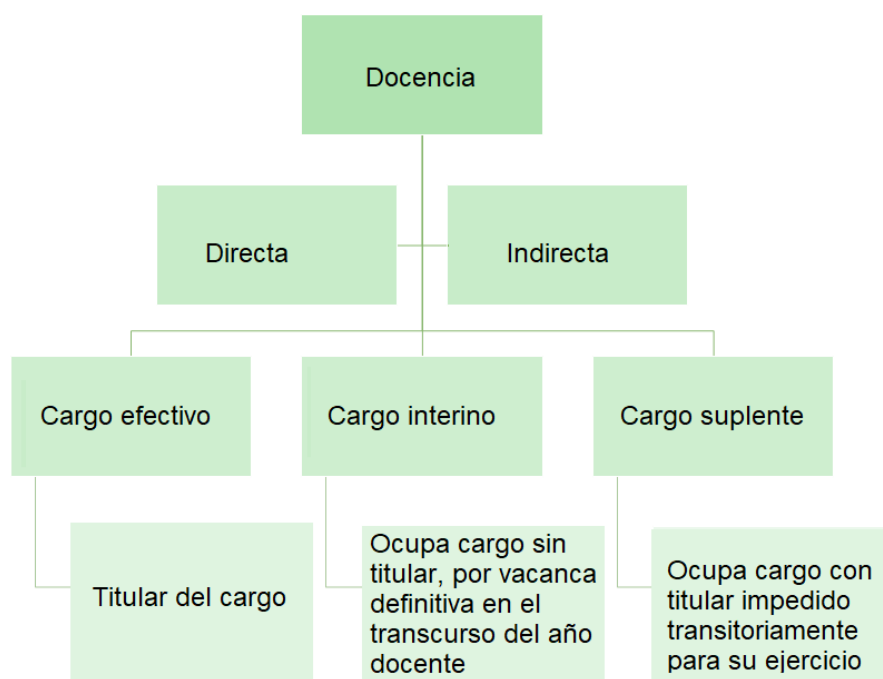
Los requisitos para ejercer la docencia, las formas de hacerlo, derechos y deberes específicos del funcionario docente de la ANEP se encuentran regulados por el Estatuto del Funcionario Docente (CODICEN, 2015). Entre los requisitos para ejercer la función pública como maestro está la de poseer título habilitante.

El Estatuto del funcionario docente (2015), establece en el Art 19 que al iniciarse el año se realizarán las designaciones docentes, mientras que el Art 20 que “La Dirección de cada establecimiento educacional estará integrada por el Director y los Subdirectores correspondientes, si los hubiere. El cargo de Director no podrá quedar acéfalo” (p.11).

Dentro del sistema público los docentes acceden a los cargos por concurso, pudiendo desempeñarse en forma efectiva, interina o suplente (véase figura 16).

Figura 16

Formas de acceder a la docencia



Fuente: Elaboración propia en base a Estatuto de Funcionario Docente (2015).

El Maestro Director actúa como supervisor de primer orden, le siguen en orden menor a mayor jerarquía el Inspector de Zona, Inspector Departamental, Inspector General, Inspección Técnica.

Sobre la supervisión se establece:

La supervisión es un proceso único e integral, cuya acción va dirigida a ayudar, apoyar, compartir, contribuir a que el docente en servicio progrese en su propia formación...Permite avanzar en la implementación en territorio de las líneas de Política Educativa definidas por la ANEP y el CEIP en particular. (CEIP, Circular N° 7, 2016)

El supervisor es entendido así como un actor que orienta los procesos de mejora entendiendo que:

La mejora escolar es un proceso que se centra en la escuela; atiende a los procesos y a los resultados del aprendizaje y de la enseñanza; se preocupa no sólo por cómo hacer sino qué y para qué enseñar y aprender. Es importante acompañar el desarrollo de estructuras y la creación de condiciones que fomenten la colaboración real y conduzcan a la potenciación de los aprendizajes de alumnos y profesores. Incrementar la capacidad interna de gestionar el cambio y fomentar la autonomía pedagógica de las escuelas es una de las tareas de los supervisores". (CEIP, Circular N° 1, 2016)

5.3 El proyecto educativo de centro en las escuelas uruguayas

Entrar en el terreno de los proyectos de centro, proyectos institucionales, es entrar en el terreno de la planificación institucional, dentro de este marco es que son orientados desde Inspección Técnica (División de Educación Inicial y primaria), encabezados de la siguiente manera:

La planificación institucional es necesaria para consolidar los procesos de participación y tener como preocupación central la enseñanza en procura de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes; debe ser pensada desde una mirada didáctica. (CEIP, Circular N° 4, 2018)

El proyecto educativo de centro, está asimismo fuertemente vinculado a la autonomía y a la identidad institucional de los centros educativos.

Así:

la idea de elaborar proyectos en los centros educativos llega a nuestro país desde las reformas europeas, que dotaban a las escuelas de ciertas autonomías regionales, para desarrollar sus currículos propios en el contexto histórico de emergente reivindicación de las libertades individuales luego de gobiernos opresivos. (Nassi, 2008, p. 235)

Gento (1999) plantea que: "El afianzamiento de sociedades cada vez más democráticas en las que los individuos intervienen en la concepción, diseño, ejecución y hasta evaluación de los proyectos que les afectan, está suscitando la creciente necesidad de potenciar la participación" (p. 36).

El Proyecto Educativo del Centro constituye un documento de planificación pedagógica y didáctica en el que, a partir de la identidad del centro, especialmente en su esencia ideológica

o conceptual, se establece la orientación básica que ha de seguir la institución, por supuesto enmarcada en su realidad contextual y según sus propias posibilidades. (Gento, 1999, p. 44)

De esta manera el Proyecto Educativo de Centro se instala como documento guía, específico, particular, contextualizado.

En nuestro país los proyectos aparecen a fines de los años 80 y principios de los 90 a partir de un procesos de creciente descentralización y la necesidad de contextualizar cada vez más las propuestas educativas en sintonía a las comunidades de referencia. Esto significa que el tradicional binomio mejora de la escuela- desarrollo de la comunidad se cristalizaba en estos proyectos apelando a la conformación de una verdadera identidad institucional. (Nassi, 2008, p. 236).

Como contrapeso de esa autonomía, “la similitud de los contenidos a abordar, mantenían la coherencia de aprendizajes al egreso de los alumnos del subsistema” (Nassi, 2008, p. 238).

El desarrollo de la autonomía de los centros está dinamizando la propuesta de documentos en los que se establece la peculiar trayectoria institucional. Uno de ellos es, precisamente, el Proyecto Educativo de Centro: una vez establecida la misión institucional, dicho Proyecto constituirá un instrumento vertebrador de la concepción y fundamentación ideológica en el ámbito educativo y didáctico. (Gento, 1999, p. 44)

De acuerdo a esto:

La autonomía permite aproximar los centros educativos a su entorno inmediato, facilitando una adaptación de la oferta educativa a las demandas específicas de los usuarios, posibilitando la atención a la diversidad de los estudiantes e impulsando una mayor implicación y responsabilidad en los procesos y resultados de todos los implicados en el hecho educativo. (Gairín, 1998, p. 128)

Concepción similar a la de Gairín (1998) presenta Gento (1999) cuando plantea que:

la autonomía de un centro educativo puede entenderse como la posibilidad de llevar a cabo con un amplio margen de libertad un proyecto o plan educativo específico, contextualizado, definido, ejecutado, controlado y valorado por los implicados en la misión del propio centro. (Gento, 1999. p. 31)

De esta manera el Proyecto Educativo de Centro como mecanismo de autonomía contribuye a dar respuesta a las necesidades específicas de cada escenario educativo y de implicación de los diferentes miembros en los procesos y resultados.

En suma, podría decirse que el Proyecto Educativo de Centro se constituye en un dispositivo o herramienta de diseño colectivo, enmarcado en procesos de construcción de la autonomía e identidad institucional, con objetivos y metas definidas que orientan la gestión del centro educativo en función de necesidades que le son propias. Se lo valora como estrategia de mejora basada en la implicación de sus diferentes actores en los procesos y resultados, fuertemente asociado a los procesos de participación.

5.4 Caracterización del contexto espacio temporal

Definir y delimitar el contexto al cual pertenece la organización educativa que es objeto de investigación es considerado clave para su comprensión como escenario complejo. En esta sección se abordarán aspectos generales y específicos, como la demanda o problema identificado, resguardando la confidencialidad

El contexto de un centro educativo incluye el conjunto de factores tanto externos, como el marco normativo, el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones. Así como variables internas, tales como los recursos, infraestructura edilicia, sus miembros, etc.

5.4.1 Contexto de pandemia por COVID- 19

La investigación se desarrolla en contexto particular a nivel global, a un año de que fuera declarada la situación de pandemia por COVID- 19. En Uruguay, contexto específico donde se desarrolló la investigación, la situación de pandemia por COVID- 19 fue declarada en marzo de 2020.

La propagación del virus requirió que el gobierno aplicara diversas medidas de confinamiento para restringir la movilidad de las personas, lo que generó un fuerte impacto en diversos sectores de actividad la actividad económica del país, con mayor énfasis en la de los servicios (salud, educación, transporte, comercio), sin desestimar los generados en el sector primario y secundario.

En este contexto las empresas del sector de tecnologías de la información y la comunicación han tenido un particular protagonismo para mantener en funcionamiento buena parte de los procesos productivos, educativos, de las relaciones sociales, de la salud, entre otros.

Esto determinó cambios también en los escenarios educativos, con una modificación abrupta de las rutinas de enseñanza, con introducción de la modalidad de trabajo virtual, híbrido (virtual y presencial) y momentos de presencialidad completa.

La presencialidad en los centros educativos tuvo que adecuarse a este nuevo contexto, adecuándose a protocolos con énfasis en el distanciamiento físico entre docentes, entre docentes y alumnos, entre alumnos y alumnos, con ingreso restringido al centro escolar de otros actores que no fueran los directamente implicados en el proceso de enseñanza.

Esta investigación se realiza por lo tanto en un contexto de cambio, en un momento en que se tuvieron que fortalecer alianzas entre la escuela y las familias, para asegurar la vinculación de cada estudiante con la propuesta educativa y en definir nuevas prioridades.

Las familias tuvieron que reorganizarse, cambiar rutinas de acuerdo al nuevo escenario educativo, pero también de acuerdo a otros cambios socioeconómicos que tuvieron lugar a nivel de país.

Entre las oportunidades del sistema público para integrar entornos de enseñanza digital en este contexto particular de la pandemia, se reconoce la implementación del Plan Ceibal, la plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA), el trabajo realizado por equipo de Dinamizadores y Maestros de Apoyo Ceibal durante varios años. En comunicado de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en comunicado referente a COVID- 19, del 14 de marzo del 2020, se estableció:

La ANEP desplegará todos los recursos digitales con los que hoy cuenta a partir del trabajo consolidado en los últimos trece años con el Plan Ceibal y otros recursos disponibles a los efectos de atender los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes a todos los niveles. (ANEP, 2020, párr. 12)

Otra oportunidad a nivel administrativo, pero también pedagógico didáctico, lo constituye el Programa de Gestión Unificada de Registros e Información (GURI), que ofrece, entre otras, información sobre estudiantes y docentes, datos del estudiante y sus familias, trayectorias educativas. Entre los recursos está el Registro Único del Alumno (RUA) que se completa año a año. La aplicación GURI familia amplía también las posibilidades de comunicación.

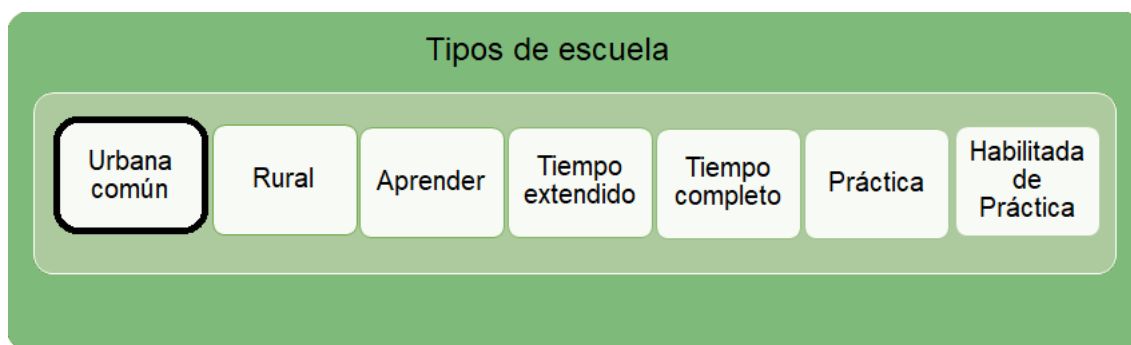
Paralelamente a esta pandemia se dio un avance en la alfabetización digital, tanto a nivel de docentes, de estudiantes y de las familias, que por necesidad tuvieron que integrar a lo cotidiano y a lo educativo el manejo de entornos tecnológicos.

5.5 Presentación del centro

El centro educativo objeto de investigación es una Escuela pública, por lo que se encuentra bajo la órbita de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Dentro de las escuelas públicas se reconocen para la educación común distintos tipos (véase figura 17). En el caso de la educación inicial, a las categorías definidas para Educación Común se suman los Jardines de Infantes. En educación especial se suman las Escuelas de Educación Especial.

Figura 17

Tipos de escuelas públicas de Educación Común en Uruguay



En este caso se trata de una escuela urbana común, que funciona en dos turnos (matutino y vespertino). El tener en cuenta el tipo de escuela es relevante porque según el tipo de escuela es el que se cuente en el formato con tiempos institucionales de salas docentes o no. En el caso de las escuelas urbanas comunes no poseen dentro del formato tiempos institucionales para salas docentes en forma regular.

Este centro se encuentra ubicado en una localidad del sur del país, la que cuenta con otras escuelas públicas, así como con colegios privados. Recibe alumnos de nivel inicial, a partir de los cuatro años, hasta sexto año inclusive, los que provienen en su mayoría del radio próximo a la escuela, con una matrícula que va en crecimiento.

En cuanto al nivel de contexto sociocultural, este centro educativo se ubica de acuerdo al Monitor Educativo de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (2020) dentro del quintil 5, que es el de menor vulnerabilidad. Los quintiles se construyen dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el Quintil 5 es integrado por el 20% de las escuelas de contexto menos vulnerable.

Todo el edificio se ubica en la misma planta, plata baja. Los salones tienen tamaños semejantes, con buena iluminación, ventilación y espacios de circulación. Posee dos patios y amplio salón de actos. Ha tenido que adecuar espacios debido al aumento de la matrícula y de los protocolos por COVID-19.

El Equipo de Dirección está compuesto por una Directora interina, que asume este año el cargo de Dirección en esa escuela, y Sub Directora efectiva en el cargo.

Además de maestras con grupo a cargo cuenta con una maestra itinerante, con docentes de educación física y expresión artística. Poco más de la mitad de los cargos docentes son efectivos. Este año los docentes que eligieron cargos interinos o suplentes no pudieron integrarse en la semana de trabajo administrativo como se hacía tradicionalmente, porque debieron presentarse en la escuela en la que se desempeñaron el año anterior hasta el 28 de febrero. Esto interfirió en el centro por ser instancia clave de trabajo colectivo, considerando que esta categoría de escuela no cuenta con tiempo para salas docentes y que este personal es nuevo en el centro.

A nivel virtual, desde el 2008 la escuela participa de la propuesta de inglés por videoconferencias de Ceibal, la que está dirigida a alumnos de 4to a 6to año.

Cuenta con tres auxiliares de servicio, contratadas por Primaria.

La escuela ya ha integrado la Comisión de Fomento que actuará en el presente año.

5.5.1 Presentación de la demanda

La demanda de la organización surge en la primera fase del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) a partir de la entrevista exploratoria, la que se profundiza a partir de entrevistas desarrolladas en la fase siguiente.

El diseño del PIO (Peña, 2021) tuvo por objetivo brindar asesoramiento para la implementación de

líneas de mejora en función de la problemática identificada, la que fue formulada de la siguiente manera: “Necesidad de mayor sistematización de los registros institucionales que contribuyan a viabilizar el Proyecto Educativo de Centro”.

Se considera relevante la necesidad de sistematización de los registros institucionales, entendiendo los registros como un componente del Proyecto de Centro, para el avance de la propuesta educativa, definida en el mismo.

Aspecto importante que se desprende del PIO (Peña, 2021) lo constituyen desempeños descendidos a un año de inicio de la pandemia por COVID- 19 y de una importante movilidad del equipo docente, de estudiantes y de la propia dirección que puedan interferir en la construcción de trayectorias educativas continuas y completas.

De las entrevistas referenciadas en el PIO (Peña, 2021) surge: “cuando empezamos se demoró en cubrir los cargos, hay siete cargos suplentes” (EE1:2), “muchos pases, muchos ingresos, muchos egresos, mucho movimiento inter escuelas, muchos niños de la ciudad que pasaban de otra escuela a la nuestra, de la nuestra a otra, o sea mucho movimiento en ese sentido también” (EE1:1).

Entre las dificultades planteadas desde la gestión surge que “hay que andar buscando papeles de un lado a otro...dificultó mucho... poder organizar la información para poder organizar el plan de dirección” (EE1:3), concretando que “lo que tiene que ver con el registro, el registro de lo anterior, es medio dificultoso” y que “Proyecto de Centro, Memoria Anual, tampoco me decía mucho” (EE1:3).

La problemática a abordar se circunscribe dentro de la dimensión administrativa, en base a las dimensiones de Frigerio et al. (1992), considerándola relevante para la toma de decisiones pedagógico didácticas.

La sistematización de registros permitirá acceder y tener presente las buenas decisiones que se han adoptado para el centro, analizar prioridades, reflexionar sobre procesos y resultados, reconocer aspectos de mejora y avanzar así hacia una imagen objetivo flexible.

En síntesis, el centro educativo cuenta con un Proyecto de Centro que permanece como orientador a nivel institucional, pero del que no quedan registros que contribuyan a la progresión y reflexión que lo nutra.

La demanda de la organización se concreta en la necesidad de mayor sistematización de los registros institucionales que contribuyan a viabilizar el Proyecto Educativo de Centro, entendiendo que la construcción colectiva de la información, y la reflexión sobre esta, contribuyen a crear aprendizaje institucional.

SECCIÓN 3 MARCO APLICATIVO

Introducción

En esta sección, titulada marco aplicativo, se profundiza el trabajo realizado con el centro educativo, desde el diagnóstico hasta el plan de mejora. Se centra así en la puesta en práctica de la investigación y asesoría.

Se describe, explica y fundamenta la propuesta metodológica en que se basó el desarrollo del Proyecto de Investigación Organizacional (de ahora en adelante PIO) y Plan de Mejora Organizacional (de ahora en adelante PMO).

Se detallan las fases de estudio, la población objetivo, las técnicas e instrumentos diseñados y utilizados para el diagnóstico y análisis de la información, así como el proceso de diseño del plan de mejora.

CAPÍTULO 6

6.1 Un encuadre cualitativo en la investigación educativa

Para el diagnóstico del centro educativo se recurrió a la metodología cualitativa de investigación, integrando instrumentos de corte cuantitativo, considerando que la metodología cualitativa muchas veces necesita de instrumentos y técnicas de corte cuantitativo. De acuerdo a Pérez Serrano, “lo que verdaderamente caracteriza a los métodos cualitativos es su enfoque y finalidad más que el procedimiento de investigación” (p. 25).

Se opta por este encuadre en función de la complejidad impregna los fenómenos educativos como fenómenos sociales, donde los problemas en las organizaciones tienen múltiples causas, consecuencias e implicancias; diversas perspectivas e interpretaciones; que involucran actores sociales atravesados por sus propias biografías, integrados en organizaciones con una cultura institucional particular.

Se concibe la investigación como “conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Hernández Sampieri, et al., 2014, p. 4) y se adhiere al enfoque cualitativo que “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación.” (Hernández Sampieri, et al., 2014, p. 7).

En cuanto al investigador en este tipo de encuadre, se entiende que:

“busca la comprensión de fenómenos y procesos, más que la acumulación de datos, asume el método dialéctico de investigación- reflexión-acción, en la cual partiendo de la experiencia la somete a cuestionamiento y la reelabora. Por esto se puede afirmar, que la función principal de la investigación educativa consiste en sensibilizar, lograr que todos sean conscientes de los problemas. (González et al., 2007, p.282)

De acuerdo a Escudero & Cortez (2018): “La investigación cualitativa emplea principalmente datos basados en el lenguaje y registros narrativos. Sus métodos de análisis son de tipo naturalista, dando mayor importancia al contexto y a las relaciones entre los elementos que componen el fenómeno de estudio” (p. 68).

De acuerdo a esto:

en un estudio cualitativo típico, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza la nueva información y revisa los resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender el fenómeno que estudia. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva general. (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 8)

Este proceder es acorde a que: “Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. Es holístico, porque se precia de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 9).

Los investigadores que adoptan un enfoque cualitativo “se interesan por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que deje espacio a las particularidades de esas experiencias, interacciones y documentos y de los materiales en los que estudian” (Flick, 2015, p. 13). Para Pérez Serrano (2004) la metodología cualitativa “intenta penetrar con un carácter riguroso y sistemático en los fenómenos de la vida cotidiana, explorarlos, analizarlos y reflexionar sobre ellos para mostrar su complejidad” (p. 25).

De esta manera la investigación no queda ceñida a datos buscados, sino por el contrario, “todos los resultados, previstos o no, deben considerarse como informaciones posiblemente útiles para interpretar y comprender la complejidad de la realidad natural” (Pérez Gómez, 2009, p. 123).

Es un tipo de investigación que se nutre de los significados que construyen los implicados en el fenómeno de estudio, atendiendo a las personas en paralelo al objeto de estudio. Para ello:

La investigación cualitativa utiliza el texto como material empírico (en lugar de números), parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada. (Flick, 2015, p. 20)

En síntesis, se concibe la investigación cualitativa, como un proceso planificado que busca comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores, profundizando en los significados que estos construyen.

6.2.1 Principios éticos de la investigación cualitativa

Como base ética de la investigación cualitativa el diseño de la investigación se adhiere en todo el trayecto a estos principios:

El consentimiento informado significa que nadie se debe involucrar como participante en una investigación sin saberlo y sin tener la oportunidad de rechazar formar parte de ella.

Se debe evitar el engaño a los participantes de la investigación (por observación encubierta o dándoles información falsa sobre el propósito de la investigación).

Se debe respetar la intimidad de los participantes y se ha de garantizar mantener la confidencialidad.

La precisión de los datos y su interpretación debe ser el principio rector, lo que significa que no se debe producir ninguna omisión o fraude con la recogida o el análisis de los datos en la práctica de la investigación. (Flick, 2015, p. 98)

A cada uno de los entrevistados se solicitó el consentimiento informado para poder realizar la grabación y/o transcripción de la misma y utilizarla para el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), asegurando la confidencialidad (véase anexos III, IV y V). De igual manera se procedió con las encuestas.

En relación al manejo de los diferentes datos de la institución se buscó la forma de preservar su anonimato, omitiendo aquellos que pudieran identificarla.

6.2.2 Diseño de la investigación

Toda investigación implica la toma de decisiones, decisiones que se ponen de manifiesto en el diseño, pudiendo considerarse como atributos en los diseños cualitativos la flexibilidad y el carácter emergente.

En cuanto al carácter emergente:

el diseño de un estudio naturalista por lo general no se establece completamente antes de que empiece el estudio sino que emerge al tiempo que se recogen los datos, se lleva a cabo el análisis preliminar, y pasa a describirse de modo más completo el contexto. (Erlandson et al., 1993, p. 66)

El diseño de la investigación que se presenta comprendió la definición de una metodología, del problema (identificación de la demanda en este caso), planteo de un plan de trabajo (cronograma), con selección de técnicas, producción y testeo de instrumentos, análisis de datos, procesos de validación, desarrollo de informe.

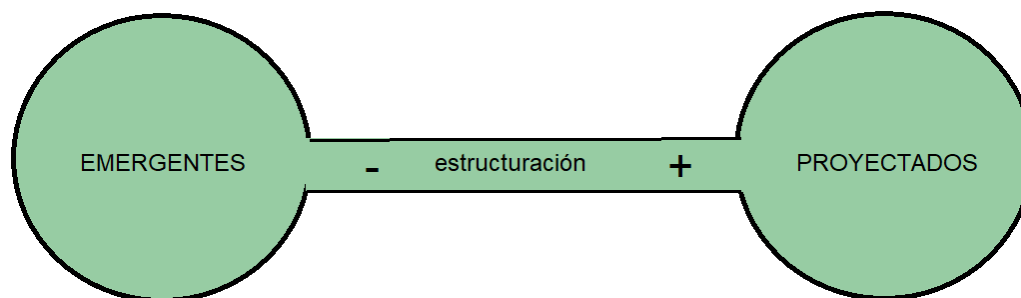
Sobre la toma de decisiones Valles (1999) plantea que “algunas de estas decisiones se tomarán al principio, mientras se va perfilando el problema a investigar y se delimitan los casos, el tiempo y el contexto del estudio. Otras irán surgiendo sobre la marcha” (p. 78).

De esta manera se comenzó el diagnóstico con entrevista exploratoria y análisis de documentos, para la identificación de la demanda, elaborándose una tabla de análisis por dimensiones que permitió la construcción de un modelo de análisis.

De acuerdo a Valles (1999) los diseños de investigación cualitativa podrían ubicarse así entre dos tipos extremos, en un polo estarían los de tipo emergente y en el otro los proyectados (véase figura 18).

Figura 18

Niveles de diseño de investigación cualitativa



Elaboración propia en base a Valles (1999).

En suma, el diseño de la investigación cualitativa se caracteriza por ser flexible.

6.2.3 Método de investigación: estudio de casos

Se introduce el estudio de casos en la investigación por considerarlo un medio privilegiado para la comprensión en contexto de los fenómenos educativos, integrando la complejidad de los mismos.

De acuerdo a Durán (2012):

El estudio de caso en la investigación cualitativa es un proceso de indagación focalizado en la descripción y examen detallado, comprensivo, sistemático, en profundidad de un caso definido, sea un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular. El análisis incorpora el contexto (témpro-espacial, económico, político, legal), lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso particular. (p.128)

También se considera que:

En general los estudios de casos son las estrategias preferidas cuando las preguntas “como” y “por qué” son realizadas, cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos, y cuando el foco está en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real. (Yin, 1994, p.2)

En los estudios de casos los datos se pueden obtener desde diversas técnicas y fuentes, tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa, entendiendo que el caso puede estar constituido por una persona, un grupo, un fenómeno particular, una organización. En esta investigación el caso lo constituye la organización educativa, una escuela urbana común de doble turno, localizada en un departamento al sur del país.

Para el estudio del caso seleccionado se utilizaron entrevistas y encuestas, desarrolladas mediante entornos virtuales en su totalidad, dadas las limitaciones por protocolos por pandemia por COVID- 19,

entre otros factores, además de la disponibilidad tecnológica, de conectividad y de familiarización con el entorno digital alcanzada por los sujetos a considerar.

Se integra también al estudio el análisis documental, al que se accede también a través de correo electrónico y la observación para la descripción edilicia.

Este tipo de estudio:

posibilita la conexión entre investigación, teoría y práctica e induce a la acción en cuanto a que, dado que se inicia en la acción, las ideas que se van generando pueden ser utilizadas como retroalimentación, haciendo posible el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos. (Durán, 2012, p.131)

En suma, el abordaje del caso desde la singularidad, complejidad y en contexto permite que la exploración sea más profunda y el conocimiento obtenido más amplio.

6.2.4 Decisiones de muestreo

Para el diseño de una investigación se hace necesario tomar decisiones de muestreo.

El muestreo permite determinar qué parte de la población será estudiada, el que a su vez depende del tipo de investigación que se realizará y del objetivo que se persigue.

Pueden reconocerse tres tipos de muestreo:

-el probabilístico: se basa en procedimientos aleatorios donde todas las unidades que conforman la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionadas para participar en el estudio, quedando neutralizados los sesgos del investigador al realizar la selección.

-de conveniencia: cuando se seleccionan aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos.

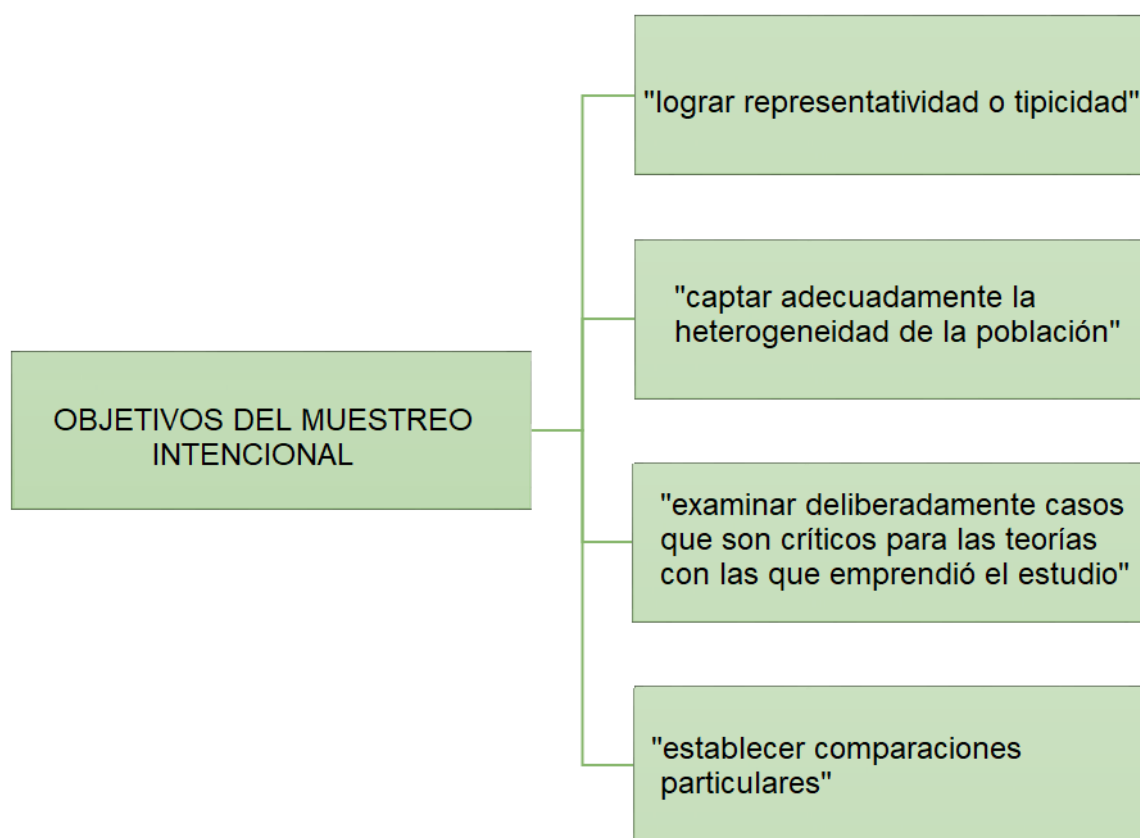
- intencional, cuando se seleccionan con propósitos específicos casos característicos de una población.

La mayoría de las investigaciones cualitativas recurren al muestreo intencional, el que concibe como “una estrategia en la cual los escenarios, personas o acontecimientos son escogidos deliberadamente para proveer información importante que no puede ser tan bien obtenida por otras selecciones” (Marxwell, 1996, párr. 29).

El muestreo intencional de esta manera se diferencia del estudio de conveniencia en que es selectivo para la definición de las unidades de análisis, el que puede desprenderse de diferentes objetivos (véase figura 19).

Figura 19

Cuatro objetivos básicos del muestreo intencional



Fuente: Elaboración propia en base a Maxwell (1996).

De acuerdo a Meneses y Rodríguez (2011) "El muestreo cualitativo es flexible, iterativo y emergente. Es un proceso secuencial, provisional y en continua revisión, que no busca la representación estadística (p. 46-47).

Para el estudio se seleccionó como informante clave para la identificación de la demanda y acceso a la institución a la Maestra Directora de la escuela, por el rol que desempeña dentro de la institución, y por la apertura frente a la propuesta.

