

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**El desafío de innovar: el caso de un colegio que se anticipó a dar respuestas a las necesidades de su tiempo.**

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

Antonio Carvalho Pérez – 14562

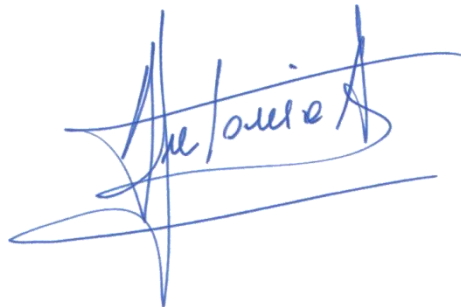
Tutora: Dra. Mariela Questa-Tortero

2024

## **DECLARACIÓN DE AUTORÍA**

Yo, Antonio Carvalho Pérez, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

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

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Antonio', with a large, stylized flourish extending from the end of the signature.

Antonio Carvalho Pérez

Montevideo, 8 de Mayo de 2024

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi esposa Marianella. Por todo.

A mis hijos Mati, Maru y Pablo. Por darle sentido a mi vida.

A mi nieto Lolo. Por traer tanta alegría.

A mis padres. Por el regalo de la vida y una familia feliz.

A mis amigos Talía y Jorge. Por estar siempre.

A María, Rossana, Rafa y Pablo. Por caminar juntos.

A mi tutora Mariela. Por su entrega.

A Andrea y todos los docentes de la Maestría. Por su dedicación.

A Eliana, Camila y Majo. Por disfrutar y sufrir la tesis conmigo.

Al Instituto Juan XXIII. Por ser mi casa.

Al centro de estudio. Por permitirme ser parte.

## **RESUMEN**

Este informe da cuenta de la investigación realizada en un centro educativo de gestión privada ubicado en Montevideo, que enfrenta las dificultades propias de un proceso de innovación por el cual transita desde hace más de seis años.

La investigación se llevó adelante en dos grandes fases. En una primera instancia se realiza una aproximación diagnóstica y la comprensión del problema. Luego, junto con un equipo impulsor integrado por actores institucionales, se propone un plan de intervención con el fin de abordar la problemática identificada.

La investigación aplicada, adoptó como estrategia el estudio de caso con métodos mixtos.. Aunque prevalece el enfoque cualitativo, se combinan contribuciones de técnicas cuantitativas. Primero, con el fin de identificar la demanda, se realizaron cuatro entrevistas exploratorias. Seguidamente, para la comprensión del problema se llevaron a cabo siete entrevistas en profundidad y se aplicó una encuesta a todos los docentes involucrados. Esta combinación fortalece el análisis y asegura una comprensión más profunda de la temática abordada.

El problema que surge de la demanda institucional está relacionado con las dificultades del centro para implementar su nuevo currículum por competencias y utilizando como metodología principal el aprendizaje basado en proyectos. Los principales factores causales son: disponibilidad de tiempo insuficiente, carencias del nuevo modelo diseñado y falta de autonomía y flexibilidad para su aplicación.

A partir de los datos obtenidos de la evaluación diagnóstica, junto con el equipo impulsor se diseña un plan para abordar el problema detectado, haciendo énfasis en la revisión del nuevo modelo implementado.

**Palabras clave:** calidad educativa, procesos de Innovación, organizaciones que aprenden, gestión por proyectos

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	10
MARCO TEÓRICO .....	11
CAPÍTULO 1: CALIDAD EDUCATIVA E INNOVACIÓN.....	13
1.1 La calidad educativa.....	13
1.2 ¿Cambio o mejora?.....	15
1.3 La innovación educativa.....	15
1.3.1 Etapas .....	17
1.3.2 Dificultades .....	18
1.4 Organizaciones que aprenden.....	22
1.5 Gestión por Proyectos .....	25
1.6 El liderazgo transformacional .....	27
1.7 Enfoque por competencias y aprendizaje basado en proyectos (ABP).....	30
CAPÍTULO 2: LOS PROCESOS DE ASESORÍA .....	32
2.1 El diagnóstico.....	33
2.2 El plan de mejora.....	34
2.2.1 Enfoque amplio y participación organizacional.....	34
2.2.2 Características de un plan de mejora efectivo.....	35
2.2.3 El equipo impulsor .....	36
2.3 El asesor .....	37
MARCO CONTEXTUAL .....	40
CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN EN URUGUAY.....	41
3.1 El sistema educativo.....	41
3.2 La transformación educativa .....	43
3.3 Autonomía Curricular .....	46
3.4 La educación privada .....	48
CAPÍTULO 4: EL CENTRO EDUCATIVO.....	51
4.1 El centro educativo.....	51
4.1.1 Infraestructura interna .....	51
4.1.2 Infraestructura externa.....	52
4.1.3 Estructura .....	52
4.1.4 Matrícula y turnos .....	53
4.2 La génesis del proceso de innovación .....	54

CAPÍTULO 5: ENCUADRE METODOLÓGICO .....	57
5.1 Investigación aplicada .....	57
5.