Para las entrevistas orientadas a profundizar la perspectiva del problema se seleccionó a ambos miembros del equipo de dirección (Directora y Sub directora) y dos docentes con docencia directa (maestra de Educación Inicial y Maestras de Educación común), considerando además que tuvieran una antigüedad igual o mayor a cinco años en la institución, además de apertura para la entrevista.

Por consiguiente puede afirmarse que se recurrió a un muestreo intencional para el desarrollo de las entrevistas realizadas.

Para la aplicación de la encuesta se consideró toda la población, por lo que no se tuvo que recurrir al muestreo, considerando que la población comprendía un total de 22 miembros, y que perfectamente se podía recoger y procesar en los tiempos disponibles los datos utilizando encuestas auto

administradas por *Google Drive*. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014) “las muestras se utilizan por economía de tiempo y recursos” (p. 172).

Tanto la entrevista como la encuesta fueron pre testeadas en una escuela de similares características.

6.2.5 Técnicas de recolección de datos

Toda investigación requiere de datos, los que se recolectan mediante diferentes técnicas. La selección de la técnica que más se adecua al enfoque metodológico, al propósito, al objeto de estudio y al contexto, es una decisión clave en el diseño de la investigación. Dentro de ellas están la entrevista, la encuesta, el análisis documental, la observación.

6.2.6 Entrevista

La entrevista es una técnica privilegiada dentro de la investigación cualitativa en la medida que permite indagar y profundizar las perspectivas de diferentes actores involucrados. En este estudio se aplicó a miembros del equipo directivo y del equipo docente.

De acuerdo con Hernández Sampieri (et al., 2014) la entrevista: “Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 403).

Las entrevistas pueden clasificarse según su estructura y diseño en estructuradas, semi estructuradas y abiertas (véase tabla 4).

Tabla 4

Clasificación de las entrevistas de acuerdo a su estructura y diseño

Estructuradas	Semi estructuradas	Abiertas
Se sigue en forma estricta una guía, respetando el orden de las preguntas.	Se utiliza una guía de asuntos o preguntas, con la libertad de introducir preguntas adicionales.	Se utiliza una guía general y flexible de contenido.

Elaboración propia en base a Hernández Sampieri et al., 2014.

De acuerdo a esta clasificación se comenzó la investigación con una entrevista exploratoria, la que se enmarca dentro de las entrevistas abiertas en función de su estructura y diseño: “Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo “piloto”, y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo” (Hernández Sampieri et al., 2014).

Las entrevistas exploratorias “tienen por objetivo la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación para poder tener una primera impresión y visualización de la misma” (Murillo et al., s.f., párr. 25). Como lo que se pretende estudiar es una organización educativa con el

propósito de introducir líneas de mejora mediante la implementación de un Plan de Mejora organizacional se dirige la misma al supervisor de primer orden, que es el director de la escuela.

Se aplicó así una entrevista a informante clave, basada en un guion flexible, de acuerdo al método conversacional, considerando que se trata del primer encuentro con la institución (véase pauta en PIO, anexo III, pág. 149) De acuerdo a Valles (1999) este tipo de entrevista se apoya en “la preparación de un guion con temas a tratar (y por tener la libertad el entrevistador de ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de entrevista” (p. 180).

A la entrevista exploratoria siguieron entrevistas semi estructuradas, las que se aplicaron a los dos miembros del equipo de dirección y a dos maestras del centro. Para la selección de las maestras se consideró que estuvieran representados docentes de nivel inicial y de primaria, a lo que se sumó la disposición para participar de la misma.

Las entrevistas, sean del tipo que sean, requieren de planificación para que la información recabada sea útil a la investigación que se desarrolla. Las entrevistas semi estructuradas fueron sometidas y ajustadas mediante testeos en otra organización con características semejantes. (véase pautas en PIO, Anexo V, VI y VII, pp. 152-154).

Dentro de las entrevistas no estructuradas o abiertas, Pérez (2005) sitúa las entrevistas en profundidad y focalizadas. Mediante la entrevista en profundidad “El sujeto es explorado en un asunto directamente relacionado con él, y se le estimula para que exprese con absoluta libertad sus sentimientos y opiniones acerca del punto tratado” (Pérez, 2005, párr. 36), mientras que la entrevista focalizada “se concentra en un punto o puntos muy específicos acerca de los cuales el sujeto es estimulado a hablar libremente” (Pérez, 2005, párr. 36).

La entrevista en profundidad “proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo que la entrevista estructurada o de encuesta.” (Vallés, 1999, p. 196).

6.2.7 Encuesta

De la metodología cuantitativa se utiliza como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, lo que permitió describir, analizar y establecer relaciones entre diferentes variables educativas.

La encuesta es una técnica definida como:

La aplicación o puesta en práctica de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés y la información recogida se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario pre codificado, diseñado al efecto. (Cea D' Ancona, 2001, p. 240)

La encuesta diseñada fue auto administrada en soporte tecnológico digital (formulario de *Google Drive*), que habilita una mayor rapidez para la recepción de respuestas, permite el anonimato de los encuestados, siendo este entorno tecnológico una herramienta eficaz para el procesamiento de datos. La posibilidad del uso del entorno tecnológico digital fue una oportunidad dada la condición sanitaria que atravesaba el país, después de evaluar ventajas y desventajas.

A su vez familiarización de los encuestados con los entornos digitales derivada de la situación de pandemia es favorecedora de este tipo de recursos.

Las encuestas auto administradas comprenden “cualquier tipo de sondeo de opinión que se caracterice por ser el propio encuestado quien lee el cuestionario y anota las respuestas” (Cea D' Ancona, 2001, p. 250). A su vez, “la encuesta por correo se distingue por la total ausencia del entrevistador u otros integrantes del equipo investigador. Es el mismo encuestado quien rellena el cuestionario y quien lo remite” (Cea D' Ancona, 2001, p. 250).

Dentro de las ventajas se encuentra que permite “ampliar la cobertura de la investigación...abaratar costes del trabajo de campo...evita el sesgo en las respuestas que pudiera producir la presencia del investigador... ofrece al encuestado más tiempo para reflexionar” (Cea D' Ancona, 2001, p. 250).

Como desventajas se encuentra que:

la proporción de encuestados que remiten el cuestionario es bastante inferior al porcentaje de respuesta obtenido por entrevista personal o telefónica...la imposibilidad de controlar si fue la persona inicialmente seleccionada quien, en realidad, rellena el cuestionario, si lo hace sola o con ayuda... el encuestado puede leer todo el cuestionario antes de rellenarlo. Esto limita la eficacia de las preguntas de control,... de asistir al individuo para que estructura sus respuestas o comprenda términos complejos. (Cea D' Ancona, 2001, p. 251)

6.2.8 El cuestionario como instrumento

El cuestionario es el instrumento del que se vale la encuesta. El mismo “consiste en un listado de preguntas estandarizadas (leídas literalmente y siguiendo el mismo orden al entrevistar a cada encuestado). Su formulación es idéntica para cada encuestado” (Cea D' Ancona, 2001, p. 251).

El cuestionario implementado contenía preguntas de respuesta abierta, de respuesta cerrada (con alternativas pre determinadas). Las preguntas de respuesta cerrada fueron planteadas de manera que la respuesta fuera única, lo que facilita el procesamiento de datos. Fue construido en base a las escalas Likert y Guttman, así como con preguntas dicotómicas. Se consideró como población para su aplicación todo el equipo docente (de docencia directa e indirecta).

La escala de Likert comprende un “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 238).

La escala Guttman se constituye con “un conjunto de preguntas de respuesta cerrada de carácter valorativo, con respuestas dicotómicas, otorgando puntuación a la respuesta favorable a la actitud, y la nula a la más desfavorable” (García & Quintanal, 2010, párr. 33).

El cuestionario fue sometido a un pre testeo o prueba piloto, como denominan Meneses y Rodríguez (2011) con el propósito de detectar y corregir la formulación de preguntas y alternativas de respuesta que pudieran ofrecer dificultad de comprensión. Previamente fue sometida a juicio de expertos mediante consultoría a tutor a efectos de decantar las preguntas (véase cuadro 3 en PIO).

Aspecto clave en el diseño del cuestionario es la organización de las preguntas en categorías contextualizadas, el planteo secuencial y la extensión.

6.2.9 Análisis documental

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

El procedimiento de análisis documental consiste en:

- Indagar y catalogar los documentos identificados y disponibles.
- Escoger aquellos documentos o fuentes informativas más pertinentes que contribuyan en la investigación.
- Efectuar un proceso de lectura profunda de los documentos seleccionados, con el propósito de extraer los elementos relevantes de ellos.
- Realizar una lectura cruzada y comparativa de los documentos o de los extractos de los documentos.
- Construir una síntesis comprensiva global, acerca de la realidad humana analizada.

(Escudero & Cortez, 2018, p. 75)

Dentro de este marco se accedió a información sobre el equipo docente, antigüedad en la escuela (véase en PIO anexo II, pág. 148) y principalmente al documento del proyecto de centro, todos proporcionados mediante correo electrónico. Se realizó asimismo una búsqueda en internet sobre el centro educativo, la que no arrojó datos.

Los datos del Proyecto Educativos de Centro fueron procesados de acuerdo a categoría pre establecidas (véase en PIO, Anexo XII, p. 164) construyendo una ficha resumen. La ficha resumen según Escudero & Cortez (2018) “contiene la síntesis o el resumen de un texto, sin alterar las ideas del autor, aunque no se repitan exactamente sus palabras. La ficha resumen debe llevar el título y la referencia bibliográfica respectiva” (p. 76).

6.2.10 La observación en el marco de la investigación cualitativa

La observación es ante todo un acto intencional, que de acuerdo a Rodríguez et al. (1999) “permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce” (p. 149).

La observación puede concebirse como metodología o como técnica. Dentro de la investigación cualitativa es utilizada como técnica. Como técnica, Gil (2011) la concibe como un “proceso sistemático y controlado, mediante el cual se recoge información, en un contexto natural o ficticio, durante la realización de una investigación” (p.107).

En cuanto a la participación del observador, pueden reconocerse diferentes formas (véase tabla 5).

Tabla 5

Formas de participación durante la observación

No participación	Participación pasiva	Participación moderada	Participación activa	Participación completa
Por ejemplo: cuando se observan videos.	Está presente el observador, pero no interactúa.	Participa en algunas actividades, pero no en todas.	Participa en la mayoría de las actividades; sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador.	Se mezcla totalmente, el observador es un participante más.

Fuente: Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403.

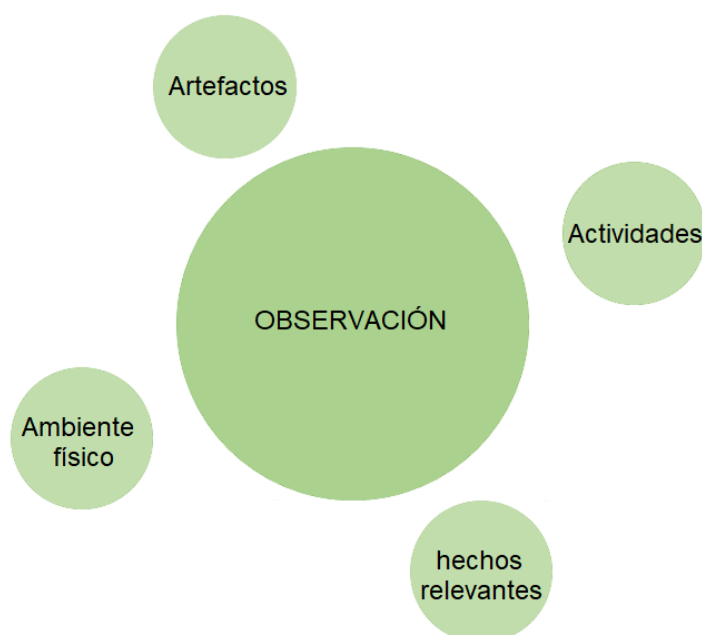
El investigador debe tener presente que:

Los elementos se van convirtiendo en unidades de análisis; además, no se determinan de antemano, ya que surgen de la misma inmersión y observación. Así, seleccionamos las unidades de análisis (una o más, de acuerdo con los objetivos y preguntas de la investigación). A esto nos referimos al decir que la observación va enfocándose (p. 400).

Diversos pueden ser los elementos que se convierten en unidades de análisis en la observación (véase figura 20).

Figura 20

Objetos de observación



Elaboración propia en base a Hernández Sampieri (2014).

En función del contexto de pandemia y de la autorización obtenida esta técnica fue la que tuvo mayores obstáculos, dado que no se contó con la oportunidad de ingresar al centro educativo.

Dentro de las decisiones a tomar está la forma en que se realizará el registro, este puede realizarse en simultáneo o en forma asincrónica mediante grabación.

En suma, la observación se entiende como una técnica de investigación directa, intencional y sistemática.

6.2.11 Validación y confiabilidad de los resultados y conclusiones

Un tema clave de toda investigación es su validación y confiabilidad. Cea D'Ancona (1999) señala que: "Por validez se entiende el grado de adecuación de una medida particular respecto a la realidad a la que apunta" (p. 48).

En el caso de la investigación cualitativa, la validez y fiabilidad de los resultados están relacionados a la capacidad y rigor de investigador para analizar e interpretar los datos que son de carácter subjetivo. En la investigación cuantitativa, la validez y fiabilidad de los resultados están en función de las técnicas e instrumentos que se empleen para medir y analizar los datos. (Escudero & Cortés, 2018, p. 69)

Entrar en el terreno de la validación de las investigaciones de enfoque cualitativo es entrar en un tema complejo por la propia naturaleza de la realidad que es objeto de estudio, y de su enfoque; es

entrar en la búsqueda de estrategias que contribuyan a reducir los diferentes sesgos que puedan tener lugar, siendo la triangulación una de ellas.

De acuerdo a ello Sardín (2000) plantea como dificultad que afronta la investigación cualitativa “la imposibilidad de aprehender directamente la realidad. Ésta se construye, primero, a través de la aplicación de nuestros propios esquemas sobre ella y, después, se re-construye en los textos producidos.” (p. 225).

Esta autora, refiriéndose a Howe y Eisenhart (1993), plantea que según estos autores:

los estándares de validez cumplen tres funciones principales:

- a) permiten economía de pensamiento a la hora de diseñar y evaluar estudios educativos;
- b) proporcionan el punto de partida para la reflexión y mejora de la investigación educativa;
- c) sirven como vehículo de comunicación dentro y entre las tradiciones de investigación y para orientar a las personas que se inician en ella. (Sardín, 2016, p. 234)

6.2.11.1 La triangulación

La triangulación en la investigación es considerada como una estrategia de validación, la que se describe por ser la que se utilizó en el Proyecto de Investigación Organizacional llevado adelante.

Alzás et al. (2016) señalan como autores claves en lo que hace al origen de la triangulación en este campo a Campbell, Fiske y Denzin: “mientras que Campbell y Fiske (1959) entienden la triangulación como medio para la validación de una investigación, es con Denzin (1970) con quien se desarrolla el cuerpo teórico del concepto y sus tipologías” (p. 640).

Las tipologías de Denzin (1970) a las que se hace referencia son la triangulación de datos, de investigadores, teórica y metodológica (véase tabla 6).

Tabla 6

Tipologías de triangulación de Denzin (1970)

Triangulación			
de datos	de investigadores	Teórica	Metodológica
<p>“Consiste en la utilización de varias y variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento, con el propósito de contrastar la información recabada” (Cea D' Ancona, 2001, p. 49)</p>	<p>“Este tipo de triangulación sería el equivalente a lo que se conoce, en la actualidad, por equipos interdisciplinarios: la realización de una misma investigación por equipo de investigadores (procedentes de distintas áreas de conocimiento o especialistas en diferentes metodologías), que observan un mismo objeto de estudio desde diferentes puntos de vista, en función de la disciplina científica a la que pertenezcan.” (Cea D' Ancona, 2001, p. 49-50)</p>	<p>“Implica considerar todas las hipótesis que puedan extraerse de un mismo problema de investigación. Ello implica abarcar el mayor número de perspectivas de análisis posible”. (Cea D' Ancona, 2001, p. 49)</p>	<p>Intra método: “se aplica cuando el investigador escoge un único método o estrategia de investigación, pero aplica distintas técnicas de recogida y de análisis de datos; o cuando repite el mismo método en situaciones y momentos diferentes.”. (Cea D' Ancona, 2001, p. 51)</p> <p>Entre métodos: “Consiste en la combinación de métodos de investigación (no similares) en la medición de una misma unidad de análisis. Con ello se pretenden paliar las limitaciones de cada método, contrarrestándolas con las potencialidades de los otros métodos”. (Cea D' Ancona, 2001, p. 49-50)</p>

Elaboración propia en base a (Cea D' Ancona).

Para el caso en estudio se recurre a la triangulación de datos y metodológica, recurriendo a diferentes técnicas: entrevista, encuesta y análisis documental. Asimismo, el que se recurra a varias entrevistas y que se retomen algunos puntos en las encuestas reduce los sesgos, integrando la visión de diferentes actores sobre la realidad en cuestión.

Al haber definido esta estrategia para la validación fue relevante para la investigación, al respecto se destaca que:

la triangulación es también un mecanismo de control de la calidad del proceso de investigación. En este sentido, la triangulación se convierte en el eje transversal en torno al cual se configura y desarrolla la investigación, estando presente en todas las fases del proyecto de investigación y durante el desarrollo del mismo. (Alzás, 2016, 645- 646)

6.3 El diagnóstico en el marco de proyectos de mejora

Para identificar y priorizar áreas de mejora en una organización educativa es clave contar con un diagnóstico que integre la complejidad a partir de la perspectiva de sus propios actores, cotejado con un marco teórico que la ilumine.

El diagnóstico es considerado por lo tanto como punto de partida para el PIO distinguiendo el concepto de diseño del concepto de proyecto, de acuerdo a Cea D' Ancona (2001): “La función esencial del diseño es guiar al investigador en la obtención y posterior análisis de la información. El

proyecto se configura, en cambio, como un conjunto de elementos entre los cuales se encuentra el mismo diseño” (p. 82).

El diagnóstico debe captar en forma precisa y profunda el problema, desde una visión sistémica que capte lo complejo e interprete los factores que intervienen.

La evaluación diagnóstica de este estudio de casos se desarrolló en el período comprendido entre Mayo y Setiembre de 2021, la que comprendió las siguientes fases: identificación de la demanda, comprensión del problema, conclusiones y acuerdos con la institución, e informe final, con anexo académico (véase tabla 7).

Tabla 7

Fases del Proyecto de Investigación organizacional

Fases	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre
Fase exploratoria					
Entrevista E.E.1					
Tabla de análisis por dimensiones, temáticas y actores					
Modelo de análisis					
Informe de presentación de la institución					
Fase comprensión del problema					
Encuadre teórico					
Relevamiento en profundidad.					
Entrevista E1					
Entrevista E2					
Entrevista E3					
Entrevista E4					
Tabla de análisis de entrevistas					
Encuesta de cuestionario					
Matriz de datos de cuestionario.					
Análisis de preguntas abiertas en cuestionario					
Análisis documental					
Sistematización de la información					
Fase conclusiones y acuerdos con la Organización					
Aproximación diagnóstica: árbol de problemas y objetivos.					
Prioridades de intervención.					
Referentes para plan de mejora					
Fase redacción del informe					
Presentación de informe y anexos académicos a la Universidad					
Presentación de documento a la Organización					

Fuente: Plan de trabajo, en PIO (Peña, 2021, pp. 130).

6.3.1 Primera fase: Identificación de la demanda.

Esta fase se inició con el primer contacto con la institución, contacto telefónico con la Directora del centro, presentando la propuesta de trabajo, enmarcado en la maestría en gestión educativa de la Universidad ORT Uruguay.

A continuación se tramitó el permiso correspondiente ante Inspección de Escuelas Departamental para realizar la investigación en el centro de estudio, y obtenido este se realiza la entrevista exploratoria a la Directora del centro.

Con la indagación exploratoria se busca familiarizarse con el tema de la investigación y con la metodología a seguir en su análisis. De ahí que estas primeras tareas resulten esenciales para realizar un buen diseño de investigación. De lo exhaustivo que se sea en esta fase previa del proyecto de investigación dependerá el buen desarrollo de la misma". (Cea D' Ancona, 2001, p. 86)

Se solicitó el consentimiento informado para poder realizar la grabación y transcripción de la entrevista (véase anexo III), y utilizarla para el PIO con garantía de confidencialidad. Se planificó una pauta flexible de acuerdo al método conversacional (véase Anexo III en PIO, Peña, 2021, p. 149), donde se indagó sobre la experiencia en dirección, impresiones sobre la escuela en particular, así como su apreciación en relación a las diferentes dimensiones (pedagógico didáctica, administrativo, organizativa y comunitaria) las principales problemáticas y necesidades de cambio.

Se complementa la entrevista con recopilación de datos documentados de la institución, los que son brindados por Directora por correo electrónico (véase anexo II en PIO, Peña, 2021, p. 148). Para el análisis del Proyecto de centro se elabora una pauta en la que se enumeran aspectos a focalizar (véase anexo X en PIO, 2021, p. 159). De esta manera fue posible recurrir a la triangulación de datos como estrategia de validación

Con los datos de la entrevista exploratoria se elabora una tabla de análisis por dimensiones, temáticas y actores (véase anexo IV en PIO, Peña 2021, pp. 150-151) el que fue elaborado en base a la clasificación de dimensiones organizacionales de Frigerio *et al.* (1992), El análisis de datos visto de esta manera es un proceso mediante el cual el investigador organiza la información en unidades que permiten dar sentido y construir significados.

Para el análisis de datos cualitativos se procede mediante procesos de reducción, categorización y codificación. Mejía (2011) plantea para el análisis tres fases interrelacionadas: "la reducción de datos que incluye edición, categorización, codificación, clasificación y la presentación de datos; el análisis descriptivo, que permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; y la interpretación, que establece conclusiones teóricas y explicativas" (p. 48)

Siguiendo a Mejía (2011) se define la reducción como "la etapa de simplificación, resumen, selección, ordenamiento y clasificación de los datos cualitativos para hacerlos abarcables y manejables de tal manera que puedan ser susceptibles de ser analizados" (p. 49).

La categorización, de acuerdo a Mejía (2011) se concibe como “el proceso mediante el cual el contenido de la información cualitativa transcripta en el texto de campo, se descompone o divide en unidades temáticas que expresan una idea relevante del objeto de estudio (p.51); mientras que “la codificación es la operación que asigna a cada unidad categorial una determinadas notación, etiqueta o palabra que expresa el contenido conceptual” (p. 52).

Para la categorización se puede recurrir a estrategias inductivas, deductivas o deductivo- inductiva. Mejía (2011) plantea que la estrategia inductiva “consiste en el descubrimiento progresivo de las categorías a partir del examen sucesivo de los datos de todas las formas posibles.

Cuando se recurre a la estrategia deductiva “el esquema de categorías se establece a priori, antes de la propia experiencia del examen de la información, las dimensiones, conceptos y categorías se deducen de una teoría” (Mejía, 2011, p. 54). En cambio, estrategia deductivo – inductiva “se inicia con un marco teórico para plantear macro categorías y la definición de cada una de ellas. Posteriormente, a partir del examen del discurso emergen categorías más específicas” (Mejía, 2011, p.54).

Con la tabla de análisis por dimensiones temáticas y actores, antes citada, a la que se arriba siguiendo una estrategia deductivo inductiva (véase anexo IV en PIO, Peña 2021, pp. 150-151) se identifican los actores institucionales directamente involucrados con el problema priorizado: equipo de dirección (Directora y Subdirectora), docentes y estudiantes.

Finalizada esta primera fase que tenía por objetivo identificar la demanda, se desarrolla el informe de presentación de la institución (véase anexo I, p. 122).

6.3.2 Segunda fase: comprensión del problema

En segunda fase se partió del modelo de análisis, mediante la cual se definió el problema, la dimensión y los actores involucrados directamente.

Se buscaron antecedentes de estudio del problema definido, encontrándose estudios que se enfocan en aspectos parciales de la temática, pero no investigaciones que la aborden con especificidad.

La construcción del marco teórico permitió delimitar con mayor precisión el problema. Para ello se desarrolló un mapa conceptual que orientó el proceso de búsqueda y se fue ajustando durante el mismo proceso (véase Figura 2 en PIO, Peña, 2021 pág. 130).

Se realizó a continuación una nueva entrada al campo de investigación a efectos de contar con más elementos para su comprensión, realizando relevamiento en profundidad.

Los actores institucionales considerados para esta segunda colecta se desprendieron del modelo de análisis, estando representados todos, menos los estudiantes, por no contarse autorización para su inclusión.

En esta instancia se utilizó nuevamente como técnica la entrevista, con consentimiento informado, técnica de corte cualitativo y la encuesta, técnica de corte cuantitativo. Las preguntas de la entrevista y el cuestionario de la encuesta fueron analizados conjuntamente con tutor de la investigación, que

contribuyó a la decantación y nueva organización y pre testeados en un centro educativo con similares características a la de la población objetivo, lo que contribuyó a una mayor precisión.

Se realizaron entrevistas en profundidad (semi estructuradas) a la Directora, a Subdirectora y a dos docentes de docencia directa (véase pautas en anexos V, VI y VII de PIO, Peña, 2021, pp. 152-154). Se optó por un diseño semi estructurado para contar con la flexibilidad suficiente como para ahondar en las respuestas, pero sin perder el eje en los puntos considerados medulares.

Esta técnica de corte cualitativo fue complementada con otra de corte cuantitativo, la encuesta. Para el diseño del cuestionario auto administrado, se realizó un encabezamiento explicando la finalidad de la encuesta y la confidencialidad de las respuestas.

La encuesta se presentó por formulario de *google drive*, (véase anexo IX de PIO, Peña, 2021, p. 156), con enlace compartido mediante correo electrónico así como mensajería de *whats app* a todos los docentes, con plazo de una semana. Se recurrió también a *whatsapp* para el envío del *link* por intermedio de una de las docentes, buscando mayor nivel de respuesta.

Las interrogantes con la que se elaboraron las pautas de entrevista y de la encuesta se enfocaron en la problemática y en los posibles factores causales.

Para interpretar los datos de las entrevistas se construye una tabla de análisis organizada en 5 categorías: una centrada en la temática del proyecto, en la planificación, en su implementación, evaluación y tiempos y espacios de trabajo conjunto (véase anexo VIII en PIO, Peña, 2021, p.155).

Para interpretar los datos de la encuesta se construye una matriz de análisis de datos para las preguntas cerradas (véase anexo X del PIO, Peña, 2021, p. 159) donde cada encuestado constituye una unidad de análisis y cada pregunta una variable y una tabla de análisis de respuestas abiertas (véase anexo XI del PIO, Peña, 2021, p. 163).

De esa manera los datos provenientes de las entrevistas y encuestas, integrados al análisis documental, fueron procesados para una triangulación que permitiera validar hallazgos.

6.3.3 Tercera fase: conclusiones y acuerdos con la Organización

En esta fase se introduce la técnica de iceberg como analizador para desentramar la cultura institucional. De acuerdo a Chiavenato (2009): “La cultura organizacional no es algo palpable. Sólo puede observarse en razón de sus efectos y consecuencias. En este sentido, es parecida a un iceberg” (p. 123).

Mediante esta técnica se establecen tres niveles, en el superior aparece lo visible de la cultura institucional, en el intermedio lo priorizado mientras que en el inferior lo subyacente (véase figura 21).

Figura 21

Técnica del iceberg



Elaboración propia en base a Chiavenato (2009).

En la parte superior, la que está por encima del nivel del agua, están los aspectos visibles y superficiales de las organizaciones, los cuales se derivan de su cultura. Casi siempre son elementos físicos y concretos como el tipo de edificio, los colores utilizados, los espacios, la disposición de las oficinas y los escritorios, los métodos y procedimientos de trabajo, las tecnologías utilizadas, los títulos y las descripciones de los puestos y las políticas de administración de personal. En la parte sumergida están los aspectos invisibles y profundos, los cuales son más difíciles de observar o percibir. En esta parte se encuentran las manifestaciones psicológicas y sociológicas de la cultura. (Chiavenato, 2009, p. 123)

En cuanto a la posibilidad de cambios en la cultura institucional explica que:

Cuanto más profundo sea el estrato, mayor será la dificultad para cambiar la cultura. El primer estrato, el de los artefactos que caracterizan físicamente a la organización, es el más fácil de cambiar... A medida que se profundiza en otros estratos, la dificultad para cambiar se vuelve mayor. En el estrato más profundo, el de los supuestos básicos, el cambio cultural es más difícil y lento. (Chiavenato, 2009, p. 125)

Para la aplicación de esta técnica se recurre a la triangulación de datos que provienen de las entrevistas y encuestas recuperando lo explícito e implícito de las respuestas (véase en figura V de PIO, Peña, 2021, p. 140).

Para ello se retoma del marco teórico el concepto de cultura institucional:

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

Para la caracterización de la cultura institucional se recurre a la tipología de Hargreaves & Fullan (2014), citada en el marco teórico.

6.3.4 Árbol de los problemas y árbol de los objetivos

Se construyó un árbol de problemas (véase Figura 6 en PIO, Peña, 2021, p. 143), con su correspondiente árbol de objetivos (véase Figura 7 en PIO, Peña, 2021, p. 144). El árbol de los problemas y el de los objetivos son herramientas que permiten organizar y visualizar gráficamente situaciones, y a partir de ellas delinear posibles líneas de intervención que posibiliten una mejora institucional.

En el proceso de construcción del árbol de los problemas se identificaron y explicitaron causas del problema y efectos del problema integrando la visión de los entrevistados bajo la interpretación del investigador, para luego construir el de los objetivos. En el diseño gráfico del árbol el problema constituye el tronco, las raíces sus causas y las ramas los efectos.

El árbol de los objetivos busca reflejar lo deseado, donde el problema se transforma en objetivo, en función de las causas del árbol de los problemas se planifican actividades y acciones como medios para alcanzar el objetivo principal. En función de las actividades y acciones que se planifican emprender para alcanzar el objetivo se proyectan efectos e impacto.

El objetivo con el que se emplearon estas técnicas fue reunir e integrar los elementos necesarios para el posterior diseño del plan de mejora, definiendo en primer lugar las dimensiones organizacionales, los actores involucrados en el proceso de mejora, las fases y extensión del plan (véase Anexo XIII en PIO, Peña, 2021, p. 165).

6.3.5 Cuarta fase: redacción del informe con anexo académico

En esta fase se sintetiza el proceso diagnóstico mediante la redacción de un informe del proceso diagnóstico y sus hallazgos junto con un anexo académico que sintetiza la revisión bibliográfica que brindó sustento teórico para una mejor comprensión del caso (véase PIO, Peña, 2021). Este informe fue entregado al centro educativo a partir del aval de la universidad ORT que orientó y evaluó el mismo.

En suma, el proyecto de investigación organizacional se estructuró en cuatro fases: identificación de la demanda, comprensión del problema, conclusiones y acuerdos con la institución e informe final. Para abordar el objeto de estudio se diseñaron, testearon y aplicaron diferentes herramientas de recolección de datos y de análisis de los hallazgos, finalizando con la identificación de un posible grupo impulsor para emprender el diseño de un plan de mejora.

CAPÍTULO 7

Este capítulo se centra en el diseño del plan de mejora organizacional, en función del PIO. Se presenta el recorrido transitado desde que se entrega el Informe PIO a la institución hasta la entrega del Informe de PMO.

7.1 Plan de Mejora Organizacional (PMO)

El informe del proyecto de investigación organizacional se puso a consideración del centro educativo en octubre de 2021. Al ser aceptado integralmente por el centro se ingresa a una nueva etapa que tiene como objetivo el diseño del plan de mejora en forma colaborativa con miembros del centro.

El plan de mejora se organizó en tres fases (véase tabla 8).

Tabla 8

Fases del diseño del plan de mejora

FASES	DESCRIPCIÓN	MESES
1: Diseño del plan.	Presentación del informe PIO al centro educativo. Conformación del equipo impulsor.	Octubre
2: Ajustes del plan	Reuniones con equipo impulsor para acordar: Objetivo general y específicos. Líneas de actividad y metas. Cronograma.	Octubre- Noviembre
3: Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad	Definición y diseño de dispositivos de seguimiento. Redacción del plan. Entrega del plan a la institución.	Noviembre- Diciembre

Fuente: PMO Peña, 2021, p. 5.

7.1.1 Fase 1: Diseño del plan

Se inició con la entrega del informe a la directora del centro mediante correo electrónico y reunión virtual, en la que se acordó la conformación del equipo impulsor, con la selección de los miembros, así como cronograma de trabajo. Se considera clave la participación de la directora del centro como líder pedagógico, la subdirectora por la continuidad que tiene en la institución y formar parte del equipo de supervisión de primer orden y su disposición, y por una de las docentes que participaron de las entrevistas, también efectiva, con continuidad en el centro educativo y disposición frente a la propuesta (véase anexo II en PMO, Peña, 2021, p. 181).

7.1.2 Segunda fase: ajustes del plan

En esta fase se desarrollaron las reuniones con el equipo impulsor para el ajuste del plan de mejora que tiene por objetivo sistematizar registros institucionales que contribuyan a la viabilidad del PEC. Se concretaron dos reuniones con el equipo impulsor para el ajuste del plan de mejora, las que quedaron registradas mediante actas (véase anexo I, II y III en PMO, Peña, 2016, pp. 180-182). Se

definieron objetivos específicos, metas, actividades, recursos y cronograma (véase tabla 4, Diagrama de Gantt en PMO, Peña, 2021, p. 175).

Los distintos componentes del plan se organizan y presentan mediante una planilla integradora (véase tabla 5, en PMO, Peña, 2021, p. 176-177): objetivos generales y específicos, metas, actividades, recursos e involucrados en el plan (véase tabla 2 en PMO, Peña, 2021, p. 174).

7.1.3 Tercera fase: mecanismos de seguimiento y sustentabilidad

Se elaboró un plan de sustentabilidad con dispositivos de seguimiento, de gestión de la comunicación, de riesgos (véase tabla 6 en PMO, Peña, 2021, p.178) y de gestión financiera (véase tabla 7 en PMO, Peña, 2021, p 178). Este plan es un dispositivo que contribuye a que el plan de mejora se efectivice, mediante la realización de ajustes en forma oportuna. Para ello se diseñaron planillas de verificación que faciliten el control para la toma de decisiones, así como encuestas que recogen opiniones.

Con todos estos insumos se elaboró el plan de mejora organizacional, el que fue entregado al centro luego de ser avalado por la universidad ORT.

En suma, el diagnóstico se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo en base a un estudio de caso con la finalidad de diseño de un Plan de Mejora para el centro que fue objeto de estudio con un posicionamiento de asesoramiento basado en un modelo colaborativo. El Proyecto de Investigación Organizacional se realizó en cuatro fases que cerraron con el diseño de las líneas de trabajo para la realización del Plan de Mejora Organizacional. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron: la entrevista y la encuesta. Para el análisis de los datos se recurrió al modelo de análisis, al iceberg como analizar, el árbol de los problemas y el árbol de los objetivos.

El plan de mejora elaborado en función del diagnóstico se desarrolló en tres fases. En la primera se diseñó el plan a partir de la presentación del PIO al centro educativo y la conformación del equipo impulsor. En la segunda se ajustó del plan mediante reuniones con el equipo impulsor donde de acordaron objetivos, líneas de actividad, metas y cronograma. En la tercera se desarrollaron los mecanismos de seguimiento y sustentabilidad, para ello se definieron y diseñaron dispositivos de seguimiento. En la última fase también se redactó y entregó del plan de mejora al centro educativo.

SECCIÓN 4 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 8

8.1 Introducción

En esta sección se presentan los resultados a los que se arribó en el proceso de investigación sobre la realidad del centro educativo que fue objeto de estudio, bajo metodología de enfoque cualitativo, estudio de caso; así como los aspectos más relevantes del plan de mejora organizacional.

Se exponen las conclusiones a las que se arriba a partir de los principales hallazgos, interpretados a la luz del marco teórico y contextual construido en función de la problemática abordada.

8.2 Diagnóstico institucional

El diagnóstico permitió delimitar como problema la “necesidad de sistematización de registros institucionales que contribuyan a viabilizar el Proyecto Educativo de Centro (PEC en adelante)” (en PIO, Peña, 2021). Se reconstruye el recorrido mediante el cual se arribó a él, en función de los hallazgos que relevaron los diferentes dispositivos utilizados.

El proyecto de investigación organizacional se desarrolló en cuatro fases: fase exploratoria, de comprensión del problema, de conclusiones y acuerdos con la organización, así como de redacción del informe.

8.2.1 Primera fase: exploratoria

La primera colecta de datos se realizó a través de una entrevista exploratoria, desarrollada con el propósito de identificar la demanda institucional. Se pudo realizar una sola entrevista exploratoria por lo acotado de los tiempos en los que se enmarcó la investigación.

El tiempo se vio acotado por el recorrido que se debió transitar para obtener la autorización que permitiese realizar la investigación en el centro de estudio, por tratarse de un centro educativo de la órbita pública. Se debió ajustar la investigación además a plazos externos, por desarrollarse en el curso de Maestría de planificación y gestión, impartido por la Universidad ORT Uruguay, con fechas específicas de entrega a docente tutor, que actuó asesorando todo el trayecto. Para complementar esta fase se solicitó información documental, la que fue recibida mediante correo electrónico.

Para esta fase y las siguientes, el vínculo entre investigador asesor y actores institucionales fue a través de entornos tecnológico digitales, dado el contexto de pandemia provocada por COVID- 19 desde marzo de 2020. La propagación del virus requirió que el gobierno aplicara diversas medidas para restringir la movilidad y el contacto físico directo de las personas que derivaron en protocolos por parte de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y medidas específicas de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) mediante resoluciones, circulares y comunicados.

En esta fase se delimitó la problemática como “necesidad de sistematización de registros institucionales que contribuyan a la viabilizar el Proyecto Educativo de Centro” a partir de entrevista exploratoria a informante clave, la directora del centro escolar.

El referente teórico más cercano a la problemática lo constituyó una publicación de la Unidad de Gestión de Conocimiento Centro Regional de Servicios del PNUD para América Latina y Caribe (s.f.) titulada: “Sistematización para transferir conocimiento”, que ofrece una guía para la implementación de procesos de sistematización con enfoque en proyectos.

La Unidad de Gestión de Conocimiento Centro Regional de Servicios del PNUD para América Latina y Caribe (s.f.) plantea que la sistematización puede centrarse en todo el proyecto, en una parte o en un componente de él, sosteniendo que: “El foco o alcance de la sistematización parte del entendimiento de que no se puede analizar todo, y de que tampoco es útil hacerlo” (p. 10). A esta concepción se adhiere este trabajo.

A partir de la entrevista exploratoria se elaboró una tabla de análisis por dimensiones, temáticas y actores (véase anexo IV en PIO, Peña, 2021, p.150). En función de la tabla se desplegó el modelo de análisis (véase figura 22).

Figura 22

Modelo de análisis



Fuente: Tabla de análisis por dimensiones, temáticas y actores (PIO, Peña, 2021, p. 136).

En el modelo se puede observar que los actores implicados son los miembros del equipo de dirección (directora y subdirectora), docentes y estudiantes, considerando que el problema se centra en la dimensión administrativo pedagógica, con diferente tipo de implicancias.

Como factores asociados se reconoce la dispersión o ausencia de registros que favorezcan el seguimiento de lo realizado de un año al siguiente. Otro aspecto vinculado lo constituye el recambio de parte del equipo docente de un año al siguiente, considerando el número de cargos de maestras en carácter suplente (7 en 19) y que los cargos se proveen a partir de listas de ordenamientos docentes. Los ordenamientos docentes se construyen a partir de concursos que se realizan en forma anual, por lo que las oportunidades para los docentes de volver a elegir una escuela dependen de él.

Con esa movilidad docente es difícil asegurar una continuidad de la propuesta educativa si no queda algún tipo de evidencia o registro.

La dispersión y ausencia de registros, en contexto de cambio docente, deriva así en la pérdida de memoria de parte sustantiva del proceso transitado, y también debilita la proyección de un año para el siguiente.

Se considera también como relevante en lo que hace a la necesidad de sistematización de los registros institucionales, los desempeños descendidos de parte del alumnado y la movilidad de estos, en lo que hace a la construcción de trayectorias escolares continuas y completas.

De acuerdo a las dimensiones organizacionales de Frigerio et al. (1992) la problemática se ubica fuertemente enlazada entre dos dimensiones, la administrativa y la pedagógica didáctica.

Los datos de la entrevista fueron triangulados con información proveniente del análisis documental, para ello se contó con datos administrativos, antigüedad en la escuela del plantel docente (véase anexo II de PIO, Peña, 2021, p 149.) los que concuerdan con lo expresado en la entrevista.

También se realiza análisis documental del Proyecto Educativo de Centro. Para este análisis se elaboró un cuadro de análisis con categorías de información pre establecidas (véase XII de PIO, Peña, 2021, p. 165). De la lectura se observa que se mantiene un proyecto elaborado ocho años atrás, con una evaluación en el año 2015, donde se plasma la decisión de continuar con el proyecto para el logro de los objetivos propuestos.

8.2.2 Segunda fase: comprensión del problema

Con la demanda institucional identificada se procedió a la segunda colecta de datos, para la que se realizaron entrevistas semi estructuradas y encuestas.

Las entrevistas se realizaron a ambos miembros del equipo de dirección y a dos maestras, mientras que la encuesta de tipo auto administrada se dirigió a todo el personal docente de la escuela. Solo se consideraron como unidades de análisis a docentes, porque la autorización de inspección de escuelas limitó el estudio a estos actores institucionales.

Todos los entrevistados, a excepción de la Directora, cuentan con más de cinco años de antigüedad en la escuela. Los dos factores considerados como criterio de selección de la muestra de docentes a los que se aplicaría la entrevista fueron antigüedad y niveles en que se desempeñan, considerando importante la perspectiva temporal en relación a la problemática, así como la posibilidad de proyección del proyecto de acuerdo al nivel (inicial y común).

8.2.2.1 El iceberg como analizador

Se utiliza en primer lugar el iceberg como analizador de Chiavenato (2009), para desentramar la cultura institucional, desde lo visible a lo subyacente (véase figura 23) en base a las entrevistas realizadas.

Figura 23 El iceberg como analizador



Fuente: Figura 5 de PIO, Peña, 2021, p. 140.

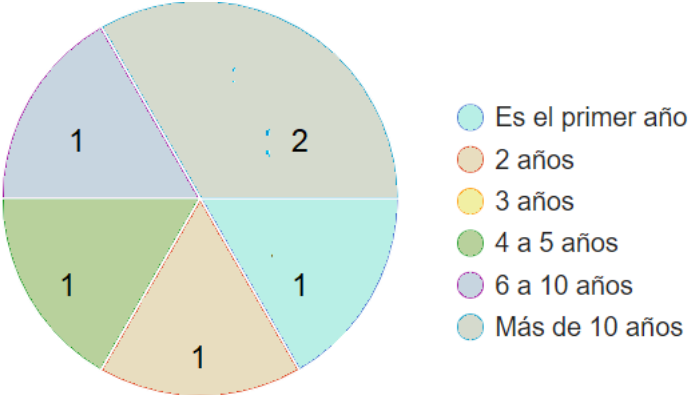
8.2.2.2 Lo visible

En el nivel de lo visible se observa que los docentes manifiestan conocer el Proyecto Educativo de Centro (PEC), documento al que tienen acceso por haber sido compartido con todos como documento de *Drive*, de acuerdo a entrevistas y encuesta.

Por medio de entrevistas se obtuvo información de 4 de 24 miembros de la población docente (equipo de dirección y de docencia directa), mientras que por la encuesta del 6 de 24. Con la encuesta se pretendió llegar a la totalidad de la población, pero como revelan los datos no se logró.

Aunque fue limitado el número de respuestas que se recibieron de la encuesta realizada, puede observarse que respondieron docentes que tienen distintos niveles de antigüedad en la escuela y docentes que se desempeñan en distintos niveles (véase figura 24 y 25). Ninguno de los profesores completó la encuesta.

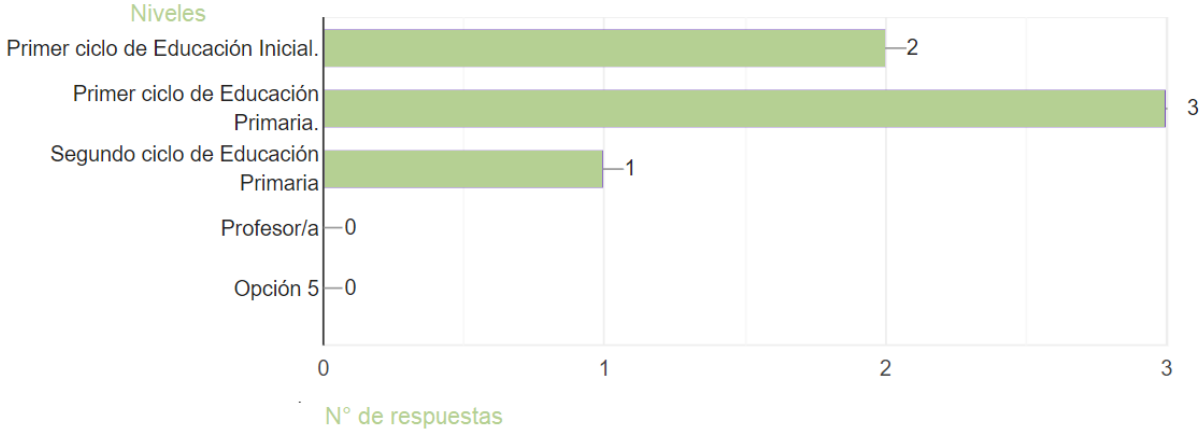
Figura 24 Antigüedad en la escuela de los docentes encuestados



Nota: Número de docentes que respondieron a la pregunta ¿cuántos años hace que trabajas en esa escuela? Véase pauta de encuesta en PIO, Anexo IX, p. 156.

Figura 25

Niveles en los que se desempeñan los docentes

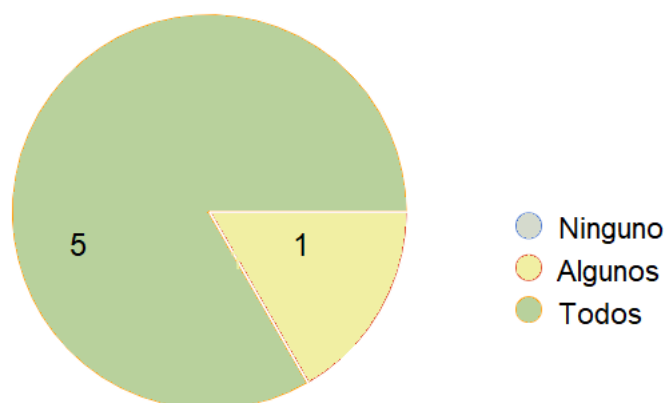


Nota: Respuesta a la pregunta: ¿En qué ciclo/cargo te desempeñas como docente? Véase pauta de encuesta en PIO, Anexo IX, p. 156.

Sobre el PEC, de las entrevistas surge que este documento se comparte a los docentes que llegan a la institución, así como otros documentos. Las siguientes citas dan cuenta de ello: “con los maestros yo tengo compartido todo, planificaciones, los informes” (EE1:3). En relación al PEC “siempre se comparte por Drive todo” (E2:1). “La maestra que llega siempre tiene acceso al proyecto para verlo” (E3:3). En la encuesta la mayoría responde que cuenta con el registro escrito de la todos los proyectos de la escuela. Se solicita en la encuesta que indiquen qué proyectos han tenido en la escuela, donde aparecen reflejadas temáticas del PEC.

Figura 26

Acceso de los docentes al documento escrito de los proyectos



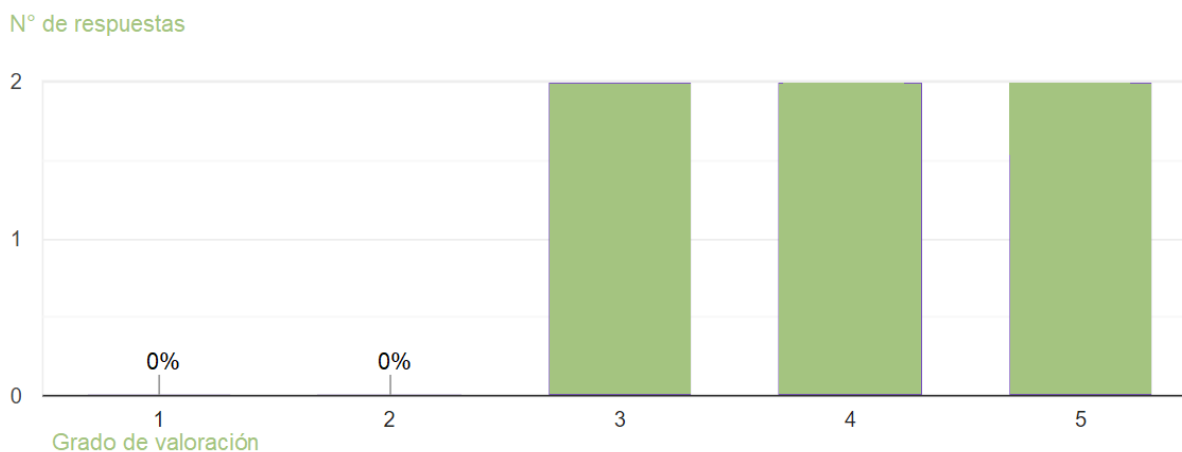
Nota: Número de respuestas a la pregunta: ¿Has contado con el registro escrito de los proyectos que se han desarrollado a nivel de escuela en los últimos tres años? Véase pauta de encuesta en PIO, Anexo IX, p. 156.

Del nivel de implicación de los docentes en relación al PEC de los docentes, se reconoce una implicación superficial a partir de las entrevistas: se implica “un 40%” (E2:2); “uno siempre tiene que estar tratando de traerlos [hacia el proyecto]” (E2:2); “estaría bueno, tratar de ir trabajando un poquito paralelo, me parece, y no dejarlo tan de lado” (E4:3).

A partir del análisis documental es difícil reconstruir el seguimiento que ha tenido el PEC, encontrándose un solo registro de instancia evaluativa, aunque se observa en la encuesta que se valora la documentación de las evaluaciones (véase figura 27). De una entrevista se extrae: “todos los años se reformula en base a qué directivas hay...” (E2:1), lo que no se ve reflejado a través del análisis del documento. Al respecto se plantea “siempre andamos corriendo, atrás de todo, y la verdad que sentarnos a registrar los que se hizo para que quede para el año siguiente, eso sería algo para mejorar” (E2:2). En cuanto a las dificultades que se le presentan a los docentes sobre la presentación de información requerida, las encuestas revelan la falta de tiempos como factor.

Figura 27

Valor asignado a la documentación de evaluaciones



Nota: 1 corresponde al nivel más bajo de valoración y 5 al más alto. Véase pauta de encuesta en PIO, Anexo IX, p. 156.

En lo que hace a la formulación del documento del Proyecto Educativo de Centro, se observa que se trata de un texto que data de unos ocho años atrás: “cuando yo llegué a la escuela hace cuatro años ya estaba hecho el proyecto...me fui interiorizando” (E2:1), a lo que se agrega “hace años está ese proyecto, por lo menos ocho” (E2:1). En relación a la temática se expresa: “tiene que ver con escuelas y ambientes saludables, escuela sana, ambiente saludable” (E3:1). A partir de esto podría suponerse que el PEC es un documento de producción relativamente estática.

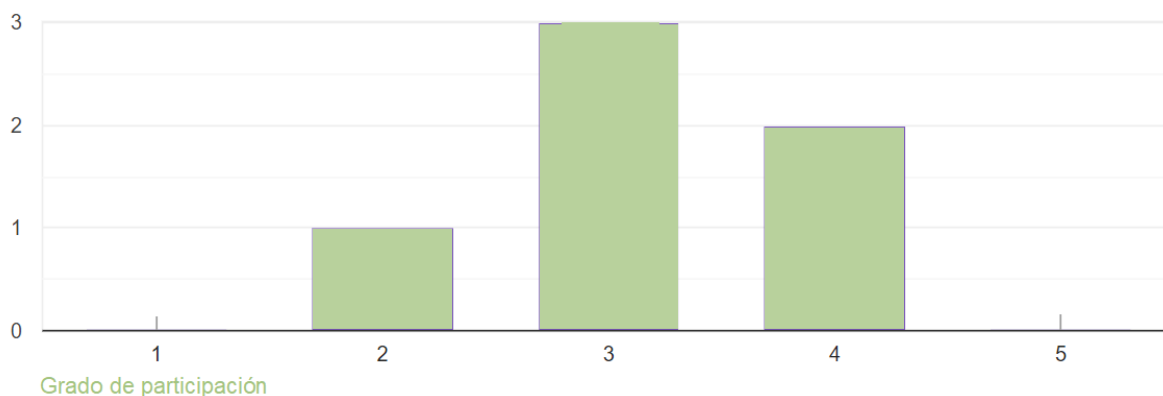
En cuanto al grado de participación de los docentes en los proyectos que se elaboran a nivel institucional, en la encuesta la mayoría le atribuye un nivel intermedio (véase figura 28), atribuyéndole un nivel de valoración mayor (véase figura 29).

En este caso se refieren a los proyectos en general, desarrollados en los últimos tres años (de centro y curriculares). Aquí se acotó el margen temporal a tres años para que la respuesta fuera más precisa.

Figura 28

Grado de participación que reconocen los docentes en la formulación de proyectos

N° de respuestas

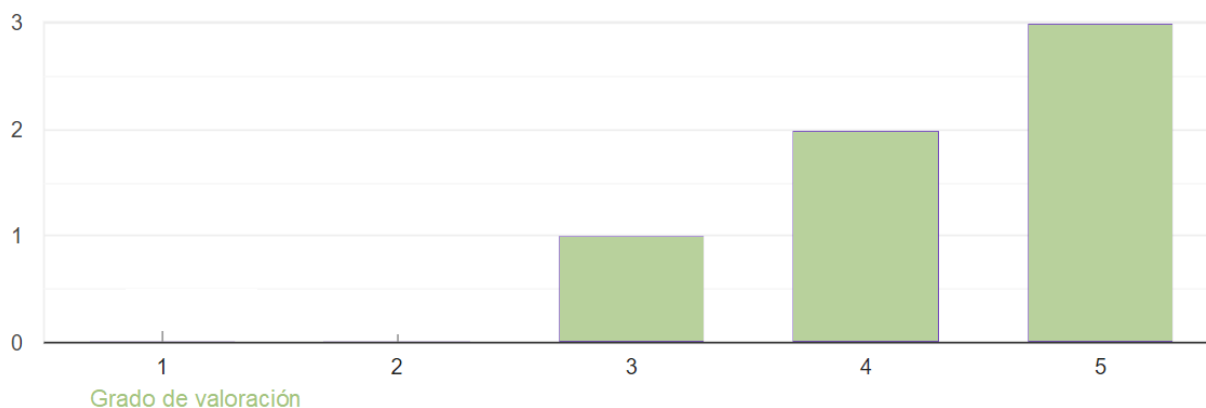


Nota: El uno corresponde a ninguna participación y cinco a máxima participación. Véase pauta de encuesta en PIO, Anexo IX, p. 156.

Figura 29

Valoración de los docentes sobre la planificación de proyectos a nivel institucional

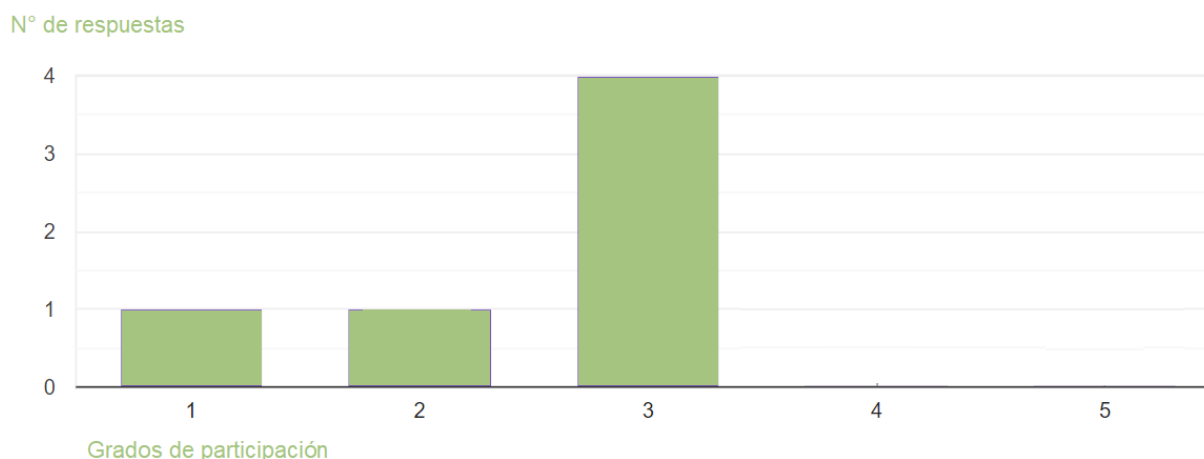
N° de respuestas



Nota: El 1 corresponde a la menor valoración y el 5 a la mayor valoración. Véase pauta de encuesta en PIO, Anexo IX, p. 156.

En cuanto al nivel de participación de los docentes, en lo que hace a la evaluación de los proyectos, se observa que este desciende si se compara con el de formulación. Uno de los 6 docentes que responden la encuesta, plantea que no ha tenido ninguna participación en la evaluación, mientras que en los niveles de mayor participación no se ubica ningún docente (véase figura 30).

Figura 30 Nivel de participación en la evaluación de proyectos institucionales en base a opinión de los docentes

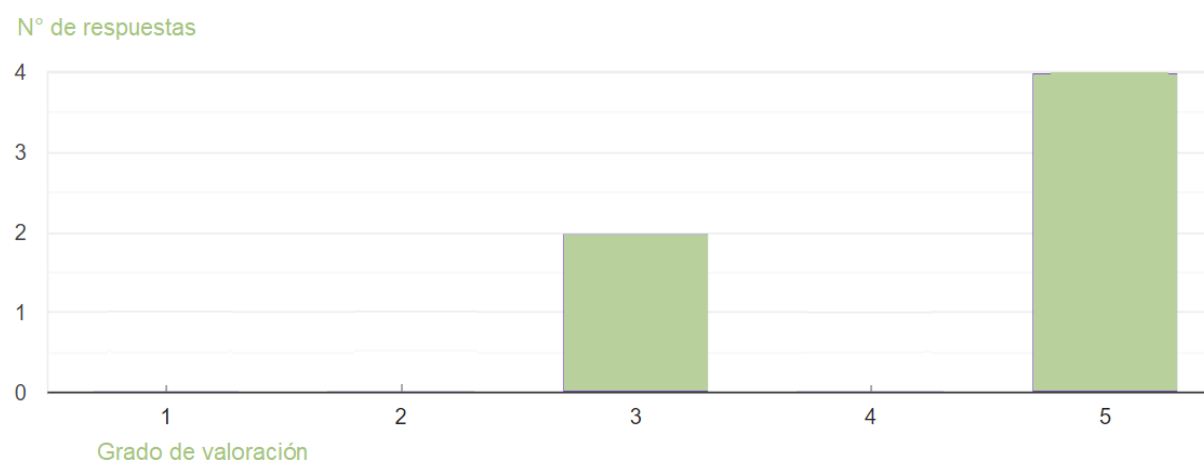


Nota: El uno corresponde a ninguna participación y cinco a máxima participación. Véase pauta de encuesta en PIO, Anexo IX, p. 156.

En relación a la dificultad para documentar se agrega: “a fin de año se están evaluando los saberes, los aprendizajes, dejas la evaluación del Proyecto Institucional” (E2:1), “no existe, el archivo que permita ver una historia, ver lo que se hizo, algo ordenado... como para poder hacer un seguimiento” (EE1:3). “Hay que andar buscando papeles de un lado a otro...dificultó mucho... poder organizar la información” (EE1:3); “registro de evaluación tendría que buscar, porque no recuerdo” (E3:2). “Proyecto de Centro, Memoria Anual, tampoco me decía mucho” (EE1: 3). Asimismo se aprecia, con diferente énfasis, que se da valor a la documentación de acuerdos (véase figura 31).

Figura 31

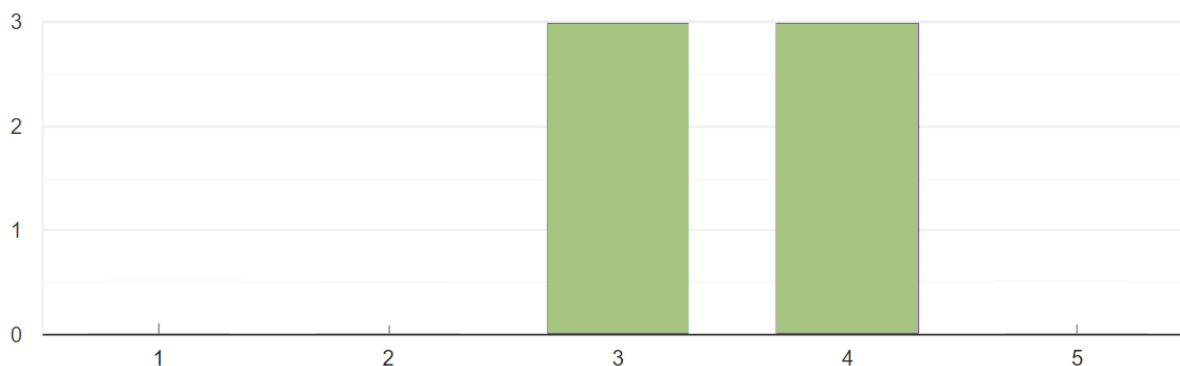
Valor dado a la documentación de acuerdos por los docentes



Nota: El uno corresponde a ninguna participación y cinco a máxima participación. Véase pauta de encuesta en PIO, Anexo IX, p. 156.

En lo que refiere a la instrumentación del proyecto a nivel de aula, se observa que la mayoría de los encuestados manifiesta que logra proyectarlo a ese nivel (véase figura 32).

Figura 32 Opinión de los docentes sobre la forma en que logran aterrizar la propuesta de los proyectos al aula



Nota: El 1 corresponde al menor nivel de llegada al aula y cinco al mayor nivel. Véase pauta de encuesta en PIO, Anexo IX, p. 156.

Otro aspecto visible es la movilidad del equipo docente, poco más de la mitad estable en la institución, lo que se desprende del análisis documental (véase anexo II en PIO, Peña, 2021, p. 148), y de las entrevistas realizadas “cuando empezamos se demoró en cubrir los cargos, hay siete cargos suplentes...” (EE1:2), “La escuela tiene mucha movilidad de docentes” (E2:2).

Otro aspecto que se reconoce como visible es la preocupación por los aprendizajes: “se ven muchos niños con niveles descendidos en relación a la clase en que están” (EE1: 3); “a fin de año se están evaluando los saberes, los aprendizajes, dejas la evaluación del Proyecto Institucional” (E2:1). Esta segunda cita surge en el contexto de la documentación. Se realiza esta aclaración porque podría verse el Proyecto de Centro como desconectado de los aprendizajes.

8.2.2.3 Lo priorizado

De acuerdo a las entrevistas se desprende la prioridad dada a orientaciones emergentes de orden jerárquico, en comentarios como los que siguen: “en el camino surgen cosas que apremian en cuanto a lo que piden desde arriba, todas esas prioridades que piden, por ejemplo, que trabajar en lengua, trabajar esto, trabajar en lo otro, hacen que pueda correrse a un lado todas esas otras prioridades en cuanto al proyecto” (E4:3).

Otro aspecto que también se evidencia en las entrevistas como prioridad en el centro lo constituye el enfoque hacia los entornos de vida saludable, considerando que sigue siendo el tema del proyecto de centro: “la escuela venía trabajando en un proyecto que tiene que ver con salud... (E1:1); “tiene que ver más que nada con lo saludable, ambiente sano, vida saludable desde todas las áreas habidas y por haber” (E2:1); “tiene que ver con escuelas y ambientes saludables, escuela sana, ambiente saludable” (E3:1); “desde hace varios años, incluso antes de llegar a esta institución, se vienen desarrollando sobre ambiente saludable... el objetivo es tratar de trabajar todos los aspectos saludables” (E4:1).

8.2.2.4 Lo subyacente

A nivel de lo subyacente se observan atributos de lo que Hargreaves & Fullan (2014) describen como cultura de la colegialidad artificial, dentro de ellas el predominio de modos de hacer individuales.

En relación a ese atributo se extraen de las entrevistas las siguientes expresiones: “en los primeros días administrativos, cuando hicimos las primeras reuniones, se ofrecieron algunos, yo tengo un proyecto, yo comparto, yo lo empiezo, se ofrecieron de entrada, pero después como que no hubo ese involucramiento” (EE1:2); “costó el arrancar a trabajar a nivel institucional, como que hay demasiado encasillamiento, separación en sí, en los turnos por ejemplo...” (EE1:2); “algunos maestros trabajaban con paralelos, pero algunos, digo, no es todos. Entonces, como que una unidad, tener algo como que una, me parece que cuesta” (EE1:2).

Otras expresiones que dan cuenta de la dificultad para encontrar espacios de trabajo colaborativo son las siguientes: “es el granito de arena, trabajo de hormiguita del equipo director, cuando vas a hacer una visita, cuando vas a dar una orientación, tratas de estar ahí, guiando, pero que nos sentemos todo el equipo docente a hablar del proyecto de centro es en las salas docentes y más en las primeras, o sea muy poco tiempo” (E2:2); “siempre hay apoyo, búsqueda de material de parte del equipo de Dirección y también de cada docente, y paralelas y compañeras, nos vamos intercambiando lo que pueda servir para el proyecto (E3: 2); “los tiempos son esos ... en las salas docentes, cuando se hacía alguna reunión, bueno, uno busca los momentos no, algún recreo, o bueno después aparte, en forma virtual, se va tomando el tiempo para eso, es como que los espacios se van buscando (E3:2).

Se evidencian intentos de trabajo en común, el que se va resolviendo en una forma que podría decirse casera, como entornos de conversación: “más que nada en los recreos que vamos conversando, ya sea con la Directora o con las compañeras y si no bueno, llamadas, alguna llamadita ahí, más que nada cuando es en el otro turno” (E3:3); “cada uno le va a ir dando su impronta o el énfasis que crea necesario” (E41).

Se puede reconocer una limitada autonomía del centro educativo en sus diferentes niveles, de subordinación a demandas de tipo jerárquico, en citas como: “no dan los tiempos para poder abordar todo simultáneamente y estar continuamente trabajando, y te piden una cosa, a demanda vamos a decirlo así, como que uno va cumpliendo la demanda, en cuanto a autoridades, todo lo que uno va acatando, desde arriba, y bueno que los tiempos apremian en ese sentido, y que eso puede hacer que uno pueda dejar de lado aspectos como ese proyecto por ejemplo” (E4:3); en el camino surgen cosas que apremian en cuanto a lo que piden desde arriba” (E4:3).

Se desprende también de las entrevistas dificultad para el trabajo colaborativo, implícitos en lo visible, por ejemplo: “hicimos así una reunión virtual todos... no tenemos espacio como para sala, como para reunirnos todos...” (E1:3), “no tenemos horas de salas de coordinación, entonces nos faltaría como esas horas para poder hablar” (E2:2); “hay equipos de trabajo pero no logran funcionar” (EE1:4); “hay un equipo de biblioteca pero después no funciona, hay un equipo de materiales para pedir materiales,

pero nadie pide al encargado” (EE1:4); “cuesta también compartir un poquito; creo que se da, me parece, en toda institución” (E4:2).

Se concluye que la organización tiene presente el PEC como elemento nucleador que fija un rumbo a nivel de la organización, pero debilitado a nivel práctico por diversos factores que lo diluyen en el tiempo, dentro de los que se encuentra la falta de sistematización en el registro institucional de datos y de experiencias que lo nutran. Dentro de los factores que lo obstaculizan se encuentran débil implicación por parte de algunos actores institucionales, demandas emergentes de orden jerárquico, dificultades para el trabajo colaborativo y tiempos de encuentro necesarios.

8.3 Árbol de los problemas y de los objetivos

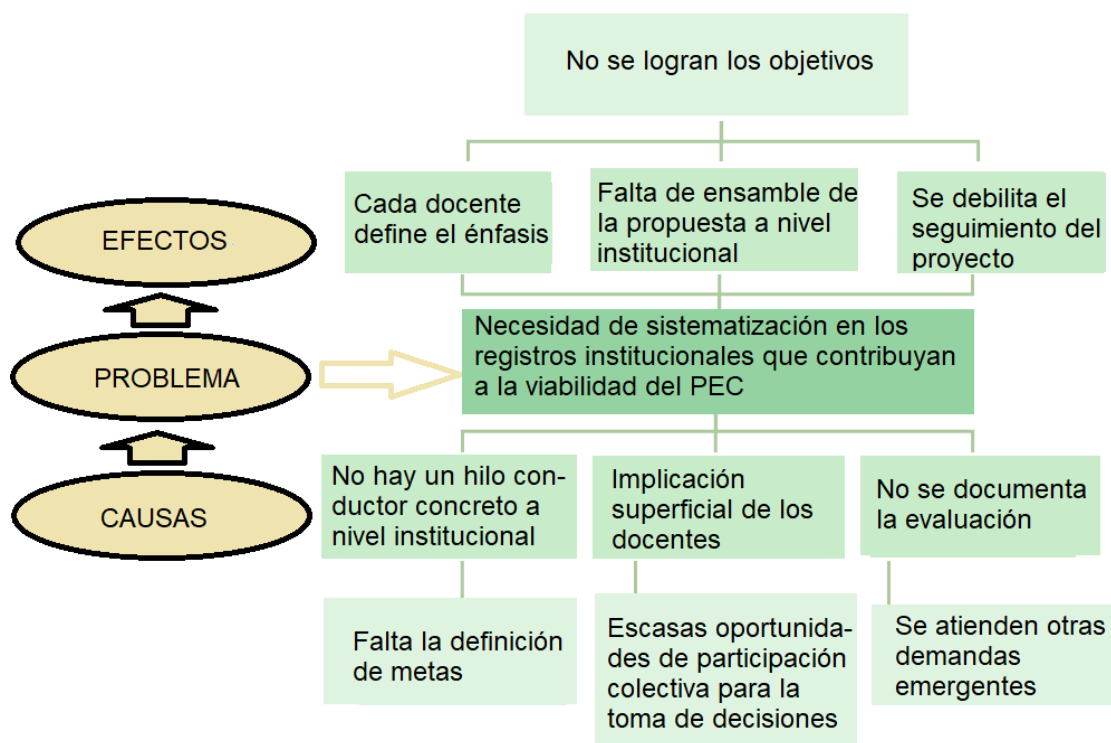
A partir de las entrevistas y encuestas se diagramó el árbol de los problemas para tener un panorama general de las causas reconocidas y efectos percibidos. Fue elaborado con la intencionalidad de establecer alternativas de solución. Las alternativas de solución aparecen en otro árbol, el árbol de los objetivos.

8.3.1 El árbol de los problemas

A partir del Iceberg como analizador y de realizar la primera aproximación diagnóstica se procedió al diseño del árbol de los problemas (véase figura 33).

Figura 33

Árbol de los problemas



Fuente: PIO, Peña, 2021, p. 143.

Para la construcción y análisis del árbol de los problemas se partió del problema que quedó definido como “necesidad de sistematización en registros institucionales que contribuyan a la viabilidad del PEC”.

Como posibles raíces del mismo está la falta de definición de metas que derivaría en que no haya un hilo conductor concreto para el PEC a nivel institucional. Esto podría estar generando que los docentes definan el énfasis en forma independiente, sin líneas de continuidad o de profundidad en la trayectoria educativa del alumnado, lo que podría también derivar en los aprendizajes descendidos.

A su vez las escasas oportunidades de participación colectiva en la toma de decisiones en relación al proyecto podría derivar en la falta de implicación o de implicación superficial de los docentes. Esta falta de implicación podría estar afectando el ensamble de la propuesta a nivel institucional.

La atención de demandas emergentes, que aparece como un aspecto relevante en el discurso de los docentes, podría estar afectando los tiempos necesarios para la documentación de la evaluación la reflexión sobre el proceso y resultados, o de la evaluación en sí, lo que debilita el seguimiento del proyecto, entendiendo la evaluación como dispositivo de valoración, reflexión y proyección.

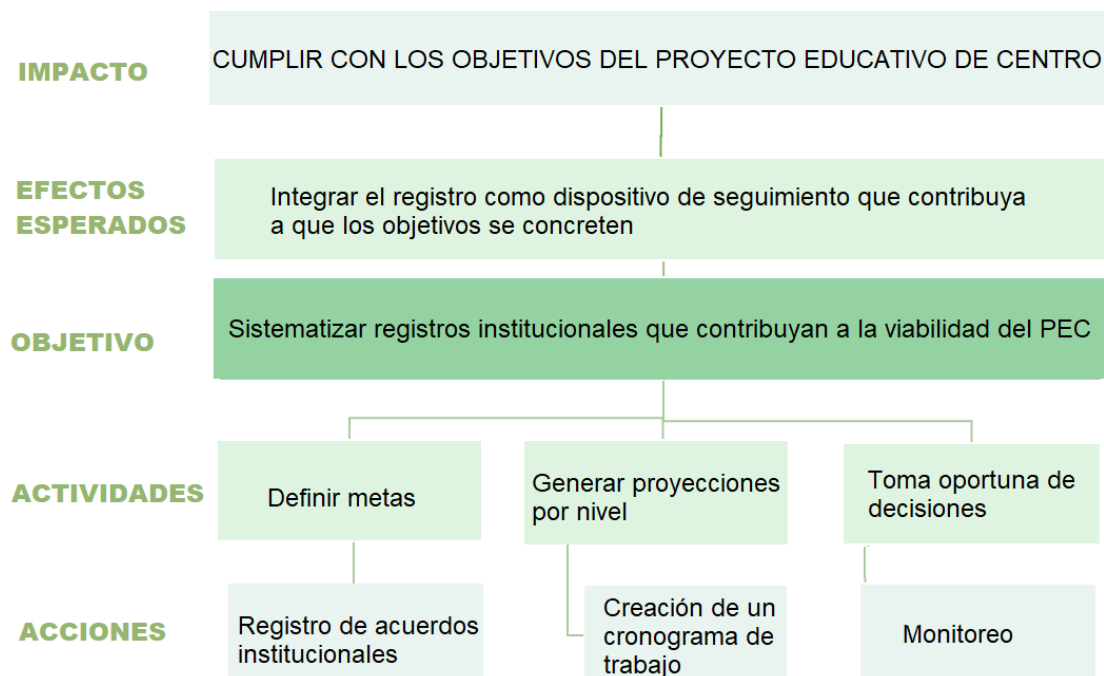
Lo expuesto deriva en que no se alcancen los objetivos del PEC y este se sigue perpetuando como proyecto que no se concreta.

8.3.2 Árbol de los objetivos

Para generar un cambio en esta situación se elabora el árbol de los objetivos (véase figura 34), donde el problema se transforma en el objetivo que orientará el plan de mejora organizacional (PMO).

Figura 34

Árbol de los objetivos



Fuente: PIO (Peña, 2021, p. 144).

Para la sistematización de registros institucionales que contribuyan a la viabilidad del PEC se considera que el registro de acuerdos institucionales permitirá definir metas adecuadas a las necesidades del centro, la creación de un cronograma de trabajo permitirá generar proyecciones por nivel y el monitoreo para la toma oportuna de decisiones.

A su vez la sistematización de registros institucionales que contribuyan a la viabilización del PEC contribuirá a integrar el registro como dispositivo de seguimiento para que se alcancen los objetivos del proyecto educativo como parte de un proceso reflexivo que integre entre otras estas preguntas: ¿Qué se ha logrado? ¿En qué medida? ¿Cuáles han sido los obstáculos? ¿Qué debilidades y necesidades se detectan? ¿Cuáles son las oportunidades? ¿Qué se ha de profundizar? ¿Qué se ha de cambiar? ¿Qué se ha de sostener?

8.3.3 Esquema para plan de mejora

Se esboza a partir del él un esquema del plan de mejora que fue incluido en el informe que se entrega al centro educativo (véase tabla 9).

Tabla 9

Plan de mejora institucional

PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL	
DIMENSIONES ORGANIZACIONALES	Administrativa Pedagógico- Didáctica
ACTORES INVOLUCRADOS EN EL PROCESO DE MEJORA	Directora, Subdirectora, Docentes más involucradas en el PEC (una en cada turno)
FASES	Setiembre- Entrega del informe de avance al centro educativo. Octubre- Noviembre: Conformación del equipo de trabajo. Elaboración del plan de mejora. Diciembre: Entrega del Informe de Plan de Mejora Organizacional a la institución.
EXTENSIÓN	Cuatro meses (setiembre- diciembre)

Fuente: PIO (Peña, 2021, anexo XIII, p. 165).

8.4 Plan de mejora organizacional

El plan de mejora que se esbozó en el PIO (Peña, 2021) se centró en la dimensión administrativo y pedagógica- didáctica.

Como líneas de acción para revertir el problema definido se consideró clave la definición de metas para el PEC, la creación de cronogramas que temporalicen las acciones, así como el monitoreo para la toma oportuna de decisiones.

Se propuso además que se definan proyecciones por niveles, la revisión de formas de agrupamiento, con posicionamiento en la promoción de trabajo colaborativo. Se orientó en el informe la integración progresiva y significativa el registro como dispositivo de seguimiento orientado al logro de los objetivos.

Se propuso la conformación de un equipo de trabajo que lidere el plan de mejora que trabajó de octubre a diciembre, pensando la implementación en febrero de 2022.

8.4.1 Diseño de plan de mejora

En octubre se entregó a la organización el informe del PIO, con aval de tutor de la universidad y se puso a consideración del centro. Fue aceptado integralmente por lo que se entró directamente a la etapa de diseño a partir de las líneas generales del plan presentado, siendo desarrollado en tres etapas: diseño del plan, ajustes y desarrollo de mecanismos de seguimiento y sustentabilidad.

El diseño del PMO se inició con la entrega del informe por correo y se coordinó una reunión virtual con la dirección del centro. Se envió primeramente el documento escrito para optimizar el tiempo de la reunión, de manera que en el centro tuviesen idea y opiniones sobre su contenido. Se documentó mediante acta (véase anexo I del PMO, Peña, 2020, p. 180) Se acordó en esa primera reunión los miembros a convocar para integrar el equipo impulsor y cronograma a seguir. A partir de allí se realizaron las reuniones con el equipo compuesto por la directora del centro, subdirectora, una maestra e investigadora en el rol de asesora, los que quedaron también documentados mediante actas véase anexo II y III del PMO, Peña, 2021, pp. 181-182).Igualmente fue muy difícil encontrar los tiempos para las mismas.

8.4.2 Componentes del plan de mejora

Los componentes del plan de mejora, que se exponen a continuación, son: los objetivos, las metas, las principales líneas de actividad, los recursos requeridos, el Cronograma (Diagrama Gant), así como los dispositivos de seguimiento y sustentabilidad (véase PMO, Peña, 2021 anexo II, p. 181).

8.4.2.1 Objetivos

Se mantiene el objetivo general, formulado en el árbol de los objetivos: Sistematizar registros institucionales que contribuyan a la viabilidad del PEC.

Se entiende la sistematización como un “proceso metodológico que se basa en poner en orden o dar organización a un conjunto de elementos (prácticas, aprendizajes, ideas, datos...) que hasta ese momento están dispersos y desordenados (Van de Velde, 2008, p. 32), centrado en el PEC.

Asimismo se considera que la sistematización “apunta a describir y a entender qué es lo que sucedió durante una experiencia de desarrollo y por qué pasó lo que pasó” (Van de Velde, 2008, p.33).

De esta manera:

la sistematización permite que las personas - y especialmente las/os actoras/es directas/os de las experiencias - hagan una especie de "alto en el camino", y se den el tiempo para pensar sobre lo que hicieron, por qué lo hicieron, por qué lo hicieron de una manera y no de otra,

cuáles fueron los resultados, y para qué y a quién sirvieron los mismos. La sistematización tiene el propósito de provocar procesos de aprendizaje. (Van de Velde, 2008, p.33)

Se utiliza el término registro como evidencia recuperable del acontecer institucional en soporte físico o virtual, comprendiendo distinto de documentos (actas, planificaciones, rúbricas, informes, etc.).

Al proyecto educativo de centro se lo concibe, de acuerdo a Nassi (2008), como “una producción intelectual, por lo que “debe ser valorado desde este doble aspecto: por su perfil técnico de adecuación al contexto y por su perfil intelectual como documento de un grupo de profesionales de la educación que buscan de alguna manera llevar adelante ese proyecto” (Nassi, 2008, p. 44).

Para el logro del objetivo general se definieron como objetivos específicos:

- Establecer metas para el PEC que contribuyan a orientar las acciones vinculadas a su desarrollo.
- Generar y organizar un dispositivo de registro y monitoreo que contribuya al ensamble y continuidad en las acciones a nivel institucional.

8.4.2.2 Metas

Fueron establecidas las siguientes metas para el PMO:

- La institución cuenta con metas acordadas en salas docentes para la viabilización del PEC en la primera semana administrativa.
- El 70% de los docentes desarrolla un plan ensamblado de actividades orientado al desarrollo del PEC en el primer y segundo semestre.
- La institución cuenta en mayo con un dispositivo de registro y monitoreo generado en colectivo que contribuya al ensamble y continuidad en las acciones a nivel institucional

Se consideró que la introducción de metas contribuirá a que no se diluyan en el tiempo acciones y responsabilidades y que la disposición de un sistema de registro a optimizar tiempos y aunar criterios que ayudarán a viabilizar el PEC.

De acuerdo con Harf y Azzerboni (2014) “cada supervisor necesita trabajar con información pertinente para la toma de decisiones; sin información, la gestión es imprecisa, incierta y poco efectiva, intuitiva, errática e inconsistente; muchas veces se producen superposiciones y pérdidas de tiempo” (p. 224).

Para ello también “se requiere saber cómo recoger información según la situación que se aborde y disponer de herramientas, dispositivos y estrategias adecuadas para saber cómo hacerlo (Harf y Azzerboni, 2014, p. 224). La generación de dispositivos permitirá orientar y organizar información necesaria y relevante. Se considera relevante aquella que aporta al logro de los objetivos del PEC.

Pero también, y clave para la mejora es “la comprensión del marco teórico al que se apela para la interpretación – y difusión cuando el caso lo requiera” (Harf y Azzerboni, 2014, p. 224). De aquí que para que el plan de mejora impacte en la institución se considera relevante la participación de los

docentes desde la generación del dispositivo de registro, la implementación, análisis y reformulaciones necesarias.

8.4.2.3 Líneas de actividad

Como primera línea de acción se planteó involucrar al colectivo docente en la formulación de metas y de un plan de actividades en la semana administrativa de febrero de 2022, por ser el único momento en que se encuentra todo el equipo docente en el mismo turno y sin estudiantes a cargo.

Se estableció el comienzo del monitoreo en mayo, para que se cuente con mayores oportunidades de que el plan avance, considerando que antes puede verse desplazado por otras demandas propias del comienzo del año lectivo.

Para el logro del primer objetivo específico, “establecer metas para el PEC que contribuyan a orientar las acciones vinculadas a su desarrollo se plasmaron en el documento las siguientes actividades:

1.1: Presentación del plan de mejora al colectivo docente. Desarrollo de sala docente para la definición colectiva de metas para el PEC. El equipo impulsor presenta los objetivos formulados al resto del colectivo docente.

1.2: Desarrollo de un plan de actividades por ciclos que cada docente adecua a su clase.

1.3: Ensamble y ajustes del plan de actividades a nivel institucional.

1.4: Monitoreo de las metas del PEC.

1.5: Evaluación y proyecciones.

Para el logro del segundo objetivo específico, “generar y organizar un dispositivo de registro y monitoreo que contribuya al ensamble y continuidad en las acciones a nivel institucional” se plasmaron las siguientes actividades:

2.1: Elección de encargados de registro.

2.2: Selección de lo que se documentará.

2.3: Definición de formas de registro y monitoreo.

2.4: Desarrollo de agendas para la obtención y procesamiento de la información.

2.5: Implementación de un sistema de comunicación que contribuya a la retroalimentación al colectivo docente.

2.6: Evaluación y adecuación del dispositivo de registro.

Se acordó la designación de encargados para que no se diluyan responsabilidades. La selección de lo que se documentará también requiere de un análisis en colectivo para jerarquizar y anticipar obstáculos que se pueden presentar luego y afectar el plan.

También se consideró necesario el acordar formas de registro y monitoreo, así como el desarrollo de agendas que permitan candelarizar acciones, considerando que del diagnóstico se desprende la escasez de tiempo como factor relevante.

Se concluyó también como necesaria la creación de un dispositivo eficaz y eficiente de registro y de monitoreo, con unificación de criterios, manejo de un lenguaje común, la jerarquización de la información, el procesamiento de los datos y el monitoreo del plan.

Otra línea de acción importante para el plan es la implementación de un sistema de comunicación que retroalimente a todo el colectivo sobre cómo se va transitando a nivel institucional en el plan de mejora, clave para una mayor implicación, como espacio de reflexión y para la toma de decisiones en forma oportuna. La evaluación del dispositivo de registro será relevante para la adecuación del plan y que realmente impacte en la mejora institucional. En base a lo expuesto se definen actividades.

8.4.2.4 Implicados en el Plan de Mejora

Quedó definido el número de personas que se implicará en el plan, de acuerdo el cargo que desempeñan y el carácter de su participación (véase tabla 10).

Tabla 10

Personas implicadas en el plan de mejora

IMPLICADOS EN EL PLAN		
N° de personas	Cargo	Condición
1	Directora	Responsable
1	Subdirectora	Responsable
1	Maestra de equipo impulsor	Responsable
1	Maestras encargadas de registros	Responsable
17	Maestras	Apoyo
3	Profesores	Apoyo

Fuente: PMO, tabla 2 (Peña, 2021, p. 175).

8.4.2.5 Recursos

Se definen recursos necesarios: humanos, de infraestructura, materiales, intangibles y financieros (véase tabla 11).

Tabla 11

Recursos necesarios para la implementación del plan

RECURSOS	
Humanos	Equipo impulsor integrado por: Directora del centro, Subdirectora y 1 Maestra. Equipo docente integrado por maestros de clase y profesores.
Infraestructura	Secretaría y/o salón de clase.
Tiempo	Una reunión de 2 horas para la discusión de los objetivos, planteo de metas, elección de dos encargados de edición de documentos. Dos reuniones de dos horas para el desarrollo de plan de actividades por ciclo. Una reunión de 2 horas para ensamble y ajustes del plan de actividades a nivel institucional.
Materiales	Soporte tecnológico digital: laptops, pantalla de videoconferencia o proyector. Materiales de papelería: papelógrafo, hojas, marcadores, lapiceras, lápices, goma, hojas para registro, Impresora. Programa de Educación Inicial y Primaria (CEIP 2008) Documento Base se Análisis Curricular (CEIP, 2016). Circulares orientadoras de Inspección Técnica de la DGEIP.
Intangibles	Conectividad, manejo de bases de datos, plataformas educativas.
Financieros	Horas comprendidas en la carga horaria con la que se cuenta. Se consideraron recursos materiales que ya posee el centro educativo.

Fuente: PMO, Tabla 3 (Peña, 2021, p. 174).

8.4.2.6 Cronograma

Se incorporó un diagrama Gantt para plasmar el cronograma para la temporalización de las actividades que comprende el plan de mejora (véase tabla 12).

Tabla 12

Cronograma para seguimiento de objetivos y actividades

	MESES (FEBRERO 2022- DICIEMBRE 2022)										
	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviemb	Diciembre
Objetivo 1: Establecer metas para el PEC que contribuyan a orientar acciones vinculadas a su desarrollo.											
Actividad 1.1											
Actividad 1.2											
Actividad 1.3											
Actividad 1.4											
Actividad 1.5											
Objetivo 2: Generar un dispositivo de registro que facilite la documentación de los procesos educativos.											
Actividad 2.1											
Actividad 2.2											
Actividad 2.3											
Actividad 2.4											
Actividad 2.5											
Actividad 2.6											

Fuente: tabla 4 de PMO (Peña, 2021, p.175).

Para el logro del objetivo número 1 se dispondrá de febrero a diciembre, involucrando los siguientes momentos para cada actividad.

Actividad 1.1 y 1.2: se desarrollarán durante la semana administrativa en febrero.

Actividad 1.3: se iniciará en la semana administrativa y se extenderá durante marzo.

Actividad 1.4: se inicia en mayo y se extiende se concreta en forma bimensual durante todo el año.

Actividad 1.5: se inicia en mayo, se vuelve a realizar en agosto y en diciembre.

Para el logro del objetivo número 2 se dispondrá de febrero a diciembre, involucrando los siguientes momentos para cada actividad.

Actividad 2.1: se desarrollarán durante la semana administrativa en febrero.

Actividad 2.2, 2.3 y 2.4: se comienza en la semana administrativa y se extiende a marzo, se centra en la creación de un dispositivo de registro y creación de agendas.

2.5 y 2.6: se realizarán en mayo, agosto y diciembre, con el propósito de realizar adecuaciones que contribuyan a mejorar el dispositivo de registro.

8.4.2.7 Planilla Integradora

Se organiza la información en una planilla integradora, esquema de trabajo (véase tabla 13) la que sintetiza el plan de mejora, con las metas, actividades, recursos e involucrados.

Tabla 13

Esquema de trabajo

Objetivo General: Sistematizar registros institucionales que contribuyan a la viabilidad del PEC. Meta general: El 70 % de los docentes aporta contenido para el registro institucional que evidencia el tránsito por el PEC durante el año lectivo 2022.				
Objetivos específicos	Metas	Actividades	Recursos	Involucrados
Objetivo 1: Establecer metas para el PEC que contribuyan a orientar las acciones vinculadas a su desarrollo.	La institución cuenta con metas institucionales para la viabilización del PEC en el primer mes del año lectivo 2022. - El 70 % de los docentes planifica y desarrolla un plan ensamblado de actividades orientadas al cumplimiento de las metas del PEC para el año 2022.	1.1: Presentación del plan de mejora al colectivo docente. Desarrollo de sala docente para la definición colectiva de metas para el PEC. Ajustes consensuados. 1.2: Desarrollo de un plan de actividades por ciclos que cada docente adecua a su clase. 1.3: Ensamble y ajustes del plan de actividades a nivel institucional. 1.4: Monitoreo de las metas del PEC. 1.5: Evaluación en función de las metas planteadas y proyecciones.	1.1: Presentación ppt o similar (sala docente en días administrativos). 1.2: Sala docente en días administrativos. Entorno tecnológico digital de trabajo colaborativo (Google drive o similar). 1.3: Sala docente en días administrativos. Entorno tecnológico digital de trabajo colaborativo (Google drive o similar). 1.4: Grupo Crea (plataforma educativa) y Google Drive. 1.5: Sala docente	1.1: Equipo impulsor y colectivo docente. 1.2: Equipo impulsor y colectivo docente. 1.3: Equipo impulsor y referente por ciclo. 1.4: Equipo impulsor y colectivo docente. 1.5: Equipo impulsor y colectivo docente.

<p>Objetivo 2:</p> <p>Generar y organizar un dispositivo de registro y monitoreo que contribuya al ensamble y continuidad en las acciones a nivel institucional.</p>	<p>La institución cuenta en mayo con un dispositivo de registro y monitoreo generado en colectivo que contribuye al ensamble y continuidad en las acciones a nivel institucional</p>	<p>2.1: Elección de encargados de registros institucionales. 2.2: Selección de lo que se documentará para el avance del PEC, con propuestas ensambladas a nivel institucional. 2.3: Diseño de un dispositivo de registro y monitoreo a nivel institucional. 2.4: Desarrollo de agendas para la obtención y procesamiento de información jerarquizada. 2.5: Implementación de un sistema de comunicación que contribuya a la retroalimentación al colectivo docente. 2.6: Evaluación y adecuación del dispositivo de registro.</p>	<p>2.1: Reunión del equipo impulsor para la elección de encargado del dispositivo de registro. 2.2: Reunión de Equipo impulsor para acordar lo que se documentará. 2.3: Dispositivo y soporte de registro. 2.4: Reunión y dispositivo de registro. 2.5: Grupo Crea (plataforma educativa) y Google Drive. 2.6: Grupo Crea (plataforma educativa) y Google Drive.</p>	<p>2.1: Equipo impulsor. 2.2: Equipo impulsor, colectivo docente. 2.3: Equipo impulsor, equipo de encargados de registro. 2.4: Equipo impulsor, encargado de registro.</p>
---	--	--	---	---

Fuente: Tabla 5 de PMO (Peña, 2021, pp. 176-177).

8.4.2.8 Plan de sustentabilidad

Se planificó un plan de sustentabilidad, el que integra dispositivos de seguimiento, de gestión de la comunicación y de riesgos, así como de gestión financiera (véase tabla 14 y 15).

Tabla 14

Dispositivos de seguimiento, gestión de comunicación y de riesgos

Dispositivo de seguimiento	
Diseño de Instrumento	<ul style="list-style-type: none"> - Planilla de verificación para el control del establecimiento de metas y avance hacia ellas (Véase Anexo IV). - Planilla de verificación de uso de dispositivo de registro: actas de salas docentes, planificación u otro medio (Véase Anexo V). - Encuesta sobre la efectividad del dispositivo de registro para la viabilización del PEC (Véase Anexo VI). - Encuesta a docentes encargados de los registros sobre los obstáculos, responsables y de apoyo (Véase Anexo VII)
Diseño de Protocolo	Protocolo de aplicación de los instrumentos de seguimiento (Véase anexo VIII).
Dispositivo de gestión de la comunicación	
¿Qué?	El Plan de mejora a través del equipo impulsor con todos sus componentes, así objetivos, metas, actividades y evaluaciones del PEC que se generen durante la aplicación del plan.
¿A quiénes?	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de Dirección - Maestras - Profesores
¿Cómo?	Mediante salas docentes, reuniones y entorno tecnológico digital. Grupo en plataforma educativa (CREA o Carpeta en Google Drive).
¿Cuándo?	Se introduce en semana administrativa de febrero y se sostiene hasta diciembre.

Dispositivo de gestión de riesgos	
Identificación de riesgos	-No se priorice el plan de mejora. -Nuevas demandas desplacen el plan de mejora a un segundo plano. -Rotación de docentes de equipo de dirección y de equipo docente.
Identificación de alternativas	-Generar alianzas con docentes de mayor liderazgo para estimular a todos el colectivo docente explotando fortalezas y acompañando para superar debilidades. -Explorar la agenda como dispositivo para equilibrar lo planificado con lo emergente. -Integración del equipo impulsor con algún miembro que tenga continuidad en la institución.

Fuente: Tabla 6 de PMO (Peña, 2021, p. 178).

Tabla 15

Dispositivo de gestión financiera

Dispositivo de gestión financiera	
Gastos de inversión	No son necesarios para el plan de mejora.
Gastos de operación	Materiales de papelería (\$ 1.000)

Fuente: tabla 6 de PMO (Peña, 2021, p. 178).

Se tuvo en cuenta que los docentes cuentan con dispositivos proporcionados por ANEP a través de Plan Ceibal, por lo que no serán necesarios gastos de inversión. Los gastos de operación implican soportes físicos como papelógrafos, de apoyo, para su posterior digitalización.

Estos dispositivos son considerados relevantes para la continuidad del plan, brindando insumos para que puedan realizarse ajustes en tiempos adecuados, y que el plan transite sin interferencias.

Para ello se utilizarán planillas de verificación y encuestas.

Se infiere que:

el principal riesgo para el plan de mejora consiste en que éste no se priorice, que nuevas demandas lo desplacen a un segundo plano, así como que se debilite el equipo impulsor por el movimiento de miembros del equipo impulsor a otro centro de enseñanza”

Previendo ese riesgo se planifica el dispositivo de alternativas, entre los cuales la construcción alianzas con docentes de mayor liderazgo podría estimular a todo el colectivo docente en la implementación, explotando fortalezas y acompañando para superar debilidades.

El que hayan miembros del equipo impulsor con intención y posibilidades de tener continuidad en el centro de enseñanza es otra alternativa potente. El uso de la agenda es asimismo un dispositivo que contribuirá a equilibrar lo planificado con otros requerimientos o necesidades que puedan surgir (Peña, 2021, p. 177).

En suma, para emprender el plan de mejora se diseña un esquema de trabajo que integra objetivos, metas, líneas de actividad, candelarización, implicados, recursos, dispositivos de seguimiento, gestión

de comunicación y de riesgos. De esta manera se espera construir una visión global del plan para su implementación y construir conocimiento institucional desde el hacer colectivo.

8.5 Conclusiones

En el siguiente apartado se resumen las principales conclusiones a las que se llega luego de llevar adelante el proyecto de investigación organizacional y plan de mejora.

El proyecto de investigación organizacional que se desarrolló en un centro educativo de educación primaria de la órbita pública revela como demanda a nivel institucional la necesidad de sistematización de registros institucionales que contribuya a viabilizar el proyecto educativo de centro.

Los registros institucionales son documentos claves para la memoria del centro, considerando que la institución debe tener líneas de continuidad, así como también conocimiento de base para la instrumentación de cambios. Son necesarios para la construcción de una visión global y temporal de los procesos vividos, de las fortalezas y debilidades, que permita la reflexión sobre la marcha y la proyección a futuro.

El proceso de sistematización de registros, considérense datos, informaciones, experiencias, conocimientos, es considerado una base clave para la construcción de conocimiento individual como organizacional, contribuyendo al desarrollo de capacidades en las organizaciones. El sistema de registros podría constituir para la organización lo que Schvarstein (2007) denomina como tecnologías de apoyo, y al fortalecerse estas, se fortalecen las tecnologías centrales, como podría ser el Proyecto Educativo de Centro.

Para la definición de esa necesidad se utilizaron diferentes herramientas de recolección información (entrevistas, encuestas, análisis documental) así como de análisis (tablas y modelos de análisis, construcción del iceberg, árbol de los problemas y de los objetivos).

Esta necesidad se refleja en la tabla y modelo de análisis, la cual la ubica fuertemente vinculada a la dimensión administrativo y pedagógico didáctica, de acuerdo a las dimensiones organizacionales de Frigerio et al. (1992).

La problemática se ubica en esas dimensiones entendiendo que lo administrativo está al servicio de lo pedagógico didáctico, considerando el valor que tiene el registro documental de los procesos institucionales para la toma de decisiones, así como el proceso de reflexión, análisis y proyección de un colectivo docente que aprende de su propia experiencia (véase figura 35). Se recupera así de Sánchez & Zorzoli (2016) “un nuevo concepto de archivo, el de archivo como “testigo, memoria y proyección de las intervenciones” (p. 10).

Figura 35 Sistematización como proceso de mejora



El modelo de análisis reflejó como principales actores implicados a los miembros del equipo de dirección, a todo el equipo docente y a los estudiantes del centro educativo, considerando que el problema se enfoca en el Proyecto Educativo de Centro, denominado también Proyecto Institucional.

Como factores causales asociados se identificó la dispersión o ausencia de registros que favorezcan el seguimiento de lo realizado de un año al siguiente, la movilidad de parte del equipo docente de un año al siguiente. Los niveles de desempeño descendidos podrían estar relacionados a que haya un énfasis en proyectos o propuestas que no logran articularse a nivel institucional.

Se concibe al proyecto de centro como dispositivo o herramienta de diseño colectivo, enmarcado en procesos de construcción de la autonomía e identidad institucional, con objetivos y metas definidas que orientan la gestión del centro educativo y la sistematización como proceso de construcción de conocimiento colectivo que se construye reflexionando sobre el propio hacer; de ahí que la participación e implicación del colectivo docente sean elementos claves.

De acuerdo a ello, se trató de desentramar la cultura institucional predominante. Del iceberg como analizador se concluye desde lo visible que el centro educativo cuenta con un proyecto de centro compartido, pero con una implicación superficial de los docentes. Se evidencia dificultad en la documentación del seguimiento en un contexto de movilidad docente y de continuos emergentes a los que se debe dar respuesta. Preocupan niveles descendidos en los aprendizajes de parte del alumnado y movilidad de estudiantes.

En ese contexto podría decirse que se priorizan a nivel del centro educativo orientaciones que emergen del orden jerárquico, desplazando a un segundo plano el proyecto educativo de centro. La

escuela se encuentra enfocada igualmente hacia la vida saludable que es la idea en que se inspira el proyecto de centro.

A nivel subyacente se reconocen rasgos de una cultura de colegialidad artificial, de autonomía limitada y dificultad para el trabajo colaborativo.

De acuerdo al árbol de los problemas y objetivos se concluye que con la definición de metas consensuadas en colectivo de docentes para en el PEC se logrará tener un hilo conductor concreto a nivel de todo el centro educativo, más allá de la temática y objetivos comunes, con continuidad y profundidad de avance.

La creación de cronogramas de trabajo permitirá potenciar las oportunidades de participación colectiva para la toma de decisiones, generar proyecciones por nivel implicando de una manera efectiva a los docentes para el ensamble de una propuesta institucional y optimizar los tiempos.

Frente a un escenario de demandas emergentes, la creación de cronogramas que temporalicen acciones, así como el monitoreo, contribuirá a la toma de decisiones en forma oportuna, brindando insumos para que haya una evaluación reflexiva y documentada que sirva para dar continuidad a procesos de mejora.

El generar mayores oportunidades de participación colectiva se considera necesario para el logro de mayor implicación de parte de los docentes en la implementación del proyecto y el ensamble de los diferentes emergentes que perturban su desarrollo.

De ahí que el proyecto de mejora organizacional tiene por base sustantiva la implicación del colectivo docente en el plan de mejora, con el que se busca no solo lograr la mejora del problema específico, sino de brindar estrategias de mejora para otras problemáticas del centro, es decir que una vez retirado el asesor, sea el propio centro el que emprenda sus propios proyectos de mejora organizacional.

SECCIÓN V

CAPITULO 9

9.1 Reflexiones finales

Como aporte a la comunidad científica, este trabajo evidencia la necesidad en las organizaciones educativas de dispositivos de acción, de apoyo, sostén y reflexión para que la planeación trascienda el documento escrito.

La mejora requiere una implicación genuina del colectivo en todo el trayecto del plan, por lo que es necesario definir el qué hacer, para qué, qué se espera lograr, con quiénes, cómo, en cuánto tiempo, cómo monitorear, cómo sostener, cómo evaluar; pero también el cómo introducir procesos de sistematización.

La sistematización es una forma de organizar el pensamiento, del pensar en sí, lo que permite optimizar tiempos y recursos, de aprender de la experiencia con el otro, pero sobre todo de construir conocimiento, de actualizar los marcos teóricos, de comprometerse y lo que no es menor: de valorar el hacer de cada uno de los actores institucionales como conjunto.

En este trayecto se enfocó la sistematización hacia la forma en que la institución gestiona la información, por eso se plantea la sistematización de los registros, no limitándose al acopio, sino a los registros como elementos o componentes de la acción para la mejora. Se entiende que los cambios por sí mismos no traen aparejada la mejora, pero sí que la mejora demanda de algunos cambios, cambios específicos que es necesario analizar con una visión sistémica, en base a evidencias. Se hizo foco así en el Proyecto de centro, por ser un instrumento de cohesión organizacional, y específicamente en uno de sus componentes, los registros.

Introducir la sistematización es capitalizar los aprendizajes, y naturalizar la sistematización es transitar hacia procesos de mejora continua, fortaleciendo el perfil profesional de la docencia.

A nivel personal, la participación en el diagnóstico y diseño de un plan de mejora institucional desde el rol de investigador asesor, fue una importante oportunidad de crecimiento profesional para el diseño e implementación de proyectos de mejora organizacional situadas en un contexto específico.

A partir del mismo pude incorporar desde la vivencia, con acompañamiento de tutoría y apoyo teórico: metodologías, estrategias, técnicas, herramientas de análisis cualitativo, de planificación y diseño, así como de búsqueda avanzada de información segura en entornos digitales. Todos estos son pilares para el cambio centrado en la mejora, desde una reflexión con base multidisciplinar.

Se entiende que toda propuesta de mejora requiere de un diagnóstico situado, por lo que los analizadores para la identificación de la cultura institucional, la definición y comprensión del problema, son claves para emprender proyectos desde causas posibles, en un entramado complejo, y no desde los efectos; bajo una concepción sistémica en el que cada cambio en la organización produce efectos, esperados y no esperados.

Al igual que desde la gestión de organizaciones educativas, donde se tienen que ir desarrollando estrategias para enfrentar las dificultades y obstáculos, donde los tiempos de otros interfieren en los tiempos propios; en este proceso fue necesario también poder adecuarse, buscar oportunidades y sostener la motivación.

Si iniciar procesos de mejora es un paso importante, también lo es sostenerlo, por lo que el diseño de planes de sustentabilidad y de gestión de riesgos sumó nuevas herramientas a mi hacer.

Una oportunidad, factor de motivación, lo constituyó el realizar una investigación y plan de mejora para una organización de la rama en que me desempeño, pero también trajo aparejado un importante obstáculo como lo son los pre conceptos, los sesgos, y más cuando se investiga organizaciones que son en muchos aspectos un espejo de la propia. Esto exigió el estar atenta en todo momento desde qué lugar leía e interpretaba los datos y tratar de leerlos con mirada de asesor externo y no de colega.

Este proyecto centró la acción en la sistematización de registros del Proyecto de centro, para lo que la tensión estuvo en muchos momentos en dónde poner el énfasis, en la sistematización o en el Proyecto de Centro. Finalizado el proceso se concibe que la sistematización como proceso de aprendizaje institucional e individual es más relevante, siendo el proyecto de centro una oportunidad para introducirla y una forma de hacer las cosas, transferible a otras dimensiones del hacer institucional. Queda como interrogante ¿es la oportunidad de participación y el manejo de herramientas de diseño suficiente para motivar a un colectivo docente en la implicación en el diseño e implementación de planes de mejora?

Se considera que el mayor aporte para la institución fue brindar una oportunidad vivencial de trabajo en un plan de mejora para que una vez que se culmine, la institución emprenda otros planes de mejora, integrando elementos de diseño y enriqueciéndolo desde la propia práctica a la organización y al hacer profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abregú, M. & Equipo de Gestión Proyecto PEF (2009). El plan de mejora institucional desde la supervisión. En S. Gvirtz & M. Podestá (Eds.), *El rol del supervisor en la mejora escolar* (1.º ed., pp. 55-90). Aique.
- Administración Nacional de Educación Pública (2020). *Comunicado referente al COVID- 19 (Coronavirus)*.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/2020/Comunicado14032020_CO DICEN.pdf
- Alfiz, I. (1997). *El Proyecto Educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Aique.
- Alzás, T., Casa, L., Luego, R., Torres, J., & Verissimo, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/1009>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Volumen 9, (2).
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Horsori.
- Antúnez, S., del Carmen, L., Imbernon, F., Parcerisa, A., & Zabala, A. (1996). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Graó.
- Amarante, A. M. (2000). *Gestión directiva. Módulos 1 a 4*. Magisterio del Río de la Plata.
- Beltrán, F. & San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Morata.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Noveduc.
- Blejmar, B (2015). *El lado subjetivo de la gestión*. Aique.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2), 169-177.
<https://www.researchgate.net/publication/291335886>
- Castro, M. (2016). *Sistematización en trabajo social*. Grañén Porrúa.
<https://www.acanits.org/assets/img/libros/Sistematizacion.pdf>
- Cea D' Ancora. M. (1999) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis. <https://migralt.files.wordpress.com/2015/01/cea-marc3ada-metodologia-cuantitativa-estrategias-y-recnicas-de-investigacion-social.pdf>
- Consejo de Educación Inicial y Primaria, Inspección Técnica (2016, marzo, 18). (Circular 1: La Escuela como centro, el alumno como sujeto de logros y aprendizajes).
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2016/Circular1_16_TECNICA.pdf

- Consejo de Educación Inicial y Primaria, Inspección Técnica (2016, noviembre, 9). (Circular 7: La supervisión del Maestro Inspector Departamental). https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2016/Circular7_16_TECNICA.pdf
- Consejo de Educación Inicial y Primaria, Inspección Técnica (2018, agosto). (Circular 4) https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2018/Circular4_18_TECNICA.pdf
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. McGraw-Hill. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/335680/Comportamiento_organizacional._La_dina_mica_en_las_organizaciones..pdf
- Consejo Directivo Central (1993, diciembre, 20). Estatuto del funcionario docente. [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/2015/estatuto_del_funcionario_no_docente_a_julio_de_2015\(1\)_corregido.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/2015/estatuto_del_funcionario_no_docente_a_julio_de_2015(1)_corregido.pdf)
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria (2020). *Monitor educativo de la DGEIP*. <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/buscarescuela>
- Do Nascimento, B. (2005). Estrategias de valor para la creación de conocimiento en organizaciones intensivas en conocimiento. *Revista Galega de Economía*, 14(1-2), pp. 1-19. https://www.researchgate.net/publication/26422196_Estrategias_de_valor_para_la_creacion_de_conocimiento_en_organizaciones_intensivas_en_conocimiento
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional De Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile. http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B. & Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. Sag
- Escudero, C., & Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Utmach. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>
- Etkin, J., & Schvarstein, L. (1989). *Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio*. Paidós.
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos educativos* (1), 125-154. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/47722/374-356-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634 <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/13654>.

- Gairín, J. & Rodríguez-Gómez, D. (2011). *Cambio y mejora en las organizaciones educativas*. *Educar* 47(1), 31-50. <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836003.pdf>
- García, B., & Quintanal, J. (2010). *Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación*. <http://brayebbran.aprenderapensar.net/files/2010/10/TECNICAS-DEINVEST.pdf>.
- Gento, S. (1999). Autonomía del Centro Educativo, Impulsor de la Calidad Institucional. *Acción pedagógica*, 8(2), 30-45. <file:///C:/Users/marie/Downloads/Dialnet-AutonomiaDelCentroEducativoImpulsorDeLaCalidadInst-2973317.pdf>
- González, N., Zepa, M. L., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- Gvirtz, S. (2009). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Aique.
- Harf, R. & Azzerboni, D. (2014). *Construcción de liderazgos en la gestión educativa*. Novedades educativas.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.º ed.). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Jara, O. (2001, abril). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias* [Seminario]. Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, Cochabamba, Bolivia. <https://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/oscarjara.PDF>
- Jara, O. (2011). La evaluación y la sistematización. *Educación global research*, 0, 110-112. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/06-Jara-1-Castellano.pdf>
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Educación global research*, 1, 56-70. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- Lenonard, F. (2015). Una panorámica del concepto sistematización de resultados científicos. *EduSol*, 15(53), 106-113. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475747194010.pdf>
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/innovacion-educativa-asesoramiento-y-desarrollo-profesional/investigacion-educativa/1341>
- Maxwell, J. (1996). *Métodos: ¿Qué hará realmente?*. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/2013_extrasYmetodologia/cuasiPalermo/MAXWELL5.pdf
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60. <http://jposgrado.org/icuali/An%E1lisis%20de%20datos%20cualitativos%20problemas%20centrales.pdf>

- Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/cuestionario-entrevista.pdf>
- Monge, C. & Torrego, J. (2017.) *Asesoramiento Colaborativo y Aprendizaje Cooperativo: Implicaciones en el Desarrollo Profesional y Personal* (168-170). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679561/038_asesoramiento_monge_CILM E_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Murillo, P. (2004). Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación. *Educare*, 5, 44-57. <https://studylib.es/doc/4465663/estrategias-centradas-en-el-asesoramiento-para-la-innovac...>
- Nassi, C. (2008). *El Proyecto escolar en los tiempos que corren*. Espartaco.
- Peña, M. (2021). *Proyecto de investigación organizacional* (documento no publicado). Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Peña, M. (2021). *Proyecto de mejora organizacional* (documento no publicado). Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, 8, 187-210
- Pérez Gómez, A. (2009) Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (12.º ed., 115-136). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Pérez, M. (1999). La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza*, 17(18), 201-216. https://www.researchgate.net/publication/277136344_La_escuela_como_organizacion_que_a_prende_una_tension_entre_cultura_escolar_y_creencias_profesionales_de_los_profesores
- Pérez Serrano, G. (Coord.)(2004). *Modelos de investigación educativa en educación social y animación sociocultural, aplicaciones prácticas*. Narcea.
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Aique.
- Proyecto CAIE (2007). *¿Qué es la Documentación narrativa de Experiencias Pedagógicas?* <https://www.yumpu.com/es/document/view/40664956/que-es-la-documentacion-narrativa-de-experiencias-pedagogica>.
- Ramos, J., Rhea, B., Vidal, R., & Abreu, O. (2016). *La sistematización como metodología, método y resultado científico investigativo de la práctica educativa*. UTN. https://issuu.com/utnuniversidad/docs/ebook_la-sistematizaci_n-como-metol
- Real Academia Española (2021). Sistematizar. En Diccionario de la Lengua española. <https://dle.rae.es/sistematizar?m=form>

- Real Academia Española (2021). Sistema. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/sistema?m=form>
- Real Academia Española (2021). Monitorear. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/monitorear?m=form>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sánchez, S. & Zorzoli, N. (2016). *Cómo concursar cargos directivos y de supervisión*. Noveduc
- Santos, M. (2000). *La luz del prisma*. Ediciones Aljibe. <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/06/la-luz-del-prisma-santos-guerra.pdf>
- Sardín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561/114241>
- Segovia, J. (2010) Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-86.
- Schvarstein, L. (1998). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Paidós. <https://comunicacionrrhh.files.wordpress.com/2018/04/schvarstein-disec3b1o-de-organizaciones.pdf>
- Schvarstein, L. (2007). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Paidós.
- Schvarstein, L. (2007). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Paidós.
- Selener, D. (1996). *Manual de sistematización participativa*. IIRR. https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1505&context=abya_yala
- Slater, I., Lutteral, M. & Brignone, P. (2009). Los primeros pasos del aprendizaje cooperativo. En S. Gvirtz & M. Podestá (Eds.), *El rol del supervisor en la mejora escolar* (1.º ed., pp. 193-211). Aique.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Noveduc
- Tapia, G. (2004) *Análisis de "actores involucrados" en procesos participativos*. Fundación Cambio Democrático. http://gestionsocial.org/archivos/00000811/Tapia,_Graciela._An%E1lisis_de_Actores_Involucrados..pdf
- Unidad de Gestión de Conocimiento Centro Regional de Servicios del PNUD para América Latina y Caribe (s.f.). *Sistematización para transferir conocimiento*. https://procurement-notices.undp.org/view_file.cfm?doc_id=55713
- Uruguay (2008, diciembre 12) Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/noticias/2010/03/ley_educacion.pdf

- Uruguay (2020, julio, 9) Ley n.º 19.889.
https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2020/leyes/07/cons_min_286_a.pdf
- Van de Velde, H. (2008). *Sistematización de experiencias*. CICAP/Volens Centroamérica.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Sistematizacion-de-Experiencias-CICAP-ABACOenRed-Herman-Van-de-Velde-2008.pdf.pdf>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod_resource/content/1/Valles%2C%20Miguel%20%281999%29%20Tecnicas_Cualitativas_De_Investigacion_Social.pdf
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre el estudio de casos. Diseños y métodos*.
<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

ANEXOS

ANEXO I

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Master en Gestión Educativa

Proyecto de Investigación Organizacional

Investigadora: Mariela Raquel Peña Fontes - 249991

Docente Orientador: Rodolfo Sosa Jacué

Fecha: 2 de agosto de 2021

INTRODUCCIÓN	124
1. PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL	1245
1.1 Presentación del centro	1245
1.2 Descripción de la demanda	126
1.3 Plan de trabajo	127
1.4. Encuadre teórico	130
2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	135
2.1 Fase exploratoria	13536
Análisis de la información	136
Modelo de Análisis	136
2.2 Fase comprensión del problema	137
Niveles y lógicas en juego: el Iceberg como analizador	140
3 CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA INSTITUCIÓN	142
3.1 Aproximación diagnóstica	142
3.2 Referencias para Plan de Mejora	144
4. Referencias bibliográficas	145

Índice de cuadros

Cuadro 1 Plan de trabajo.....	129
Cuadro 2 Tabla de técnica, actor y metodología.....	136
Cuadro 3 Tabla de técnicas, actores y metodologías.....	138

Índice de figuras

Figura 1 Plantel docente.....	126
Figura 2 Red conceptual.....	130
Figura 3 Del dato al conocimiento organizacional.....	132
Figura 4 Modelo de Análisis.....	136
Figura 5 El Iceberg como analizador	142
Figura 6 Árbol de los problemas.....	143

Figura 7 Árbol de los objetivos.....	144
--------------------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación organizacional tiene por finalidad la elaboración del diagnóstico de un centro educativo perteneciente a la órbita de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), como base para el diseño de un plan de mejora organizacional.

La investigación se inicia en mayo del 2021, en contexto de pandemia por COVID-19, mediante encuentro virtual con la Directora del centro, a quien se destinará el presente informe, orientado al desarrollo de un plan de mejora organizacional a aplicar en el año 2022.

La problemática abordada a partir del estudio diagnóstico se centra en la viabilización del proyecto de centro, que lleva varios años planificado, al que se le han ido haciendo reformulaciones, que han quedado sin documentar, identificándose que uno de los factores causales que afecta la concreción lo constituye la debilidad en la sistematización en los registros, en un contexto de movilidad docente y de alumnado de un año al siguiente

El proceso de investigación para el diagnóstico institucional se enmarca en el paradigma cualitativo, con estudio de caso como metodología de estudio. Para ello se desarrollaron tres entrevistas con el equipo de gestión, así como el diseño, testeó y aplicaron entrevistas al equipo docente. Se contó con el Proyecto de centro en soporte digital escrito para análisis documental.

El trabajo se organiza en tres secciones: presentación de la organización y descripción de la demanda institucional en primer lugar, desarrollo de la investigación en segundo lugar y por último, conclusiones y acuerdos con la institución.

En el primer capítulo se caracteriza el centro educativo que fue objeto de investigación y se desarrolla la demanda institucional identificada en la primera fase del proyecto, integrando el análisis de los datos recabados. Se desarrollarán los conceptos clave que incluye este trabajo desde el punto de vista teórico.

El segundo capítulo refiere al marco aplicativo, con descripción del proceso metodológico, donde se explicitan las técnicas diseñadas e implementadas y los diferentes actores involucrados en la investigación. En esta sección se desarrolla el análisis de las evidencias y la comprensión del problema.

En el tercer capítulo se presentan las conclusiones y acuerdos realizados con la institución, orientados al diseño del plan de mejora organizacional.

PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL

1.1 Presentación del centro

El centro educativo que es tomado para el presente estudio de caso es una escuela

urbana común pública, de doble turno, situada en una ciudad al sur del país, en una localidad que cuenta con otras escuelas urbanas públicas, así como con colegios privados.

El edificio, de una sola planta, fue construido hace unos cien años, con escasas remodelaciones. Es un edificio que se encuentra en buen estado de conservación a nivel general, con algunas paredes con humedad y muy buena ventilación, aunque poca iluminación. Posee un amplísimo salón de actos.

Desde el frente, limitado por rejas, se visualiza uno de los dos patios y varios de los salones. Los patios están embaldosados en toda su superficie. Se ingresa al centro de estudio por un único portón que se encuentra bajo llave. Para llegar a la Dirección se debe pasar frente a varios salones, puesto que está ubicada en un punto central. Los salones tienen puertas que dan directamente a los patios.

Posee una matrícula cercana a los 500 alumnos, con movilidad inter escuelas, donde la población estudiantil proviene de distintos puntos de la misma ciudad.

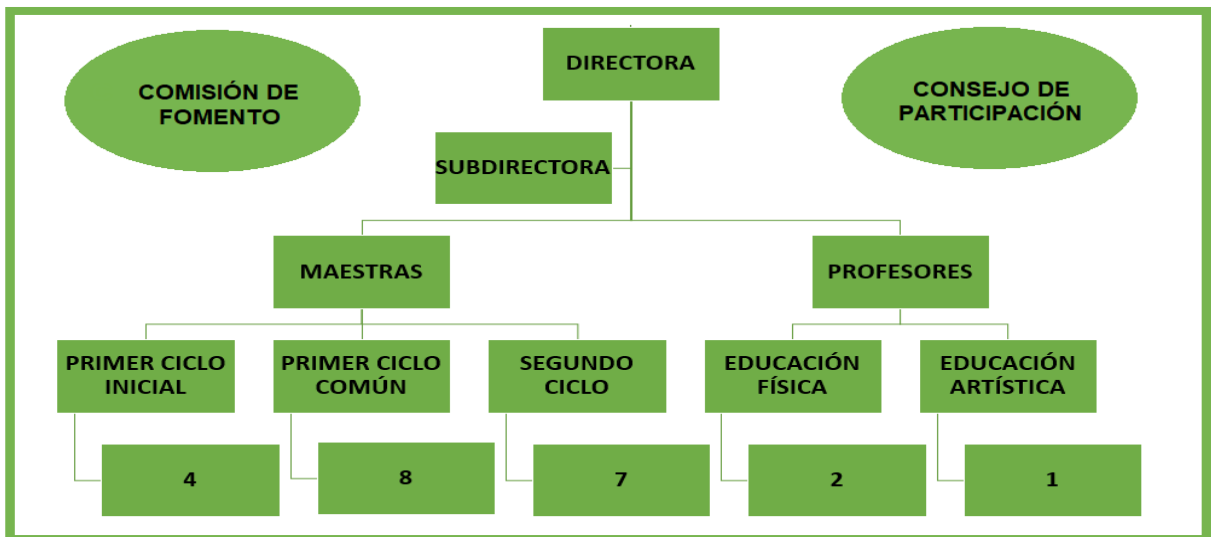
Es una escuela cuyo contexto socio cultural se encuentra en el Quintil 5 de acuerdo al Monitor Educativo de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) siendo este quintil el de contexto menos vulnerable. Reciben servicio de copa de leche en la escuela 42 alumnos.

El Equipo de Dirección está compuesto por una Directora interina , que asume este año el cargo de Dirección en esa escuela, con 28 años de experiencia como docente y cuatro en Dirección, y Sub Directora efectiva en el cargo (véase Figura 1).

Cuenta con diecinueve cargos de Maestra de Clase, una Maestra de Apoyo Itinerante, dos Profesores de Educación Física y una Profesora de Educación Artística. De las 19 maestras 12 son efectivas. 6 de las maestras están transitando su primer año en la escuela, tres su segundo año, 7 entre el tercer y décimo año, mientras que 3 poseen más de 20 años en ella (véase Anexo II, p. 26).

La Escuela conformó su Comisión de Fomento en la primera convocatoria, dentro de los primeros 15 días de comienzo del año lectivo. Aún no ha constituido el Consejo de Participación.

Figura 1. Organigrama



Fuente: Elaboración propia.

1.2 Descripción de la demanda

A partir del análisis de la entrevista exploratoria realizada (ver Anexo IV p. 28 y 29) se presenta la demanda, la que queda formulada de la siguiente manera: “Necesidad de mayor sistematización de los registros institucionales que contribuyan a viabilizar el Proyecto Educativo de Centro”, considerando que el proyecto institucional ya tiene ocho años de planificado. Tuvo una evaluación a los dos años, donde se concluye continuar porque no se han alcanzado los objetivos.

Se considera relevante la necesidad de sistematización de los registros institucionales, al considerarlos como insumos para el avance en la propuesta educativa del centro en un contexto educativo, con importante movilidad del equipo docente, de estudiantes y de la propia dirección, así como por los desempeños descendidos a un año de inicio de la pandemia por COVID- 19: “cuando empezamos se demoró en cubrir los cargos, hay siete cargos suplente”(EE1:2), “muchos pases, muchos ingresos, muchos egresos, mucho movimiento interescuelas, muchos niños de la ciudad que pasaban de otra escuela a la nuestra, de la nuestra a otra, o sea mucho movimiento en ese sentido también” (EE1:1).

Entre las dificultades planteadas se reconoce que “hay que andar buscando papeles de un lado a otro...dificultó mucho... poder organizar la información para poder organizar el plan de dirección” (EE1:3), concretando que “lo que tiene que ver con el registro, el registro de lo anterior, es medio dificultoso” y que “Proyecto de Centro, Memoria Anual, tampoco me decía mucho” (EE1:3).

La problemática se ubica dentro de la dimensión administrativa, considerando las dimensiones de Frigerio et al. (1992), pero con fuerte incidencia en lo pedagógico didáctico, considerando la continuidad que un Proyecto Educativo de Centro tiene que tener y que las personas pueden cambiar, pero la organización tiene que tener líneas de continuidad a partir de una imagen objetivo flexible.

De acuerdo a ello:

un administrador es un planificador de estrategias, para lo cual deberá considerar los recursos humanos, financieros y los tiempos disponibles. Debe, además, controlar la evolución de las acciones que propicia y aplicar las correcciones necesarias para mejorarlas. La administración es una herramienta de gestión del presente y un instrumento de futuros deseables. Por ello el manejo de la información es un aspecto relevante de la administración. La información debe ser significativa y contribuir a la toma de decisiones. (Frigerio et al., 1992, p. 27)

Un adecuado sistema de registro de información permitirá acceder y tener presente las buenas decisiones que se han adoptado para el centro, analizar prioridades y reconocer aspectos de mejora. De aquí la importancia que tiene lo administrativo sobre lo pedagógico didáctico, eje central de la institución educación.

Siguiendo a Frigerio et al. (1992) “la dimensión pedagógico didáctica hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos.” (p. 27)

Dentro de los aspectos significativos están “las modalidades de enseñanza, las teorías de enseñanza y del aprendizaje que subyacen en las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación” (Frigerio et al., 1992, p. 27). Todo esto se integra en el Proyecto Educativo de Centro que la institución construye.

Abregú et al. (2009) distinguen el dato de la información “el dato como elemento aislado se transforma en información cuando adquiere un sentido. Y más aún, esa información se transforma en conocimiento cuando es utilizado para la toma de decisiones.” (p. 67)

De esta manera la dimensión administrativa se encuentra estrechamente ligada a la dimensión pedagógico- didáctica, la que “hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa diferenciándola de otras instituciones sociales.” (Frigerio et al., 1992, p. 27); con énfasis en los vínculos que los distintos actores educativos tejen con los conocimientos y modelos didácticos para el logro de objetivos.

1.3 Plan de trabajo

El plan de trabajo estuvo sujeto a múltiples factores, dentro de los que se encuentra la disponibilidad de tiempo de los actores requeridos para la investigación, la disposición para la participación en la encuesta, así como el tiempo que insumió la obtención de la autorización para el desarrollo de la misma, dado el carácter de Centro Educativo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Esto

limitó a que se pudiera realizar una sola entrevista exploratoria.

Dentro de los instrumentos utilizados para la descripción de la demanda se recurrió al diseño e implementación de entrevistas semiestructuradas, estas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández Sampieri, 2014, p. 403).

Al respecto “se destaca por ser un instrumento de recopilación de datos que se da en una relación entre sujeto - sujeto. Esto facilita la conversación y obtener los datos necesarios para la investigación.” (Gurdían, 2007, p. 198).

A medida que se fue avanzando en el desarrollo de la investigación, las entrevistas fueron estructurándose más hacia puntos que interesaba profundizar, ampliando los actores institucionales involucrados. Todas fueron desarrolladas mediante encuentros virtuales, dado el contexto de pandemia por COVID- 19, con compromiso de confidencialidad y solicitud de consentimiento para la grabación y/o la transcripción.

Se diseñaron y aplicaron además encuestas auto administradas en soporte tecnológico digital (formulario de *Google Drive*), con compromiso de confidencialidad.

Las encuestas auto administradas comprenden “cualquier tipo de sondeo de opinión que se caracterice por ser el propio encuestado quien lee el cuestionario y anota las respuestas” (Cea D' Ancona, 1996, p. 250). A su vez, dentro de las encuestas, “la encuesta por correo se distingue por la total ausencia del entrevistador u otros integrantes del equipo investigador. Es el mismo encuestado quien rellena el cuestionario y quien lo remite” (Cea D' Ancona, 1996, p. 250).

También se integró a la Investigación el análisis documental del Proyecto Educativo de Centro, acercado en soporte digital. La utilización de documentos permite “dar perspectiva histórica a un estudio” (Valles, 1999, p. 99).

Para el análisis de la información se recurrió al análisis y triangulación de datos y de técnicas. La triangulación “consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno.” (Gurdian, 2007, p. 242).

Según lo previsto en el marco del diagnóstico organizacional, se transitó desde la identificación de la demanda hacia la comprensión del problema, conclusiones y acuerdo con la institución, finalizando con la redacción del informe (véase cuadro 1).

Cuadro 1. Plan de trabajo

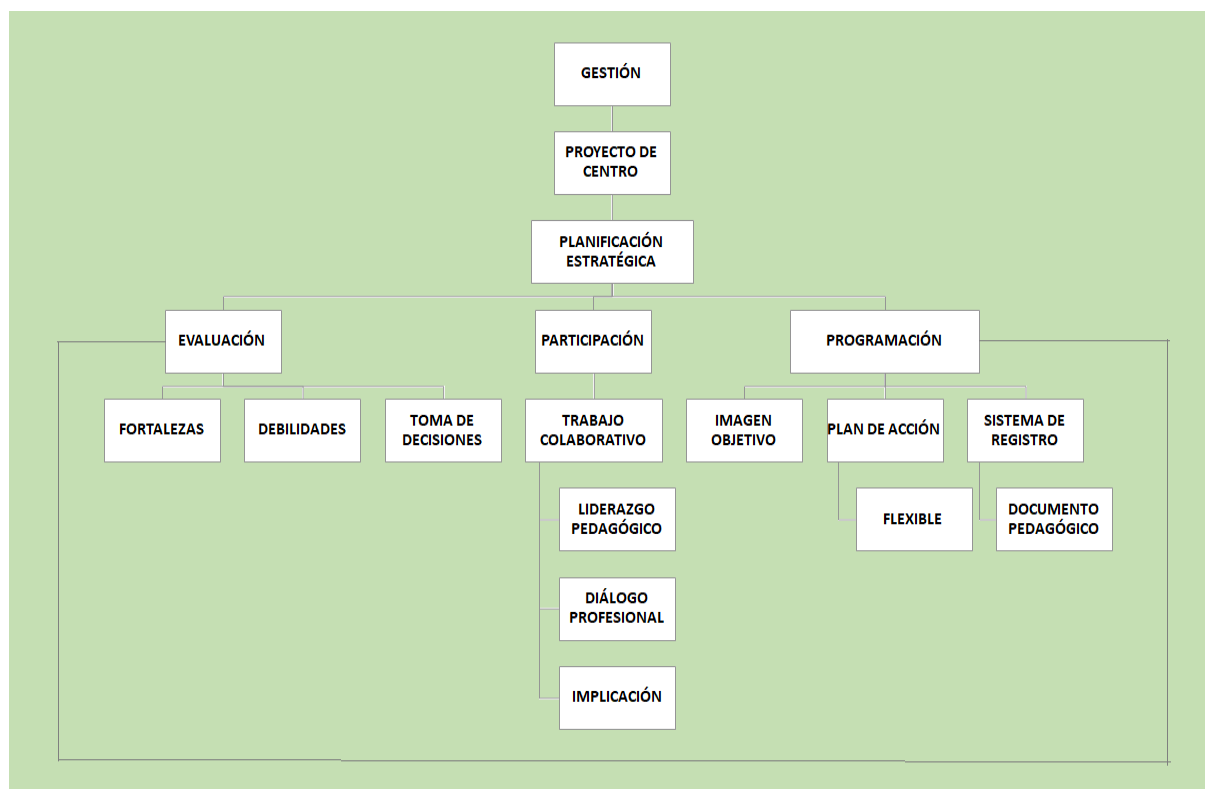
Fases	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre
Fase exploratoria					
Entrevista E.E.1					
Tabla de análisis por dimensiones, temáticas y actores					
Modelo de análisis					
Informe de presentación de la institución					
Fase comprensión del problema					
Encuadre teórico					
Relevamiento en profundidad.					
Entrevista E1					
Entrevista E2					
Entrevista E3					
Entrevista E4					
Tabla de análisis de entrevistas					
Encuesta de cuestionario					
Matriz de datos de cuestionario.					
Análisis de preguntas abiertas en cuestionario					
Análisis documental					
Sistematización de la información					
Fase conclusiones y acuerdos con la Organización					
Aproximación diagnóstica: árbol de problemas y objetivos.					
Prioridades de intervención.					
Referentes para plan de mejora					
Fase redacción del informe					
Presentación de informe y anexos académicos a la Universidad					
Presentación de documento a la Organización					

Fuente: Elaboración propia

1.4. Encuadre teórico

Pensar en un plan de mejora lleva a pensar en los proyectos que lleva adelante un centro de enseñanza, y por lo tanto entrar en el terreno de la gestión. “La gestión, más que hacer en forma directa, crea las condiciones para el mejor hacer del colectivo institucional” (Blejmar, 2005, p. 24). De acuerdo a ello se integran conceptos vinculados a la misma (véase Figura 2).

Figura 2 Red conceptual



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con Moller & Navarro (2014) “La gestión es el punto de partida del proyecto de mejora, constituido por la planeación de un conjunto de actividades relacionadas entre sí, para el logro de un propósito, con una temporalidad y recursos delimitados.” (p. 11).

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) o Proyecto Educativo Institucional (PEI) “es el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar” (Antúnez, 1996, p. 20).

Una de las características de los PEC es que son documentos pedagógicos situados.

No es suficiente, por tanto, proponer en el proyecto unas metas bien intencionadas como una educación democrática o pluralista, es imprescindible plantearse qué significan o en qué se traducen estos términos en las prácticas

concretas abordadas por cada comunidad escolar (Beltrán, 2000, p. 102).

El Proyecto de Centro “permitirá singularizar las tareas educativas en el ámbito concreto de cada centro escolar sin por ello desentenderse de las coordenadas macro políticas del sistema escolar” (Beltrán, 2000, p. 103).

Elaborar un proyecto de centro escolar “es pensar en un modelo de planificación y una forma de trabajo que posibilite una mayor apertura del aula hacia otras aulas y de estas hacia la institución para transitar hacia una escuela que aprende” (Nassi, 2008, p. 23).

Antúnez (1998) concibe la planificación “como un proceso y una creación de los miembros de la comunidad escolar que trata de anticipar y orientar la acción mediante la reflexión y evaluación constantes.” (p. 213).

Esa planeación se plasma en documentos pedagógicos; siguiendo Abregú et al. (2009) planificar es elegir, priorizar, definir opciones de futuro, prever medios. “Una adecuada planificación ayuda a reducir la incertidumbre, a priorizar acciones, a administrar los recursos existentes, a demandar los necesarios, a establecer acciones basadas en acuerdos.” Abregú et al., 2009, p. 56).

Un adecuado sistema de registro de información permitirá acceder y tener presente las buenas decisiones que se han adoptado para el centro, analizar prioridades y reconocer aspectos de mejora, por lo que la dimensión administrativa adquiere un papel relevante en las organizaciones.

La planificación estratégica no cesa nunca, se caracteriza por no ser lineal, la imagen objetivo no se adquiere en un solo paso, hay posibilidad de redefinir la imagen objetivo y hay en ella un grado de incertidumbre que no se puede evitar”. (Abregú et al., 2009, p. 58)

Una planificación estratégica no parte de objetivo a priori, sino de un adecuado diagnóstico que permita el desarrollo de una propuesta singular que se adecue a ese centro y tiempo particular. “La estrategia implica jerarquizar una opción sobre otra, lo que trae aparejado la elección de un modo de actuar y, al mismo tiempo, de renunciar o de postergar otro” (Abregú et al., 2009, p. 56). Para la toma de esas decisiones es necesario contar con la memoria institucional, con una capitalización de lo aprendido como organización. Esa memoria permitirá también prever riesgos.

Entendida así la planificación, “el plan de acción es aquí una herramienta flexible que permite hacer ajustes constantes... según las diferentes necesidades que surjan y las evaluaciones permanentes” (Abregú et al., 2009, p. 56). Así es que se considera el diagnóstico y monitoreo constante como claves para la toma de decisiones adecuadas y oportunas.

Diagnosticar es ante todo evaluar. El diagnóstico “puede ser el resultado de una necesidad sentida por un grupo de personas concreto (profesores y profesoras,

equipo directivo)... o bien por un hecho desencadenante: quejas reiteradas de las familias, tratar de imitar otros centros, un cambio legislativo” (Antúnez, 1998, p. 210).

La diagnosis poco precisa puede ser mejorada con la aplicación de instrumentos de evaluación formativa interna del centro, del clima escolar,... o con las aportaciones de evaluaciones o auditorías realizadas por personas externas. En cualquier caso, se trata de tener una conciencia de dónde están los “puntos fuertes” y dónde los “puntos débiles” que puedan ayudar a configurar un primer mapa de necesidades. (Antúnez, 1998, p. 210)

Abregú (2009) “diagnosticar significa describir y explicar los hechos o fenómenos por los que atraviesa la organización.” (p. 67). A esto agrega que el diagnóstico se nutre de evidencias empíricas y de información cuantitativa y cualitativa. Para no caer en excesos de diagnóstico se debe estar alerta al realizarlo de que de los datos tengan “un para qué” (Abregú et al., 2009, p. 67).

Abregú et al. (2009) distinguen el dato de la información, “el dato como elemento aislado se transforma en información cuando adquiere un sentido. Y más aún, esa información se transforma en conocimiento cuando es utilizado para la toma de decisiones” (p. 67). Véase Figura N° 3.

Figura 3. Del dato al conocimiento organizacional



Fuente: Elaboración propia a partir de Abregú et al. (2009).

La información que se obtiene con intencionalidad se constituye en indicador de gestión, esos indicadores cumplen tres funciones: medir la realidad y apoyar con evidencia empírica la situación real, a fijar una meta concreta para el plan de acción con el objetivo de revertir o superar un problema determinado y evaluar el acercamiento al objetivo. (Abregú et al., 2009, p. 71)

Frigerio et al. (1992) plantean la evaluación “como un mecanismo de aprendizaje, como un procedimiento para obtener información y construir un saber acerca de las instituciones educativas para su mejoramiento.” (p. 86).

Implementar un sistema de indicadores requiere:

- Que el relevamiento se institucionalice, se lleve adelante año a año.
- Que adquiera un sentido, un porqué y un para qué, solo así podrá sostenerse en el tiempo.
- Establecer cruces y correlaciones entre diferentes indicadores.
- Comparar los datos intra- e inter institucionales (cotejar los resultados logrados, año a año, y comparar las diferentes escuelas de la jurisdicción, de la provincia, del total del país.
- Comunicar los indicadores a los equipos de trabajo de las escuelas (directores y docentes). (Abregú et al., 2009, p. 67)

Dentro de los elementos o factores fundamentales para el cambio y la innovación se considera clave la gestión del conocimiento colectivo, el que involucra el trabajo colaborativo, exige liderazgo distribuido, así como apertura y estímulo a la participación. Se entiende por participación “al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia... La participación es un vehículo para el desarrollo de sentimientos de pertenencia.” (Frigerio et al., 1992, p. 104). De acuerdo a estas autoras se distinguen distintos niveles de participación, activa o directa, estas pueden ser de tipo informativo, consultivo, decisorio, ejecutivo o evaluativo (p. 105). A su vez en educación se puede distinguir la materia de la que es objeto de participación, ellas son pedagógico didáctica, organizacional, administrativa y financiera.

De acuerdo a esto:

la factibilidad y consecución de una propuesta innovadora será mayor en cuanto contemple en sus distintas etapas mecanismos que posibiliten la participación- si se quiere con distintos grados y niveles- de los agentes educativos cuyo trabajo se verá afectado por la implementación de la misma. (Aguerrondo, 1996, p. 84).

Gairín & Rodríguez- Gómez (2011) conciben el trabajo colaborativo como necesario en la medida que “hace posible una mayor unidad de acción y permite el aprendizaje entre iguales” (p. 33). A su vez el fortalecimiento de los lazos entre el sistema y los centros permite que se aproveche su sinergia. Sostienen que “se precisa compartir y, sobre todo, compartir conocimientos y compromisos” (p. 33). De

aquí se destaca que el trabajo colaborativo es más que el trabajo en equipo y que no alcanza con éste, requiere de implicación genuina y de diálogo profesional. Ese trabajo en equipo debe ser capaz de producir compromiso y conocimiento, el crecimiento de todos y cada uno de los actores involucrados y de la propia organización. Compromiso y participación van de la mano, de aquí que un componente clave de la gestión de la mejora sea la gestión de la participación, la evaluación y planificación en equipo.

En el diseño de procesos participativos hay que tomar en cuenta los diferentes grados de participación. Estos grados de participación pueden clasificarse en cuatro niveles:

- Informativa: transferencia de conocimiento sobre lo que está pasando.
- Consultiva: expresión de la opinión y la voluntad de los actores acerca de un problema o decisión, pero no es directamente vinculante para las autoridades.
- Decisoria: ejercicio del poder y responsabilidad en los procesos de toma de decisiones.
- Gestión: ejercicio de poder y responsabilidad en la implementación o gerenciamiento de políticas, proyectos, obras, servicios.” (Tapia, 2004, p. 1)

Se plantea asimismo que en el análisis de los actores se deba identificar:

- aquellos que tienen jurisdicción sobre la cuestión,
- aquellos que tienen intereses en cuestión,
- aquellos que se verán afectados por la decisión,
- aquellos que podrían boicotear el proceso o la decisión si no fueran convocados,
- aquellos que puedan influenciar en la implementación de un acuerdo o la toma de una decisión,
- aquellos que pueden favorecer la implementación. (Tapia, 2004, p. 2)

De esta manera, cuando se habla de participación hay que definir las formas en que se busca promoverla y los actores involucrados, para que la participación contribuya eficazmente a la mejora.

No se trata, por tanto, de tener proyectos... Se trata de que los proyectos sean

asumidos por todos y se sientan implicados en su realización... Las organizaciones más capaces de enfrentar el futuro no creen en sí mismas por lo que son sino por su capacidad de dejar de ser lo que son: esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario". (Gairín et al., 2009, p. 623)

2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el abordaje de la problemática se utilizó un enfoque cualitativo de la investigación mediante el estudio de caso.

La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad, en este caso socio-educativa, a través de los ojos de los sujetos actuantes, esto es a partir de la percepción que ellas y ellos tienen de su propio contexto. (Gurdian, 2007, p. 183)

De esta manera la investigación cualitativa utiliza el texto como material empírico (en lugar de los números), parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y en el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada. (Flick, 2015, p. 20)

Stake (1998) plantea que "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes." (p. 11).

La investigación se estructuró a partir de una primera fase exploratoria, donde se dio el primer acercamiento a la organización y posteriormente una segunda fase de comprensión del problema.

2.1 Fase exploratoria

Para la fase exploratoria se aplicó una entrevista a informante clave, basada en un guion, para identificar la demanda y seleccionar el problema a abordar. Se realizó la misma mediante reunión virtual. Este tipo de entrevista, de acuerdo con Valles, M. (1999) se caracteriza "por la preparación de un guión con temas a tratar (y por tener la libertad el entrevistador para ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de entrevista" (p. 180). Véase cuadro 2.

Cuadro 2 Tabla de técnica, actor y metodología

Técnica	Actor	Metodología	Unidad de análisis	Momento de Aplicación
Entrevista basada en un guion.	Directora	Cualitativa.	1/1	5/5

Fuente: Elaboración propia.

Se comenzó la entrevista realizando una breve explicación del propósito, pues ya se había hecho la petición para iniciar el proceso de investigación. Se solicitó el consentimiento informado para poder realizar la transcripción de la misma y utilizarla para el Proyecto de Investigación Organizacional asegurando la confidencialidad. Se planificó una pauta flexible de acuerdo al método conversacional, ya que se trataba de una instancia de acercamiento a la institución (véase Anexo III, p. 27).

Análisis de la información

A partir de la transcripción de la entrevista realizada, se procedió a analizar los datos a partir de la construcción de una tabla de análisis según la clasificación de dimensiones organizacionales de Frigerio *et al.* (1992) (véase Anexo IV, pp. 28-29).

Modelo de Análisis

A partir de la tabla de análisis se confeccionó un Modelo de Análisis que diera cuenta de la multi causalidad del problema a tratar y de los actores involucrados en él. El mismo ha sido representado de manera gráfica (véase Figura 4).

Figura 4: Modelo de Análisis



Fuente: Elaboración propia.

Se interpreta debilidad en la sistematización en los registros que hacen al Proyecto Educativo de Centro, en la medida de que no se cuenta de un año para el siguiente con un acceso ágil y suficiente de la información que demanda el plan de trabajo.

Esto se desprende de algunas afirmaciones entre las que se detallan: el Proyecto de Centro “viene en los papeles de años atrás” (E1:2). No había un seguimiento” (E1:2), “como que una unidad, tener algo como que una, me parece que cuesta” (E1:2), “quizás falta mayor organización de los registros...como que no hay como una historia” (E1:4).

Tema que preocupa son los aprendizajes, lo que se desprende desde los comentarios y desde la reiteración: “hay bastantes grupos con niveles bien marcados, niños muy buenos, pero también muchos niños con nivel muy descendido” (EE1: 3), “se ven muchos niños con niveles descendidos en relación a la clase en que están, descendidos, descendidos, es decir, no son excepciones, son muchos niños” (EE1: 3).

Otro aspecto que caracteriza al centro es que un número importante de los cargos son de carácter suplente, lo que lleva a que se produzca un recambio importante de personal docente de un año al siguiente: “cuando empezamos se demoró en cubrir los cargos, hay siete cargos suplentes” (EE1:2).

También se destaca la movilidad de estudiantes “muchos pases, muchos ingresos, muchos egresos, mucho movimiento inter escuelas, muchos niños de la ciudad que pasaban de otra escuela a la nuestra, de la nuestra a otra, o sea mucho movimiento en ese sentido”. (EE1:1), la que se menciona en el inicio de la entrevista.

La movilidad del equipo docente y de estudiantes exige aún más que quede el registro de líneas definidas para que el avance del proyecto de centro se produzca sin quiebres o lagunas. Frente a una situación de niveles de desempeño descendido un sistema adecuado de registro contribuye al desarrollo de trayectorias educativas continuas y completas.

Se define a través del Modelo de Análisis la necesidad de sistematización de registros institucionales que contribuyan a viabilizar el Proyecto Educativo de Centro.

2.2 Fase comprensión del problema

Para la colecta de datos que permita comprender el problema en profundidad se realizó relevamiento con nuevas entrevistas (mediante reuniones virtuales), focalizadas en el Proyecto de Centro (véase cuadro 3). Se diseñaron así entrevistas en profundidad semi estructuradas.

La entrevista en profundidad “proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo que la entrevista estructurada o de encuesta.” (Vallés,1999, p. 196).

Estas entrevistas se realizaron a miembros del Equipo de Dirección, y a 2 maestras de clase (véase pautas en Anexo V, VI y VII, pp. 30- 32).

Se complementaron las entrevistas con una encuesta auto administrada a los docentes (véase pauta en Anexo IX, pp. 34-36) mediante formulario de *Google Drive*.

Se realizó análisis documental para contrastar y posteriormente realizar la triangulación de datos (véase Anexo XII, p. 41). Para Cea D' Ancona (1999) la triangulación de datos “consiste en la utilización de varias y variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento, con el propósito de contrastar la información recabada.” (p. 49). Para ello se recurre a distintos actores e instrumentos.

Las entrevistas y encuestas diseñadas fueron testeadas antes de la aplicación en la institución y ajustadas al partir de él. Para la encuesta se pretendió abarcar al universo de todos los docentes con docencia directa, 23 docentes. Se realizaron dos pre testeos con docentes de otro centro educativo de similares características.

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

Se realizaron matrices de análisis de datos para las entrevistas y para las encuestas (véase Anexo X, pp. 37-39) y un cuadro de análisis documental (véase Anexo XII, p. 41).

Cuadro 3 Tabla de técnicas, actores y metodologías

Técnicas	Actores	Metodología	Unidad de análisis /unidad de observación	Momento de testeo	Momento de Aplicación
Entrevista semi estructurada	Directora	Cualitativa.	1/1	15/6/	17/6
Entrevista semi estructuradas	Subdirectora	Cualitativa	1/1	15/6	18/6
Entrevista semi estructuradas	Docentes	Cualitativa	1/3	15/6	19/6
Entrevista semi estructuradas	Docentes	Cualitativa	1/3	15/6	24/6
Encuesta	Docentes (maestras y profesores)	Cuantitativa	6/23	3/6/ y 4/6	18/6
Análisis documental		Cualitativa	Proyecto de Centro 2020	24/6	

Fuente: Elaboración propia.

Niveles y lógicas en juego: el Iceberg como analizador

Para desentramar la cultura institucional se recurre a la técnica del Iceberg, que desarrolla Chiavenato (2009). A partir de la misma se establecen tres niveles o estratos: lo visible, lo priorizado y lo subyacente, según grados de profundidad y de arraigo

El análisis de estos estratos permite la comprensión de elementos más ocultos y profundos de la cultura organizacional estudiada, pero así también explicitar los más visibles, que según este autor son los que mayor posibilidad de mutación tienen y los que ofrecen mayores posibilidades de abordaje (véase Figura 5).

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

Para la caracterización de la cultura institucional se recurre a la tipología de Hargreaves & Fullan (2014).

Figura 5 El iceberg como analizador



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la Institución cuenta con un Proyecto Educativo de Centro (PEC) compartido, del que los docentes entrevistados y encuestados conocen la temática (aunque es limitado el porcentaje de docentes que completó la encuesta).

Este proyecto se viene prolongando en la institución desde hace 8 años, centrado en la dimensión salud (véase pautas en Anexo VII, VIII, IX y X, pp. 32-37). En las entrevistas se expresa así: “cuando yo llegué a la escuela hace cuatro años ya estaba hecho el proyecto...me fui interiorizando” (E2:1), a lo que se agrega “hace años está ese proyecto, por lo menos ocho” (E2:1). En relación a la temática se expresa: “tiene que ver con escuelas y ambientes saludables, escuela sana, ambiente saludable” (E3:1).

El PEC se comparte a los docentes que llegan a la institución, así como otros documentos. Las siguientes citas dan cuenta de ello: “con los maestros yo tengo compartido todo, planificaciones, los informes” (EE1:3). En relación al PEC “siempre se comparte por Drive todo” (E2:1). “La maestra que llega siempre tiene acceso al proyecto para verlo (E3:3).

Puede reconocerse, sin embargo, una implicación superficial en el PEC, a partir de algunas expresiones que surgen, como las siguientes: se implica “un 40%” (E2:2); “uno siempre tiene que estar tratando de traerlos [hacia el proyecto]” (E2:2); “estaría

bueno, tratar de ir trabajando un poquito paralelo, me parece, y no dejarlo tan de lado” (E4:3).

A partir del análisis documental es difícil reconstruir el seguimiento que ha tenido el PEC, encontrándose un solo registro de instancia evaluativa. En una de las entrevistas se plantea: “siempre andamos corriendo, atrás de todo, y la verdad que sentarnos a registrar lo que se hizo para que quede para el año siguiente, eso sería algo para mejorar” (E2:2).

En relación a la dificultad para documentar se agrega: “a fin de año se están evaluando los saberes, los aprendizajes, dejas la evaluación del Proyecto Institucional” (E2:1), “no existe, el archivo que permita ver una historia, ver lo que se hizo, algo ordenado... como para poder hacer un seguimiento” (EE1:3). “Hay que andar buscando papeles de un lado a otro...dificultó mucho... poder organizar la información” (EE1:3); “registro de evaluación tendría que buscar, porque no recuerdo” (E3:2). “Proyecto de Centro, Memoria Anual, tampoco me decía mucho” (EE1: 3).

Poco más de la mitad del equipo docente es estable en la institución, lo que se desprende del análisis documental (Véase Anexo II, p. 26), y de las entrevistas realizadas “cuando empezamos se demoró en cubrir los cargos, hay siete cargos suplentes...” (EE1:2), “La escuela tiene mucha movilidad de docentes” (E2:2).

Es visible también la preocupación por los aprendizajes: “se ven muchos niños con niveles descendidos en relación a la clase en que están, descendidos, descendidos, es decir, no son excepciones, son muchos niños.” (EE1: 3); “a fin de año se están evaluando los saberes, los aprendizajes, dejas la evaluación del Proyecto Institucional” (E2:1).

Dentro de lo priorizado se reconocen orientaciones de orden jerárquico que van emergiendo en el curso del año, lo que se refleja en expresiones como las siguientes: “en el camino surgen cosas que apremian en cuanto a lo que piden desde arriba, todas esas prioridades que piden, por ejemplo, que trabajar en Lengua, trabajar esto, trabajar en lo otro hacen que pueda correrse a un lado todas esas otras prioridades en cuanto al proyecto” (E4:3).

El enfoque hacia los entornos de vida saludable forma parte de lo priorizado, en función de que sigue siendo el tema del proyecto de centro con diferente énfasis; a modo de ejemplo, se recupera de una de las entrevistas: “desde hace varios años, incluso antes de llegar a esta institución, se vienen desarrollando sobre ambiente saludable... el objetivo es tratar de trabajar todos los aspectos saludables” (E4:1).

A nivel de los subyacente se identifican notas de lo que Hargreaves & Fullan (2014) describe como cultura de la colegialidad artificial, la que se caracteriza por el trabajo conjunto con predominio de modos de hacer individuales, estas notas se desprenden de expresiones como las siguientes: “ en los primeros días administrativos, cuando hicimos las primeras reuniones, se ofrecieron algunos, yo tengo un proyecto, yo comparto, yo lo empiezo, se ofrecieron de entrada, pero después como que no hubo ese involucramiento” (EE1:2); “costó el arrancar a trabajar a nivel institucional, como que hay demasiado encasillamiento, separación en sí, en los turnos por ejemplo...” (EE1:2); “algunos maestros trabajaban con paralelos, pero algunos, digo, no es

todos. Entonces, como que una unidad, tener algo como que una, me parece que cuesta” (EE1:2).

Se manifiesta una limitada autonomía, mucha demanda de nivel jerárquico, en citas como: “no dan los tiempos para poder abordar todo simultáneamente y estar continuamente trabajando, y te piden una cosa, a demanda vamos a decirlo así, como que uno va cumpliendo la demanda, en cuanto a autoridades, todo lo que uno va acatando, desde arriba, y bueno que los tiempos apremian en ese sentido, y que eso puede hacer que uno pueda dejar de lado aspectos como ese proyecto por ejemplo” (E4:3); en el camino surgen cosas que apremian en cuanto a lo que piden desde arriba” (E4:3).

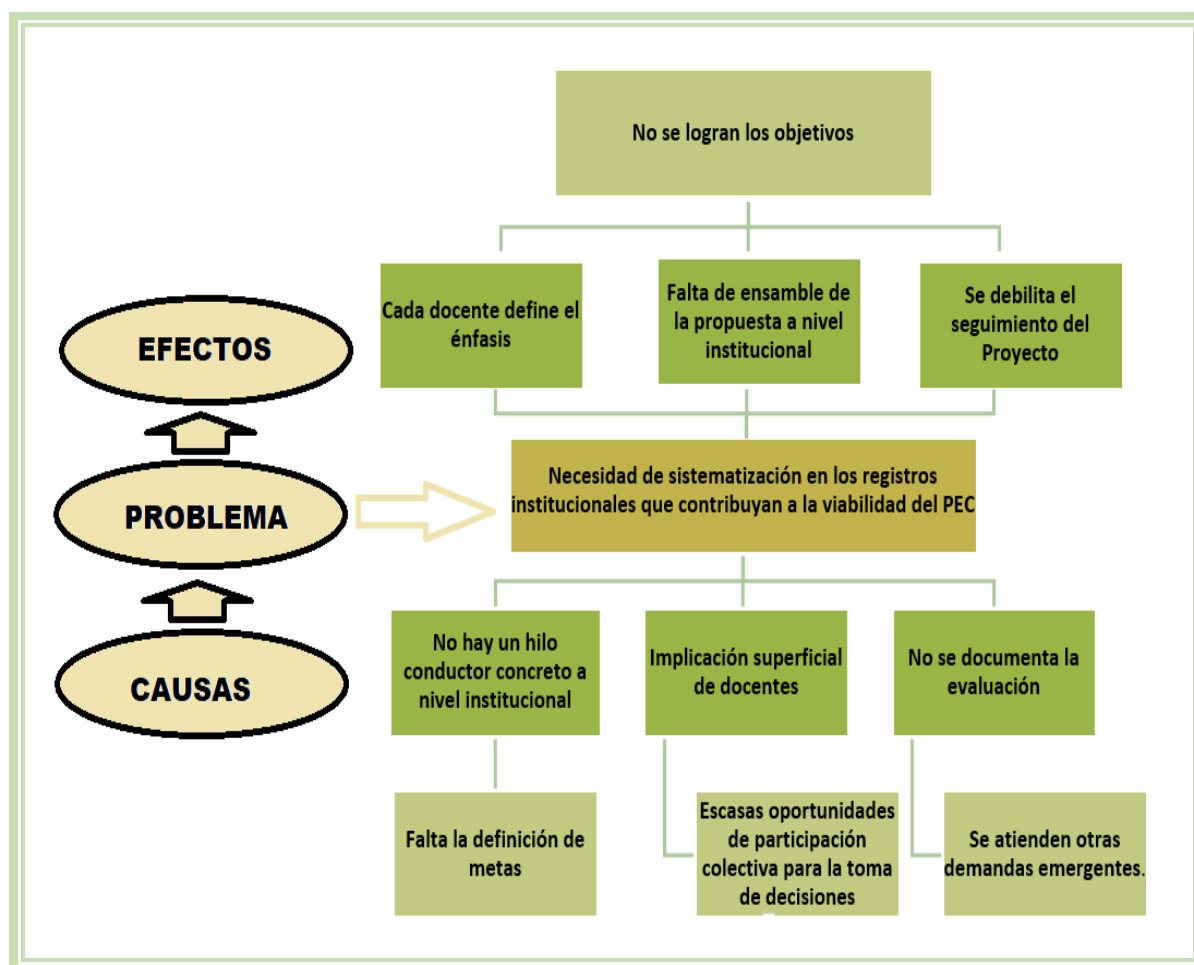
Se desprende también de las entrevistas dificultad para el trabajo colaborativo, derivado de diferentes circunstancias, por ejemplo, de espacios de tiempos institucionales: “hicimos así una reunión virtual todos... no tenemos espacio como para sala, como para reunirnos todos...” (E1:3), “no tenemos horas de salas de coordinación, entonces nos faltaría como esas horas para poder hablar” (E2:2). Se desprende también dificultad para el trabajo en equipo: “hay equipos de trabajo pero no logran funcionar” (EE1:4); “hay un equipo de biblioteca pero después no funciona, hay un equipo de materiales para pedir materiales, pero nadie pide al encargado” (EE1:4), y otras que tienen que ver con el compartir: “cuesta también compartir un poquito; creo que se da, me parece, en toda institución” (E4:2).

3 Conclusiones y acuerdos con la organización

3.1 Aproximación diagnóstica

Se construyó un árbol de problemas (véase Figura 6), con su correspondiente árbol de objetivos (véase Figura 7). El árbol de los objetivos es una herramienta que permite visualizar gráficamente posibles líneas de intervención que posibiliten una mejora institucional.

Figura 6 Árbol de los problemas



Fuente: Elaboración propia.

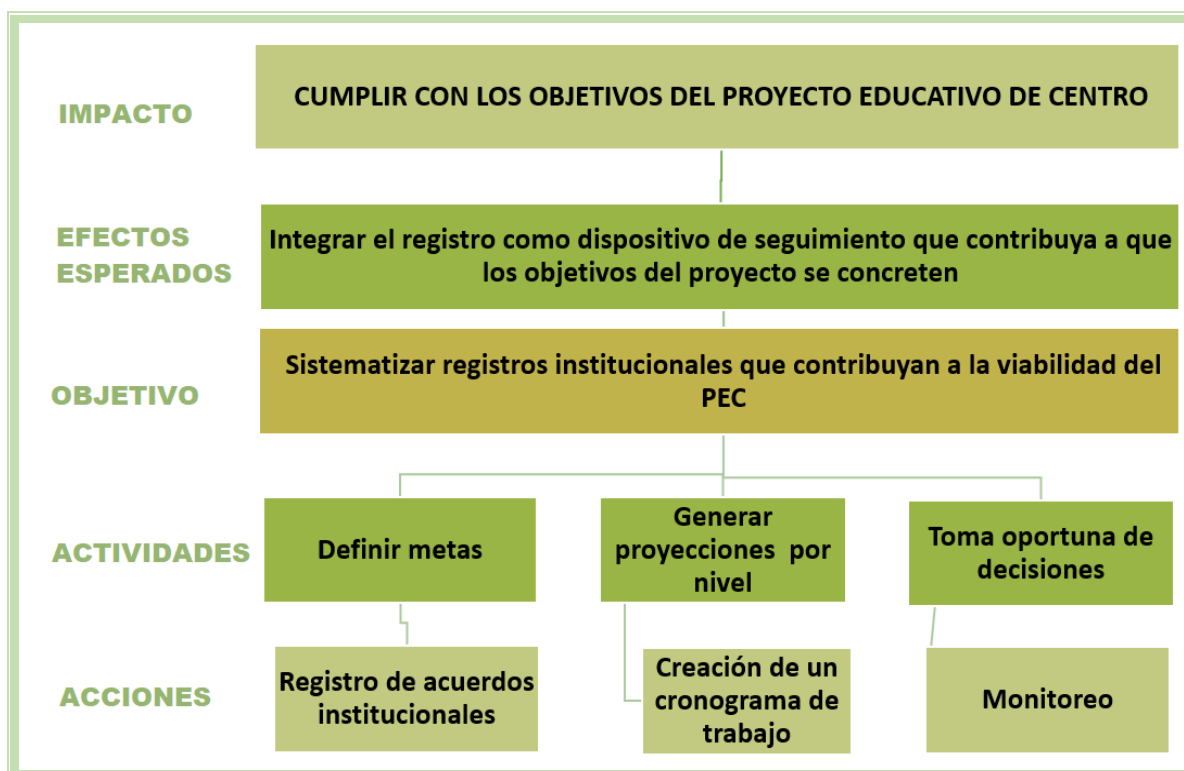
La falta de definición de metas puede ser una de las causas de conduzca a que no haya un hilo conductor a nivel institucional y que dificulte la integración de la información que se genera.

A su vez, las escasas oportunidades de participación colectiva pueden ser causa de la implicación superficial que no genera datos significativos, considerando que se cuentan con escasas salas por el tipo de escuela (urbana común).

Las demandas emergentes se presentan como una causa que incide en los tiempos necesarios para la documentación de la evaluación, insumo clave para la continuidad del proyecto. Esta falta de sistematización de los registros deriva en que cada docente defina individualmente o con algún otro docente el énfasis que le dará al proyecto, las propuestas quedan sin ensamblar a nivel institucional, debilitado la continuidad por la falta de seguimiento.

Por consiguiente no se alcanzan los objetivos y el PEC se sigue perpetuando como proyecto que no se concreta.

Figura 7 Árbol de los objetivos



Fuente: Elaboración propia.

3.2 Referencias para Plan de Mejora

El Plan de mejora se centrará en la dimensión administrativo pedagógica. Como posibles líneas de acción para revertir el problema se plantea la mejora del sistema de registros que contribuya a viabilizar el PEC, sistematizándolo. Ello requerirá la creación de cronogramas que temporalicen las acciones y el monitoreo de las acciones que se van llevando adelante para la toma de decisiones en forma oportuna.

Definir metas, establecer proyecciones por niveles, revisar formas de agrupamiento que contribuyan a promover el trabajo colaborativo, serán actividades que favorecerán el avance del proyecto. De esta manera se irá integrando en forma progresiva y significativa el registro como dispositivo de seguimiento orientado al logro de los objetivos.

Se considera también fundamental la conformación de un equipo de trabajo que lidere el plan de mejora institucional. A partir de lo relevado en la investigación podría estar integrado por el equipo de dirección y una maestra.

En relación al tiempo estimado para la elaboración y puesta en práctica del plan, podría estimarse un período comprendido entre octubre y diciembre del presente año (véase Anexo XIII, p. 44), para comenzar su implementación en febrero de 2022. El informe se entregará en setiembre, entre octubre y noviembre se conformará el equipo de trabajo para elaborar el plan de mejora, procediéndose a su entrega en el mes de diciembre.

4. Referencias bibliográficas

- Abregú, M. & Equipo de Gestión Proyecto PEF (2009). El plan de mejora institucional desde la supervisión. En S. Gvirtz & M. Podestá, *El rol del supervisor en la mejora escolar*. (1°ed., pp. 55-90). Aique.
- Antúnez, S., del Carmen, L., Imbernon, F., Paarcerisa, A., Zaabala, A. (1996). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Graó.
- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Troquel.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares* (4ta ed.) Ice-Horsori.
- Beltrán, F., San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Morata. Tapia, G. (2004) *Análisis de "actores involucrados" en procesos participativos*. http://gestionsocial.org/archivos/00000811/Tapia,_Graciela._An%Elisis_de_Actores_Involucrados..pdf
- Blejmar, B. (2009). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativa.
- Cea D' Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Flick, U. (2015) *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata: Madrid
- Frigeiro, G. Poggi, M & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. (9ª ed.). Buenos Aires: Troquel Educación.
- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634
<http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/13654>
- Gairín, J. & Rodríguez-Gómez (2011). *Cambio y mejora en las organizaciones educativas*. *Educación* 47(1), 31-50.
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Editorial Mc Graw-Hill
- Gurdian, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa* ECC. AECl. <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Gvirtz, S., Podestá, M. (comps.) (2009). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Aique.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Moeller M, Navarro M. (2014). *Proyectos de gestión educativa*.

https://www.ecorfan.org/manuales/manuales_nayarit/Proyectos%20de%20Gesti%C3%B3n%20Educativa%20V6.pdf

Nassi, C. (2008). *El proyecto escolar en los tiempos que corren*. Espartaco.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

UNESCO (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Lima: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021>

Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Volumen 2. Córdoba: Brujas.

Anexos

Anexo I Codificación de las técnicas aplicadas

EE-Entrevista Exploratoria.

E1- Entrevista semi estructurada.

E2- Entrevista semi estructurada.

E3: Entrevista semi estructurada.

E4: Entrevista semi estructurada.

EA-Encuesta de cuestionario auto administrado.

AD1- Tabla de antigüedad.

AD2- Tabla de antigüedad en la escuela.

AD1-Análisis documental: Proyecto de Centro.

Anexo II: Antigüedad de los docentes en la escuela

CLASE	ANTIGÜEDAD EN LA ESCUELA (AL 2020)
INICIAL 4 A	-----
INICIAL 4 B	-----
INICIAL 5 ^a	3 AÑOS
INICIAL 5B	----
1° AÑO A	1 AÑO
1° AÑO B	22 AÑOS
1° AÑO C	7 AÑOS
2° AÑO A	12 AÑOS
2° AÑO B	-----
2° AÑO C	1 AÑO
3° AÑO A	8 AÑOS
3° AÑO B	10 AÑOS
4° AÑO A	-----
4° AÑO B	8 AÑOS
5° AÑO A	1 AÑO
5° AÑO B	10 AÑOS
5° AÑO C	14 AÑOS
6° AÑO A	3 AÑOS
6° AÑO B	-----

Fuente: Proporcionado por la Institución.

Antigüedad en la escuela

Primer año en la escuela	6	
Segundo año en la escuela	3	
De tercer a quinto año en la escuela	2	
De seis a 10 años en la escuela	5	
De 11 a 20 años en la escuela	2	
Más de 20 años	1	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo III Pauta de la entrevista exploratoria a la Directora de la Escuela

Buenas tardes, mi nombre es M. P. y tengo interés en realizar una investigación en la escuela que está bajo tu dirección el marco de una maestría en gestión de la Universidad ORT Uruguay.

Paso a comentar que voy a grabar la entrevista para después transcribirla y utilizarla como parte del proyecto de mejora institucional.

(MI: Investigadora)

Posibles preguntas:

MI: ¿Hace cuánto tiempo estás en el cargo de dirección de la escuela?

MI: ¿Has desempeñado otros cargos en esa escuela?

MI: ¿Tienes experiencia anterior en dirección?

MI: ¿Cuál fue tu primera impresión al llegar a esa escuela?

MI: Si tuvieras que describir problemáticas de la escuela en las distintas dimensiones ¿cuáles consideras que serían las problemáticas a las que tienes que hacer frente?

MI: Si fueras a cambiar algo ¿qué sería lo primero que te gustaría que cambie?

MI: ¿Quisieras agregar algo más?

Muchísimas gracias por esta entrevista, por tu disposición de participar en esta propuesta de Investigación para la mejora institucional.

Anexo IV Tabla de análisis por dimensiones, temáticas y actores

Aporte textual con código de referencias	Temática	Actores	Dimensión	Observaciones
“una impresión de la escuela como muy movida... movimiento de familias, mucho movimiento y mucha llamada telefónica, muchas consultas” (EE1:1).	Dinámica organizativa.	Familias, Equipo de Dirección	DC, DO	Muchas consultas centralizadas en la figura del Director en la semana administrativa.
“muchos pases, muchos ingresos, muchos egresos, mucho movimiento inter escuelas, muchos niños de la ciudad que pasaban de otra escuela a la nuestra, de la nuestra a otra, o sea mucho movimiento en ese sentido también y consultas sobre el comienzo de clases.” (EE1:1) “algunos porque se habían cambiado de domicilio, otros por el trabajo, otros porque les quedaba mejor, por el turno, porque en la otra escuela estaban en un turno y no querían ese turno y no había lugar, unos que estaban en escuelas de Tiempo Completo y no querían más tiempo completo o no les servía, o que les servía Tiempo Completo, ese tipo de movimientos.” (EE1:2).	Movimientos de matrícula.	Estudiantes.	DA	Movimiento de alumnos inter escuelas por cambio de domicilio, turnos o tipo de escuela.
“la mayoría de los maestros tienen contacto directo con las familias por <i>whatsapp</i> o grupos de difusión” (EE1:1).	Contacto de los docentes con las familias.	Docentes-familias.	DC	La mensajería de <i>whatsapp</i> y los grupos de difusión son medios de contacto entre las familias y los docentes de clase.
“... cuando empezamos se demoró en cubrir los cargos, hay siete cargos suplentes...” (EE1:2).	Carácter de los cargos.	Docentes.	DA	Cuenta con 12 maestros efectivos y 7 maestros suplentes.
“...se ven muchos niños con niveles descendidos en relación a la clase en que están, descendidos, descendidos, es decir, no son excepciones, son muchos niños.” (EE1: 3).	Niveles de desempeño descendidos.	estudiantes	DP	Niveles de desempeño descendidos en relación a la clase en la que están.
“Hay bastantes grupos con niveles bien marcados, niños muy buenos, pero también muchos niños con nivel muy descendido” (EE1: 3).	Diferencias en los niveles de Desempeño o...	Estudiantes.	DP	Distribución de los alumnos según desempeños en niveles extremos (descendidos y superiores)
“... no existe, el archivo que permita ver una historia, ver lo que se hizo, algo ordenado...”	Archivos documentales.	Directores.	DO, DP	La información dispersa obstaculiza el

<p>como para poder hacer un seguimiento.” (EE1:3).</p> <p>“Hay que andar buscando papeles de un lado a otro...dificultó mucho... poder organizar la información para poder organizar el plan de dirección.” (EE1:3)</p> <p>“lo que tiene que ver con el registro, el registro de lo anterior, es medio dificultoso.” (EE1:3).</p>				desarrollo del plan de dirección.
<p>“Hay bastantes grupos con niveles bien marcados, niños muy buenos, pero también muchos niños con nivel muy descendido” (EE1: 3).</p>	Diferencias en los niveles de Desempeño.	Estudiantes.	DP	Distribución de los alumnos según desempeños en niveles extremos (descendidos y superiores)
<p>“Hay equipos de trabajo pero no logran funcionar. Ya ellos lo plantearon ya de años anteriores como que no se lograba llevar a cabo, y este año no se ha visto tampoco el trabajo de los equipos.” (EE1:4).</p> <p>“hay un equipo de biblioteca pero después no funciona, hay un equipo de materiales para pedir materiales, pero nadie pide al encargado” (EE1:4).</p>	Funcionamiento de equipos de trabajo docente.	Docentes.	DO	Los equipos de trabajo no funcionan.
<p>“Proyecto de centro, memoria anual, tampoco me decía mucho. (EE1:3).</p>	Proyecto de centro.	Docentes.	DP	El Proyecto de Centro y la Memoria dicen poco, no evidencian continuidad en la propuesta.

Anexo V Pauta de la entrevista en profundidad a la Directora de la Escuela

Buenas tardes, mi nombre es M. P. y tengo interés en realizar una investigación en la escuela que está bajo tu dirección el marco de una maestría en gestión de la Universidad ORT Uruguay.

Para el inicio de esta entrevista informo que voy a grabar la entrevista para después transcribirla y utilizarla como parte del proyecto de mejora institucional.

(MI: Investigadora)

Preguntas posibles:

MI: ¿Con qué proyectos cuentan a nivel de escuela?

MI: ¿Los docentes tienen acceso a los proyectos de la escuela en forma escrita?

MI: ¿Si tuvieras que decir cuántos maestros están implicados, cuántos podrías nombrar?

MI: ¿Tienen algo en común las maestras que se implican?

MI: ¿Qué sería a tu entender lo que dificulta la implicación de los maestros en los proyectos a nivel de escuela?

MI: ¿Del proyecto del año anterior encontraste algún tipo de evaluación?

MI: ¿Cuándo comenzaste con el armado del proyecto de este año tuviste alguna dificultad para conseguir información que necesitabas o evidencias para poder comenzar con él?

MI: Con respecto a las salas ¿tienen espacios y tiempos para realizarlas? ¿Tienen alguna dificultad en cuanto a ese aspecto?

MI: ¿Queda algún tipo de registro escrito de las salas docentes?

MI: ¿Quién se ocupa de realizar los registros escritos en reuniones o salas docentes?

MI: ¿Hay algún otro tipo de registros que tendrían que tener para mejorar la propuesta educativa?

Anexo VI Pauta de la entrevista semi estructurada a Maestra Subdirectora de la Escuela

Buenas tardes, mi nombre es M. P. y tengo interés en realizar una investigación en la escuela que está bajo tu dirección el marco de una maestría en gestión de la Universidad ORT Uruguay.

(MI: Investigadora)

Preguntas posibles:

MI: ¿En qué consiste el proyecto de centro de la escuela?

MI: ¿Los docentes tienen acceso al proyecto en forma escrita?

MI: ¿Cómo se diseñó el Proyecto de Centro?

MI: ¿Se fueron haciendo registros del proyecto? ¿Algún tipo de evaluación?

MI: ¿Se alcanza a hacer algún registro de las evaluaciones del proyecto?

MI: Cuando hay que hacer algún tipo de evaluación institucional, por lo general ¿quiénes participan?

MI: En cuanto a la implicación de los maestros en los proyectos de centro ¿notas que realmente se implican, qué realmente llega al aula, o que queda en papeles?

MI: ¿Cuál es el grado de implicación de los maestros? ¿De qué depende?

MI: ¿Qué espacios y tiempos reales hay en la escuela como para trabajar en un proyecto de centro, en la planificación y evaluación, en lo que sea?

MI: ¿Quedan registros escritos de las reuniones y salas que van haciendo?

MI: ¿Quién hace el registro por lo general?

MI: ¿Qué se podría mejorar?

Anexo VII Pauta de la entrevista semi estructurada a Maestras de la Escuela

Buenas tardes, mi nombre es M. P. y tengo interés en realizar una investigación en la escuela que está bajo tu dirección el marco de una maestría en gestión de la Universidad ORT Uruguay

Para el inicio de esta entrevista informo que voy a grabar la entrevista para después transcribirla y utilizarla como parte del proyecto de mejora institucional.

(MI: Investigadora)

Preguntas posibles:

MI: ¿Cuántos años hace que estás en la escuela?

MI: ¿Y de maestra cuántos años llevas?

MI: ¿Podrías contarme qué proyectos tienen en la escuela, a nivel de escuela?

MI: ¿Qué dificultades encuentran cuando tienen que planificar esos proyectos?

MI: ¿Participan de evaluaciones de los proyectos?

MI: ¿Quedan registros de las evaluaciones, de un año para el otro?

MI: ¿Los maestros tienen acceso al proyecto en forma escrita? ¿Hay algún otro tipo de registros que te parezca que tendría que haber de ese proyecto para mejorar de un año al otro?

MI: ¿Cómo acceden los maestros que llegan a la escuela, los que no formaron parte de la formulación del proyecto?

MI: ¿Qué grado de implicación tienen los maestros en relación al Proyecto de Centro?

MI: Por lo general, lo que se acuerda, lo que hace al proyecto de centro, ¿queda documentado?

MI: ¿Todos cuentan con el proyecto escrito?

MI: Si tuvieras que decir qué habría que mejorar en los proyectos, ¿qué podrías decir?

Por aquí iría cerrando la entrevista. Agradezco la disposición para participar de esta entrevista en el marco del Proyecto de Investigación Organizacional que estoy llevando adelante

Anexo VIII Tabla de Análisis de entrevistas semi estructuradas

	Temática o foco del Proyecto	Participación en la planificación.	Implementación	Evaluación del Proyecto de Centro	Tiempos y espacios
Miembro de equipo de Dirección					
Miembro de equipo de Dirección					
Docente					
Docente					

Anexo IX Encuesta de cuestionario auto administrado

El siguiente cuestionario se desarrolla en el marco de la materia "Proyecto de Investigación Organizacional" de la Maestría en Gestión Educativa, impartida por la Universidad ORT. La información recabada se mantendrá en confidencialidad y tiene como único fin recabar información que permita desarrollar un proyecto de investigación organizacional. Se agradece la colaboración de quienes estén dispuestos a brindarla.

¿En qué ciclo/cargo te desempeñas como docente en esta escuela?

- Primer ciclo, Educación Inicial
- Primer ciclo de Educación Común
- Segundo Ciclo de Educación Común
- Profesor/a

¿Cuántos años de trabajo tienes como docente?

¿Cuántos años hace que trabajas en la escuela?

- Es el primer año
- 2 años
- 3 años
- 4 a 5 años
- 6 a 10 años
- Más de 10 años

¿Qué proyectos han tenido a nivel de escuela?

¿Has contado con el registro escrito de los proyectos que se han desarrollado a nivel de escuela en los últimos tres años?

- De ninguno
- De alguno
- De todos

Califica el grado de participación en la formulación del o los proyectos que se están llevando adelante,

- Ninguno
- Bajo
- Medio
- Medio alto
- Alto

Califica la forma en que has aterrizado a la propuesta de aula los proyectos de escuela en los últimos tres años,

- Ninguna
- Baja
- Media
- Media alta
- Alta

Califica el grado de participación en la formulación del o los proyectos de los últimos tres años.

- Ninguna
- Baja
- Media
- Media alta

-Alta

Califica el grado de participación que has tenido en la evaluación de los proyectos planificados a nivel de escuela en los últimos tres años.

-Ninguna

-Baja

-Meda

-Media alta

-Alta

Califica los siguientes aspectos

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
Existe continuidad en los Proyectos a nivel de escuela de un año al siguiente.					
Existen espacios para el planteo de iniciativas que contribuyan a la mejora o planificación de proyectos a nivel de escuela					
Existe documentación de Proyectos planificados a nivel de escuela.					
He participado de la evaluación de proyectos que se realizan a nivel de escuela.					

Participarías de salas docentes para la planificación y evaluación de proyectos a nivel de escuela.

-No

-Alguna vez

-Todas las veces

Para la producción de trabajos colaborativos prefieres...

Reuniones virtuales

Salas presenciales

Califica el valor que le das al registro escrito de acuerdos.

-Ninguno

-Medio bajo

-Medio

-Medio alto

-Alto

Califica el valor que le das al hecho de planificar proyectos a nivel de escuela.

-Ninguno

-Medio bajo

-Medio

-Medio alto

Alto

Califica el valor que le das a la documentación de las evaluaciones.

-Ninguno

-Medio bajo

-Medio

-Medio alto

-Alto

¿Recibiste Memoria o Informe de año anterior del grupo que tienes a cargo?

Sí

No

Si la respuesta anterior sobre la Memoria o Informe del grupo fue afirmativa califica.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
La información fue relevante.					
Contenía la información necesaria					

¿Qué dificultades se te presentan al tener que presentar información solicitada por el Equipo de Dirección?

Anexo X Matriz de datos de Encuesta a docentes

Unidad de análisis	V 1	V 2	V 3	V 4	V 5	V 6	V 7	V 8	V 9	V 10	V 11	V 12	V 13	V 14	V 15	V 16	V 17	V 18	V 19	V 20
UA1																				
UA2																				
UA3																				
UA4																				
UA5																				
UA6																				

Fuente: Elaboración propia.

V1: Ciclo o cargo de desempeñodocente	1- Primer ciclo inicial 2- Primer ciclo común 3- Segundo ciclo 4- Profesor/a
---------------------------------------	---

V2: Años de trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> 1- Primer año 2- 2 a 3 3- 4 a 5 4- 6 a 10 5- Más de 10
V3: Años de trabajo en la escuela objeto de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> 1- Primer año 2- 2 a 3 3- 4 a 5 4- 6 a 10 5- Más de 10
V4: Se cuenta con registro escrito de Proyectos	<ul style="list-style-type: none"> 1- De ninguno 2- De alguno 3- De todos
V5: Grado de participación en la formulación del o los proyectos que se están llevando adelante.	<ul style="list-style-type: none"> 1- Ninguno 2- Bajo 3- Medio 4- Medio alta 5- Alto
V6: Forma de aterrizaje a la propuesta de aula en los últimos tres años	<ul style="list-style-type: none"> 1- Ninguna 2- Baja 3- Media 4- Media alta 5- Alta
V7: Grado de participación en la formulación de proyectos en los últimos 3 años.	<ul style="list-style-type: none"> 1- Ninguno 2- Bajo 3- Medio 4- Medio alto 5- Alto
V8: Grado de participación en la evaluación de proyectos	<ul style="list-style-type: none"> 1- Ninguno 2- Bajo 3- Medio 4- Medio alto 5- Alto

V9: Existe continuidad en los proyectos de un año al siguiente.	<ul style="list-style-type: none"> 1- Muy en desacuerdo 2- En desacuerdo 3- Indiferente 4- De acuerdo 5- Muy de acuerdo
V10: Existen espacios para el planteo de iniciativas para la mejora o planificación de proyectos	<ul style="list-style-type: none"> 1- Muy en desacuerdo 2- En desacuerdo 3- Indiferente 4- De acuerdo 5- Muy de acuerdo
V11: Existe documentación de Proyectos planificados	<ul style="list-style-type: none"> 1- Muy en desacuerdo 2- En desacuerdo 3- Indiferente 4- De acuerdo 5- Muy de acuerdo
V12: Participación docente en la evaluación de proyectos.	<ul style="list-style-type: none"> 1- Muy en desacuerdo 2- En desacuerdo 3- Indiferente 4- De acuerdo 5- Muy de acuerdo
V13: Intención de participar en la planificación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> 1- No 2- Alguna vez 3- Todas las veces
V14: Entorno de preferencia para el trabajo colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> 1- reuniones virtuales 2- salas presenciales
V15: Valor del registro de acuerdos	<ul style="list-style-type: none"> 1- Ninguno 2- Bajo 3- Medio 4- Medio alto 5- Alto

V16: Valor de planificar proyectos a nivel de escuela	1- Ninguno 2- Bajo 3- Medio 4- Medio alto 5- Alto
V17: Valor dado a la documentación de evaluaciones	1- Ninguno 2- Bajo 3- Medio 4- Medio alto 5- Alto
V18: Se recibió Memoria anual del grupo.	1- Sí 2- No
V19: La información de la Memoria o informe fue relevante	1- No puede responder 2- Sí 3- No
V20: La Memoria contenía información necesaria.	1- No puede responder 2- Sí 3- No

Fuente: Elaboración propia.

Anexo XI Tabla de análisis de respuestas abiertas realizadas a los docentes

Encuesta a docentes

Unidadde análisis	Proyectos que han tenido	Dificultades para envío de información a Equipo de Dirección.
UA1		
UA2		
UA3		
UA4		
UA5		
UA6		

Anexo XII Tabla de análisis documental de Proyecto de Centro

Componentes	Observaciones
Justificación	
Fundamentación	
Objetivos	.
Actividades	
Recursos y viabilidad	
Reformulaciones	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo XIII Plan de Mejora Organizacional

PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL	
DIMENSIONES ORGANIZACIONALES	Administrativa Pedagógico- Didáctica
ACTORES INVOLUCRADOS EN EL PROCESO DE MEJORA	Directora, Subdirectora, Docentes más involucradas en el PEC (una en cada turno)
FASES	Setiembre- Entrega del informe de avance al centro educativo. Octubre- Noviembre: Conformación del equipo de trabajo. Elaboración del plan de mejora. Diciembre: Entrega del Informe de Plan de Mejora Organizacional a la institución.
EXTENSIÓN	Cuatro meses (setiembre- diciembre)

Fuente: Elaboración propia.

Anexo II

Universidad ORT Uruguay

Master en Gestión Educativa

Plan de Mejora Organizacional

Investigador: Mariela Peña

Fecha: 25/11/21

ÍNDICE

1. ANTECEDENTES	168
1.1 Aproximación diagnóstica	168
1.2 Acuerdos establecidos con la Organización.....	1690
Tabla 1	170
2. PLAN DE MEJORA	170
2.1 Objetivos	170
2.2 Logros proyectados.....	172
2.3 Líneas de actividad	172
2.4 Personas implicadas en el Plan de Mejora	174
2.5 Recursos	174
2.6 Cronograma	175
2.7 Planilla Integradora	176
2.8 Sustentabilidad del PMO.....	177
Bibliografía	179
Anexos	180

Índice de tablas

Tabla 1: Fases del diseño del plan de mejora.....	170
Tabla 2. Personas implicadas en el plan de mejora.....	174
Tabla 3: Recursos necesarios para la implementación del plan.....	174
Tabla 4. Cronograma para seguimiento de objetivos y actividades.....	175
Tabla 5: Esquema de trabajo.....	176
Tabla 6: Dispositivos de seguimiento, gestión de comunicación y de riesgos.....	178
Tabla 7: Dispositivo de gestión financiera.....	178

ANTECEDENTES

El presente plan de mejora, a aplicar en el año 2022, se desprende del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) desarrollado (Peña, 2021), que se inició en el mes de mayo del presente a, en una escuela pública urbana común, de doble turno, localizada en un departamento del sur del país.

El diseño del PIO (Peña, 2021) tiene por objetivo brindar asesoramiento que oriente la implementación de líneas de mejora en función de la problemática identificada: necesidad de sistematización en los registros institucionales que contribuyan a viabilizar el Proyecto Educativo de Centro.

1.1 Aproximación diagnóstica

Las primeras evidencias del problema se desprenden de la entrevista de tipo exploratorio que se realiza a la directora del centro al inicio de la investigación, desarrollada mediante encuentro virtual, dadas las condiciones sanitarias que la pandemia por COVID- 19 impuso. Para el estudio de la problemática se utilizó un enfoque cualitativo de investigación mediante el estudio de caso.

A las evidencias antes mencionadas se suman y contrastan las que se obtienen en la segunda fase de la investigación con entrevistas semi estructuradas realizadas a los dos miembros del equipo de dirección y a dos docentes con mayor antigüedad en el centro de una encuesta auto administrada y del análisis documental del Proyecto Educativo de Centro (PEC).

El problema identificado se centra en la necesidad de mayor sistematización de los registros institucionales que contribuya a viabilizar el Proyecto Educativo de Centro, un proyecto planificado en el año 2013, con una reformulación documentada en el año 2015. En la instancia en la que se reformuló se decidió continuar con el proyecto porque no se habían alcanzado los objetivos.

Como causas principales de la problemática planteada se reconoce la falta de definición de metas, las escasas oportunidades de participación colectiva para la toma de decisiones y demandas emergentes de orden jerárquico. Un factor a considerar es que la escuela cuenta solo con salas docentes los días administrativos (unos tres o cuatro días a nivel anual).

La falta de sistematicidad en los registros deriva en que cada docente defina el énfasis que da al proyecto y que las propuestas queden sin ensamblar a nivel institucional, debilitando el Proyecto Educativo de Centro. De esta manera no se alcanzan los objetivos y el proyecto no incide en la realidad del centro.

Para que la organización avance hacia una imagen objetivo flexible debe tener líneas de continuidad, para lo cual es necesario contar con un sistema de registro que permita tener presente las fortalezas y las debilidades de la institución. Esto permitirá valorar las buenas decisiones, aprender de los errores, optimizar recursos y definir prioridades. La organización no debe depender de la permanencia de las personas, ni de la memoria de quienes han estado. De aquí la estrecha relación entre la dimensión administrativa y la pedagógico didáctica.

De acuerdo a ello:

La administración es una herramienta de gestión del presente y un

instrumento de futuros deseables. Por ello el manejo de la información es un aspecto relevante de la administración. La información debe ser significativa y contribuir a la toma de decisiones. (Frigerio et al., 1992, p. 27)

Abregú et al. (2009) distinguen el dato de la información “el dato como elemento aislado se transforma en información cuando adquiere un sentido. Y más aún, esa información se transforma en conocimiento cuando es utilizado para la toma de decisiones.” (p. 67). Toma de decisiones que está al servicio de lo pedagógico-didáctico, por la propia naturaleza de la institución educativa.

“La dimensión pedagógico- didáctica hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos” (Frigerio et al., 1992, p. 27), de aquí la importancia del Proyecto de Centro como documento integrador.

La dimensión pedagógico- didáctica pone su mirada en “las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados” (Frigerio et al., 1992, p. 27).

Los actores institucionales seleccionados para la investigación organizacional fueron el equipo de dirección (directora y subdirectora) así como el equipo docente, de acuerdo a la autorización que se obtuvo desde Inspección de Escuelas. Por tratarse de un centro educativo de la órbita pública la investigación se vio restringida en cuanto a los actores involucrados, pero también por los diversos tiempos de los actores vinculados al proceso de investigación.

1.2 Acuerdos establecidos con la Organización

Finalizada la investigación se entregó el PIO (Peña, 2021) a la directora del centro de enseñanza, mediante correo electrónico. Se desarrolló en primer lugar una reunión virtual con la directora del mismo donde se intercambiaron impresiones. De parte de la directora del centro no hubo observación en relación al informe o sugerencia de cambio. Luego se realizaron dos reuniones virtuales junto con la directora subdirectora y una de las maestras para presentar el PIO (Peña, 2021), constituir y definir rol del equipo impulsor, acordar objetivos, líneas de acción, metas, actividades y dispositivos de seguimiento.

En la reunión se considera viable y pertinente el Plan de Mejora Organizacional (PMO), por lo que se mantiene la propuesta presentada con el objetivo de sistematizar registros institucionales que contribuyan a la viabilidad del PEC (véase anexo I).

El PMO se centrará en la mejora del sistema de registros institucionales, desde la formulación de metas que contribuyan a orientar las acciones que favorezcan su viabilización, así como la generación de un dispositivo de registro y de monitoreo que contribuya al ensamble y continuidad en las acciones a nivel institucional.

Se acuerda convocar para integrar el equipo impulsor a la directora del centro educativo como líder pedagógico clave, a la subdirectora, por ser efectiva en el cargo, tener intención de continuar en el mismo y haber manifestado interés por integrarlo, así como por una de una de las docentes que participaron de las entrevistas, también efectiva, con continuidad en el centro educativo y disposición frente a la propuesta (Véase anexo II). Esta docente se encuentra trabajando en ambos turnos, por lo que será también un actor de enlace con todo el colectivo docente de la escuela.

El diseño del plan de mejora comprende tres fases (véase tabla 1).

Tabla 1

Fases del diseño del plan de mejora

FASES	DESCRIPCIÓN	MESES
1: Diseño del plan.	Presentación del informe PIO al centro educativo. Conformación del equipo impulsor.	Octubre
2: Ajustes del plan	Reuniones con equipo impulsor para acordar: Objetivo general y específicos. Líneas de actividad y metas. Cronograma.	Octubre- Noviembre
3: Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad	Definición y diseño de dispositivos de seguimiento. Redacción del plan. Entrega del plan a la institución.	Noviembre- Diciembre

2. PLAN DE MEJORA

A través de la investigación organizacional se realizó un relevamiento de información sobre las dificultades vinculadas al desarrollo del Proyecto Educativo de Centro, recogiendo las voces de actores que se vinculan en forma directa con la implementación.

De acuerdo a la investigación realizada y de los acuerdos a los que se arriba con la organización se definen los siguientes objetivos para el Plan de Mejora:

2.1 Objetivos

A partir de la situación problemática definida, necesidad de mayor sistematización de los registros institucionales que contribuya a viabilizar el Proyecto Educativo de Centro, y que este impacte en el centro educativo, se formula el siguiente objetivo general para el plan de mejora:

- Sistematizar registros institucionales que contribuyan a la viabilidad del PEC.

Frente a las diferentes acepciones de lo que encierra el concepto sistematizar, en este objetivo se alude al “proceso metodológico que se basa en poner en orden o dar organización a un conjunto de elementos (prácticas, aprendizajes, ideas,

datos...) que hasta ese momento están dispersos y desordenados (Van de Velde, 2008, p. 32), centrado en el PEC.

Así mismo se considera que la sistematización “apunta a describir y a entender qué es lo que sucedió durante una experiencia de desarrollo y por qué pasó lo que pasó”. (Van de Velde, 2008, p.33)

De esta manera:

la sistematización permite que las personas - y especialmente las/os actoras/es directas/os de las experiencias - hagan una especie de "alto en el camino", y se den el tiempo para pensar sobre lo que hicieron, por qué lo hicieron, por qué lo hicieron de una manera y no de otra, cuáles fueron los resultados, y para qué y a quién sirvieron los mismos. La sistematización tiene el propósito de provocar procesos de aprendizaje. (Van de Velde, 2008, p.33)

El término registro se utiliza en el objetivo en el sentido de recuperar y vincular evidencias, las cuáles pueden estar constituidas por distinto tipo de documentos (actas, planificaciones, rúbricas, informes, etc.), con un propósito y ensamble institucional.

Antúnez (1998), al referirse a los Proyectos de Centro plantea que “son los instrumentos más adecuados para posibilitar actuaciones particulares, innovadoras y autónomas” (p.107), pero agrega que son necesarios ciertos requisitos para que no sean simples documentos formales burocráticos. Entre esos requisitos plantea que la planificación debe realizarse en común, de manera de “implicar en la planificación a las personas que más adelante deberán trabajar para conseguir los objetivos de lo planificado es la mejor estrategia para involucrarlos en la corresponsabilidad de la tarea” (p.110).

Nassi (2008) explicita como aspecto relevante y de nivel profesional de los docentes “las intenciones de colaborar en el seguimiento, acompañamiento, control y evaluación de las estrategias y actividades previstas y de reformulación de las mismas, aún de redimensionar todo el proyecto si fuera necesario” (p. 44).

El Proyecto de Centro debería constituir para la organización lo que Schvarstein (2007), denomina como una tecnología central, debería darle identidad a la organización, mientras que el soporte del mismo (documento, archivo, registro, etc.) serían tecnologías de apoyo o de gestión, considerando que “el objeto principal de las tecnologías de apoyo es asegurar el funcionamiento continuo y sin quiebres de las tecnologías centrales” ... “evitando que las perturbaciones del entorno provoquen discontinuidades en su funcionamiento” (p.26). Asimismo una buena articulación podría transformar los emergentes como tecnologías de apoyo o de gestión, si se dieran los espacios de análisis y reflexión necesarios.

Para su logro del objetivo general se definen como objetivos específicos:

- Establecer metas para el PEC que contribuyan a orientar las acciones vinculadas a su desarrollo.
- Generar y organizar un dispositivo de registro y monitoreo que contribuya al ensamble y continuidad en las acciones a nivel institucional.

2.2 Logros proyectados

El disponer de un sistema de registro institucional contribuirá a viabilizar el PEC. De acuerdo con Harf y Azzerboni (2014) “cada supervisor necesita trabajar con información pertinente para la toma de decisiones; sin información, la gestión es imprecisa, incierta y poco efectiva, intuitiva, errática e inconsistente; muchas veces se producen superposiciones y pérdidas de tiempo” (p. 224).

Para ello también “se requiere saber cómo recoger información según la situación que se aborde y disponer de herramientas, dispositivos y estrategias adecuadas para saber cómo hacerlo (Harf y Azzerboni, 2014, p. 224). La generación de dispositivos permitirá orientar y organizar información necesaria y relevante. Se considera relevante aquella que aporta al logro de los objetivos del PEC.

Pero también, y clave para la mejora es “la comprensión del marco teórico al que se apela para la interpretación – y difusión cuando el caso lo requiera” (Harf y Azzerboni, 2014, p. 224). De aquí que para que el plan de mejora impacte en la institución se considera relevante la participación de los docentes desde la generación del dispositivo de registro, la implementación, análisis y reformulaciones necesarias.

De esta manera, a partir de los objetivos planteados se definen como metas generales las siguientes:

- La institución cuenta con metas acordadas en salas docentes para la viabilización del PEC en la primera semana administrativa.
- El 70% de los docentes desarrolla un plan ensamblado de actividades orientado al desarrollo del PEC en el primer y segundo semestre.
- La institución cuenta en mayo con un dispositivo de registro y monitoreo generado en colectivo que contribuya al ensamble y continuidad en las acciones a nivel institucional

2.3 Líneas de actividad

Para el logro de las metas propuestas, en función de los objetivos generales y específicos definidos, se planifican actividades para llevar adelante en el año 2022.

Como primera línea de acción orientada a la sistematización de los registros institucionales que contribuyan a la viabilización del PEC, se plantea la formulación por parte del colectivo docente de metas y de un plan de actividades para dicho Proyecto.

Las actividades claves para que se concrete el plan se planifican para la semana administrativa por ser el único momento en que se encuentra todo el equipo docente en el mismo turno y sin estudiantes a cargo.

El comienzo del monitoreo se sitúa en mayo, para que se cuente con mayores oportunidades de que el plan avance, considerando que antes puede verse desplazado por otras demandas propias del comienzo del año lectivo. Asimismo, es una altura del año en la que el equipo docente ya está constituido y se posee un diagnóstico más profundo de la realidad educativa.

Para el logro de metas que contribuyan a orientar las acciones vinculadas al desarrollo del PEC, se definen las dos primeras metas del plan de mejora.

Estas metas se concretarían a través de las siguientes actividades, para las que se recurrirá a insumos de la Memoria Anual del 2021, de aquí que sea clave la conformación del equipo impulsor en el presente año:

- 1.1: Presentación del plan de mejora al colectivo docente. Desarrollo de sala docente para la definición colectiva de metas para el PEC. El equipo impulsor presenta los objetivos formulados al resto del colectivo docente.
- 1.2: Desarrollo de un plan de actividades por ciclos que cada docente adecua a su clase.
- 1.3: Ensamble y ajustes del plan de actividades a nivel institucional.
- 1.4: Monitoreo de las metas del PEC.
- 1.5: Evaluación y proyecciones.

Para el logro del segundo objetivo específico, generar y organizar un dispositivo de registro y monitoreo que contribuya al ensamble y continuidad en las acciones a nivel institucional, se considera necesario que se definan encargados del mismo para que no se diluyan responsabilidades. La selección de lo que se documentará también requiere de un análisis en colectivo para jerarquizar y anticipar obstáculos que se pueden presentar luego y afectar el plan.

Será necesario acordar formas de registro y monitoreo, así como el desarrollo de agendas que permitan candelarizar acciones, considerando que del diagnóstico se desprende la escasez de tiempo como factor relevante.

El unificar criterios permite administrar mejor los tiempos, así como el manejo de un lenguaje común, la jerarquización de la información, el procesamiento de los datos y el monitoreo del plan, creando un dispositivo de registro eficaz y eficiente.

Otra línea de acción importante para el plan es la implementación de un sistema de comunicación que retroalimente a todo el colectivo sobre cómo se va transitando a nivel institucional en el plan de mejora, clave para una mayor implicación y para la toma de decisiones oportuna. La evaluación del dispositivo de registro será relevante para la adecuación del plan y que realmente impacte en la mejora institucional. En base a lo expuesto se definen las siguientes actividades:

- 2.1: Elección de encargados de registro.
- 2.2: Selección de lo que se documentará.
- 2.3: Definición de formas de registro y monitoreo.

- 2.4: Desarrollo de agendas para la obtención y procesamiento de la información.
 2.5: Implementación de un sistema de comunicación que contribuya a la retroalimentación al colectivo docente.
 2.6: Evaluación y adecuación del dispositivo de registro.

2.4 Personas implicadas en el Plan de Mejora

A continuación se presenta el número de personas que participará del plan, distinguiéndose el cargo que poseen dentro del centro educativo y la forma de implicación que tendrán (véase tabla 2).

Tabla 2

Personas implicadas en el plan de mejora

IMPLICADOS EN EL PLAN		
Nº de personas	Cargo	Condición
1	Directora	Responsable
1	Subdirectora	Responsable
1	Maestra de equipo impulsor	Responsable
1	Maestras encargadas de registros	Responsable
17	Maestras	Apoyo
3	Profesores	Apoyo

2.5 Recursos

En este apartado se exponen los recursos que requiere la implementación del plan de mejora (véase tabla 3).

Para la selección de los mismos se consideran las posibilidades con las que cuenta la institución, de manera de optimizar lo que ya posee el centro y no sumar un riesgo para su implementación.

Tabla 3

Recursos necesarios para la implementación del plan

RECURSOS	
Humanos	Equipo impulsor integrado por: Directora del centro, Subdirectora y 1 Maestra. Equipo docente integrado por maestros de clase y profesores.
Infraestructura	Secretaría y/o salón de clase.
Tiempo	Una reunión de 2 horas para la discusión de los objetivos, planteo de metas, elección de dos encargados de edición de documentos. Dos reuniones de dos horas para para el desarrollo de plan de actividades por ciclo. Una reunión de 2 horas para ensamble y ajustes del plan de actividades a nivel institucional.
Materiales	Soporte tecnológico digital: laptops, pantalla de videoconferencia o proyector. Materiales de papelería: papelógrafo, hojas, marcadores, lapiceras, lápices, goma, hojas para registro,

	Impresora. Programa de Educación Inicial y Primaria (CEIP 2008) Documento Base de Análisis Curricular (CEIP, 2016). Circulares orientadoras de Inspección Técnica de la DGEIP.
Intangibles	Conectividad, manejo de bases de datos, plataformas educativas.
Financieros	Horas comprendidas en la carga horaria con la que se cuenta. Se consideraron recursos materiales que ya posee el centro educativo.

2.6 Cronograma

En el diagrama Gantt se presentan las actividades que comprende el plan de mejora en función del tiempo previsto para cada una (véase tabla 4).

Tabla 4

Cronograma para seguimiento de objetivos y actividades

	MESES (FEBRERO 2022- DICIEMBRE 2022)											
	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	
Objetivo 1: Establecer metas para el PEC que contribuyan a orientar acciones vinculadas a su desarrollo.												
Actividad 1.1												
Actividad 1.2												
Actividad 1.3												
Actividad 1.4												
Actividad 1.5												
Objetivo 2: Generar un dispositivo de registro que facilite la documentación de los procesos educativos.												
Actividad 2.1												
Actividad 2.2												
Actividad 2.3												
Actividad 2.4												
Actividad 2.5												
Actividad 2.6												

Para el logro del objetivo número 1 se dispondrá de febrero a diciembre, involucrando los siguientes momentos para cada actividad.

Actividad 1.1 y 1.2: se desarrollarán durante la semana administrativa en febrero.

Actividad 1.3: se iniciará en la semana administrativa y se extenderá durante marzo.

Actividad 1.4: se inicia en mayo y se extiende se concreta en forma bimensual durante todo el año.

Actividad 1.5: se inicia en mayo, se vuelve a realizar en agosto y en diciembre.

Para el logro del objetivo número 2 se dispondrá de febrero a diciembre, involucrando los siguientes momentos para cada actividad.

Actividad 2.1: se desarrollarán durante la semana administrativa en febrero.

Actividad 2.2, 2.3 y 2.4: se comienza en la semana administrativa y se extiende a marzo, se centra en la creación de un dispositivo de registro y creación de agendas.

2.5 y 2.6: se realizarán en mayo, agosto y diciembre, con el propósito de realizar adecuaciones que contribuyan a mejorar el dispositivo de registro.

2.7 Planilla Integradora

A continuación se sintetiza el plan de mejora en la planilla integradora donde para cada objetivo se plantean metas, actividades, recursos necesarios e involucrados (véase tabla 5).

Tabla 5

Esquema de trabajo

<p>Objetivo General: Sistematizar registros institucionales que contribuyan a la viabilidad del PEC. Meta general: El 70 % de los docentes aporta contenido para el registro institucional que evidencia el tránsito por el PEC durante el año lectivo 2022.</p>				
Objetivos específicos	Metas	Actividades	Recursos	Involucrados
<p>Objetivo 1: Establecer metas para el PEC que contribuyan a orientar las acciones vinculadas a su desarrollo.</p>	<p>La institución cuenta con metas institucionales para la viabilización del PEC en el primer mes del año lectivo 2022. - El 70 % de los docentes planifica y desarrolla un plan ensamblado de actividades orientadas al cumplimiento de las metas del PEC para el año 2022.</p>	<p>1.1: Presentación del plan de mejora al colectivo docente. Desarrollo de sala docente para la definición colectiva de metas para el PEC. Ajustes consensuados. 1.2: Desarrollo de un plan de actividades por ciclos que cada docente adecua a su clase. 1.3: Ensamble y ajustes del plan de actividades a nivel institucional. 1.4: Monitoreo de las metas del PEC. 1.5: Evaluación en función de las metas planteadas y proyecciones.</p>	<p>1.1: Presentación ppt o similar (sala docente en días administrativos). 1.2: Sala docente en días administrativos. Entorno tecnológico digital de trabajo colaborativo (Google drive o similar). 1.3: Sala docente en días administrativos. Entorno tecnológico digital de trabajo colaborativo (Google drive o similar). 1.4: Grupo Crea (plataforma educativa) y Google Drive. 1.5: Sala docente</p>	<p>1.1: Equipo impulsor y colectivo docente. 1.2: Equipo impulsor y colectivo docente. 1.3: Equipo impulsor y referente por ciclo. 1.4: Equipo impulsor y colectivo docente. 1.5: Equipo impulsor y colectivo docente.</p>
<p>Objetivo 2: Generar y organizar un dispositivo de registro y monitoreo que contribuya al</p>	<p>La institución cuenta en mayo con un dispositivo de registro y monitoreo generado en colectivo que contribuye al ensamble y continuidad</p>	<p>2.1: Elección de encargados de registros institucionales. 2.2: Selección de lo que se documentará para el avance del PEC, con propuestas ensambladas a nivel institucional. 2.3: Diseño de un dispositivo de registro</p>	<p>2.1: Reunión del equipo impulsor para la elección de encargado del dispositivo de registro. 2.2: Reunión de Equipo impulsor para acordar lo que se documentará. 2.3: Dispositivo y soporte de registro. 2.4: Reunión y</p>	<p>2.1: Equipo impulsor. 2.2: Equipo impulsor, colectivo docente. 2.3: Equipo impulsor, equipo de encargados de registro. 2.4: Equipo</p>

ensamble y continuidad en las acciones a nivel institucional.	en las acciones a nivel institucional	y monitoreo a nivel institucional. 2.4: Desarrollo de agendas para la obtención y procesamiento de información jerarquizada. 2.5: Implementación de un sistema de comunicación que contribuya a la retroalimentación al colectivo docente. 2.6. Evaluación y adecuación del dispositivo de registro.	dispositivo de registro. 2.5: Grupo Crea (plataforma educativa) y Google Drive. 2.6: Grupo Crea (plataforma educativa) y Google Drive.	impulsor, encargado de registro.
---	---------------------------------------	---	--	----------------------------------

2.8 Sustentabilidad del PMO

Para que el PMO se desarrolle en forma efectiva, en contexto de certidumbres e incertidumbres, se desarrolla el plan de sustentabilidad, el que comprende dispositivos de seguimiento, de gestión de la comunicación y de gestión de riesgos (véase tabla 6), así como de gestión financiera (véase tabla 7).

Los dispositivos de seguimiento permitirán realizar ajustes que contribuyan a dar continuidad al plan de mejora. Como dispositivos de seguimiento se utilizarán planillas de verificación, dispositivos que agilizan lo que hace al control y toma de decisiones, pero también encuestas que recogen la voz de los actores, donde se transparentan también las subjetividades que pueden afectar el plan de mejoras, como así también brindar elementos para sostener e impulsar la implicación en él.

Para que el plan se desarrolle se requiere de una buena gestión de la comunicación, para ello se define qué se va a comunicar, a quiénes, cómo y cuándo.

El principal riesgo para el plan de mejora consiste en que éste no se priorice, que nuevas demandas lo desplacen a un segundo plano, así como que se debilite el equipo impulsor por el movimiento de miembros del equipo impulsor a otro centro de enseñanza.

Para contrarrestar esos riesgos se planifica el dispositivo de alternativas, entre los cuales la construcción alianzas con docentes de mayor liderazgo podría estimular a todo el colectivo docente en la implementación, explotando fortalezas y acompañando para superar debilidades.

El que hayan miembros del equipo impulsor con intención y posibilidades de tener continuidad en el centro de enseñanza es otra alternativa potente. El uso de la agenda es asimismo un dispositivo que contribuirá a equilibrar lo planificado con otros requerimientos o necesidades que puedan surgir.

Tabla 6*Dispositivos de seguimiento, gestión de comunicación y de riesgos*

Dispositivo de seguimiento	
Diseño de Instrumento	<ul style="list-style-type: none"> - Planilla de verificación para el control del establecimiento de metas y avance hacia ellas (Véase Anexo IV). - Planilla de verificación de uso de dispositivo de registro: actas de salas docentes, planificación u otro medio (Véase Anexo V). - Encuesta sobre la efectividad del dispositivo de registro para la viabilización del PEC (Véase Anexo VI). - Encuesta a docentes encargados de los registros sobre los obstáculos, responsables y de apoyo (Véase Anexo VII)
Diseño de Protocolo	Protocolo de aplicación de los instrumentos de seguimiento (Véase anexo VIII).
Dispositivo de gestión de la comunicación	
¿Qué?	El Plan de mejora a través del equipo impulsor con todos sus componentes, así objetivos, metas, actividades y evaluaciones del PEC que se generen durante la aplicación del plan.
¿A quiénes?	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de Dirección - Maestras - Profesores
¿Cómo?	Mediante salas docentes, reuniones y entorno tecnológico digital. Grupo en plataforma educativa (CREA o Carpeta en Google Drive).
¿Cuándo?	Se introduce en semana administrativa de febrero y se sostiene hasta diciembre.
Dispositivo de gestión de riesgos	
Identificación de riesgos	<ul style="list-style-type: none"> -No se priorice el plan de mejora. -Nuevas demandas desplacen el plan de mejora a un segundo plano. -Rotación de docentes de equipo de dirección y de equipo docente.
Identificación de alternativas	<ul style="list-style-type: none"> -Generar alianzas con docentes de mayor liderazgo para estimular a todos el colectivo docente explotando fortalezas y acompañando para superar debilidades. -Explorar la agenda como dispositivo para equilibrar lo planificado con lo emergente. -Integración del equipo impulsor con algún miembro que tenga continuidad en la institución.

Tabla 7*Dispositivo de gestión financiera*

Dispositivo de gestión financiera	
Gastos de inversión	No son necesarios para el plan de mejora.
Gastos de operación	Materiales de papelería (\$ 1.000)

El PMO no requiere de gastos de inversión, puesto que los docentes cuentan con dispositivos Ceibal entregados por ANEP. Las horas que dedican los miembros del equipo impulsor y el resto del colectivo docente serán las implicadas en su horario habitual. Solo se requerirán como gastos de operación los que tienen que ver al trabajo en borradores, papelógrafos, de apoyo, para su posterior digitalización.

Bibliografía

- Abregú, M. & Equipo de Gestión Proyecto PEF (2009). El plan de mejora institucional desde la supervisión. En S. Gvirtz & M. Podestá, *El rol del supervisor en la mejora escolar*. (1°ed., pp. 55-90). Aique.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Horsori.
- CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- CEIP. (2016). *Documento base de análisis curricular*.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular_diciembre2016.pdf
- Inspección Técnica de CEIP. (Octubre 7,2016). Circular 5./16.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2016/Circular5c_16TECNICA.pdf
- Frigeiro, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. (9ª ed.). Buenos Aires: Troquel Educación.
- Gvirtz, S., y Podestá, M. (2009). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Aique.
- Harf, R., y Azzerboni, D. (2014). Construcción de liderazgos en la gestión educativa. Un diálogo entre supervisores y directivos. *Novedades educativas*.
- Nassi, C. (2008). *El Proyecto escolar en los tiempos que corren*. Espartaco.
- Peña, M. (2021). *Proyecto de investigación organizacional* (documento no publicado). Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Schvarstein, L. (2007) *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Paidós.
- Van de Velde, H. (2008). Sistematización de experiencias: texto de referencia y consulta. *Colección: Cuadernos del Desarrollo Comunitario*, 217 (102), 3-176.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Sistematizacion-de-Experiencias-CICAP-ABACOenRed-Herman-Van-de-Velde-2008.pdf>

Anexos

Anexo I

ACTA DE REUNIÓN1

Fecha: 12/10/2021

Participan: Directora de la escuela e investigadora

1) Objetivos del encuentro

- Presentar los resultados del informe PIO.
- Selección de miembros para el equipo impulsor.
- Explicar las condiciones de desarrollo y de entrega del Proyecto de Mejora Organizacional.
- Acordar objetivos y posibles líneas de acción en base al análisis realizado en el Proyecto de Investigación Organizacional.

2) Principales temáticas trabajadas:

- Análisis del PIO con foco en el problema y evidencias.
- Fundamentación de la selección del equipo impulsor.
- Definición de objetivos y de posibles líneas de acción para el Proyecto de Mejora Organizacional.

3) Acuerdos establecidos:

- El equipo impulsor estará integrado por el equipo director y una maestra con clase a cargo.
- Mantener el objetivo y las líneas de acción presentadas en el Proyecto de Mejora organizacional.

4) Proyecciones previstas para el próximo encuentro:

- Integrar el equipo impulsor.
- Presentar los resultados del informe PIO.
- Explicar las condiciones de desarrollo y de entrega del Proyecto de Mejora Organizacional.
- Presentar y revisar objetivos y posibles líneas de acción.

5) **Fecha de próxima reunión:** 18 de octubre.

6) Otros comentarios

Firmas:

Directora
(Firma suprimida)

Investigadora
(Firma suprimida)

Anexo II:

ACTA DE REUNIÓN2

Fecha: 22/10/2021

Participan: Directora de la Escuela, Subdirectora, Maestra e Investigadora

4) Objetivos del encuentro

- Presentar los resultados del informe PIO.
- Constituir el equipo impulsor.
- Explicar las condiciones de desarrollo y de entrega del Plan de Mejora Organizacional.
- Acordar objetivos y posibles líneas de acción en base al análisis realizado en el Proyecto de Investigación Organizacional.

2) Principales temáticas trabajadas:

- Análisis del PIO con foco en el problema, evidencias y posibles líneas de acción.
- Rol del equipo impulsor.
- Definición de objetivos y de posibles líneas de acción para el Plan de Mejora Organizacional.

3) Acuerdos establecidos:

Se constituye equipo impulsor integrado por equipo de Dirección y Maestra presente.

Mantener el objetivo y las líneas de acción presentadas en el Plan de Mejora organizacional.

5) Proyecciones previstas para el próximo encuentro:

Consensuar metas, actividades y recursos para el Plan de mejora organizacional.

6) Fecha de próxima reunión: 18 de octubre

7) Otros comentarios

Firmas:

Por equipo de Dirección

(Firma suprimida)

Maestra

(Firma suprimida)

Por equipo de Dirección

(Firma suprimida)

Investigadora

(Firma suprimida)

Observación: Corresponió registrar en el numeral 4, fecha de próxima reunión 28 de octubre en lugar de 18 de octubre, error de tipeo.

Anexo III

ACTA DE REUNIÓN 3

Fecha: 28/10/2021

Participan: Directora, Subdirectora y Maestra e Investigadora.

4) **Objetivos del encuentro**

- Revisar objetivos y posibles líneas de acción
- Acordar metas, actividades y recursos.

2) **Principales temáticas trabajadas:**

- Revisión de objetivos y líneas de acción del plan de mejora organizacional.
- Fases del plan de mejora (descripción y temporalización)
- Definición de metas y actividades para el plan de mejora.
- Explicar dispositivos de seguimiento.

3) **Acuerdos establecidos:**

Mantener el objetivo y las líneas de acción presentadas en el Proyecto de Mejora organizacional.

Se definen metas y actividades y recursos para el Plan de Mejora Organizacional con dispositivos de seguimiento.

5) **Proyecciones previstas para el próximo encuentro:**

Entrega de plan de mejora organizacional en diciembre de este año.

Otros comentarios

Firmas:

Por equipo de Dirección
(Firma suprimida)

Por equipo de Dirección
(Firma suprimida)

Maestra
(Firma suprimida)

Investigadora
(Firma suprimida)

Anexo IV: Protocolo de instrumentos diseñados para el seguimiento del plan de mejora.

Dispositivo	Instrumento 1	Instrumento 2	Instrumento 3	Instrumento 4
Descripción	Planilla de verificación para el control del establecimiento de metas y avance hacia ellas.	Planilla de verificación de uso de dispositivo de registro: actas de salas docentes, planificación u otro medio.	Encuesta sobre la efectividad del dispositivo de registro para la viabilización del PEC (actividades 1.5, 2.5 y 2.6)	Encuesta a docentes encargados de los registros sobre los obstáculos (responsables y de apoyo).
Objetivos	Controlar el establecimiento de metas y actividades que las viabilizarán.	Verificar el avance en el proceso de documentación institucional.	Recoger evidencias sobre la efectividad del sistema de registro en el PEC.	Identificar obstáculos que contribuyan a la toma de decisiones en forma oportuna.
Responsables de aplicación	Docente responsable y docentes de apoyo específico para la tarea.	Subdirector.	Docente responsable y docentes de apoyo específico para la tarea.	Director.
Período de aplicación	Última semana de mayo, de julio, de setiembre y de noviembre,	Última semana de Mayo, de Agosto y primera de Diciembre.	Última semana de Agosto y primera de Diciembre.	Última semana de Agosto y primera de Diciembre.
Procedimiento de aplicación	En formato digital, planilla compartida a nivel institucional.	En formato digital, planilla compartida a nivel institucional.	Mediante formulario de Google Drive. Los resultados se comparte en espacio de trabajo colaborativo digital.	Mediante formulario de <i>Google Drive</i> . Los resultados se comparte en espacio de trabajo colaborativo digital.
Meta (resultados)	Se cuenta con metas institucionales para la viabilización del PEC en el primer mes del año lectivo. El 100 % de los docentes desarrolla un plan de actividades orientado al desarrollo de marzo a diciembre de 2022.	Se cuenta con un registro que evidencia el avance del PEC durante de marzo a diciembre de 2022.	Se cuenta con evidencias de la efectividad del dispositivo de registro para la viabilización del PEC en Agosto y en Diciembre.	Se cuenta con evidencias de obstáculos que enfrentó el equipo encargado de los registros en Agosto y en Diciembre.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo V: Instrumento de monitoreo N° 1

Planilla de verificación para el control del establecimiento de metas y avance hacia ellas.				
Actividades	Realizadas		Fechas de realización	Fecha de controles
	Sí	No		
1.1				
1.2				
1.3				
1.4				
1.5				
2.1				
2.2				
2.3				
2.4				
2.5				
2.6				

Anexo VI: Instrumento de monitoreo N° 2

Planilla de verificación de uso de dispositivo de registro: actas de salas docentes, planificación u otro medio.				
Actividades	Documentadas		Fecha de realización	Fecha de control
	Sí	No		
1.1				
1.2				
1.3				
1.4				
1.5				

Anexo VII: Instrumento de monitoreo N° 3

Encuesta sobre la efectividad del dispositivo de registro para la viabilización del PEC (actividades 1.5, 2.5 y 2.6).					
A aplicar en Agosto y Diciembre.					
Indica el grado de acuerdo o desacuerdo respecto de las siguientes afirmaciones.					
	Totalmente de acuerdo.	Bastante de acuerdo.	Ni en acuerdo ni desacuerdo.	Bastante en desacuerdo.	Totalmente en desacuerdo
El planteo de metas contribuyó al PEC.	0	0	0	0	0
Se logró una propuesta ensamblada a nivel institución en relación al PEC.	0	0	0	0	0
Se logró la retroalimentación al colectivo docente del tránsito hacia las metas del PEC.	0	0	0	0	0
Los dispositivos de registro resultaron eficaces.	0	0	0	0	0
Los dispositivos de registro permitieron optimizar los tiempos.	0	0	0	0	0
¿Qué ventajas reconoce en los dispositivos de registro diseñados?					
¿Qué mejoras realizaría a los dispositivos de registro empleados?					

Anexo VIII

Instrumento de monitoreo N° 4:	
Encuesta a docentes encargados de los registros sobre los obstáculos (responsables y de apoyo). A aplicar en Agosto y Diciembre.	
¿Cuál fue la mayor dificultad encontrada en torno a los registros?	
Clasifica según tu opinión los siguientes aspectos (del 1 al 5), asignando un 1 al que más obstaculizó la tarea y así sucesivamente.	
El tiempo requerido	
Disposición del equipo docente	
Recolección de la información	
Procesamiento de los datos	
Comunicación de la información	
El dispositivo de registro	

Anexo III

Compromiso de confidencialidad

Yo,.....

C.I.:.....

He sido invitada a participar en un “Proyecto de Investigación organizacional “de la Materia en Gestión Educativa, impartida por la Universidad ORT, el que se desarrolla con el propósito de recabar información que permita desarrollar dicho proyecto.

Entiendo que:

- La información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Es posible que los resultados obtenidos por esta evaluación sean publicados, sin embargo, mi nombre y el del centro de estudio no será conocido.
- La participación en esta investigación es completamente voluntaria. Tengo el derecho de no aceptar participar o retirarme de esta investigación en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencia para mí.
- La entrevista será grabada y posteriormente transcrita.
- Se me comunicará de toda nueva información relacionada con el estudio que pueda tener importancia directa para mí.
- Declaro haber leído y entendido esta hoja de consentimiento y estoy de acuerdo en colaborar con este estudio.

Firma

Fecha

Anexo IV

Compromiso de confidencialidad

Yo,.....

C.I.:.....

He sido invitada a participar en un “Proyecto de Investigación organizacional “de la Materia en Gestión Educativa, impartida por la Universidad ORT, el que se desarrolla con el propósito de recabar información que permita desarrollar dicho proyecto.

Entiendo que:

- La información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Es posible que los resultados obtenidos por esta evaluación sean publicados, sin embargo, mi nombre y el del centro de estudio no será conocido.
- La participación en esta investigación es completamente voluntaria. Tengo el derecho de no aceptar participar o retirarme de esta investigación en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencia para mí.
- La entrevista será transcripta.
- Se me comunicará de toda nueva información relacionada con el estudio que pueda tener importancia directa para mí.
- Declaro haber leído y entendido esta hoja de consentimiento y estoy de acuerdo en colaborar con este estudio.

Firma

Fecha

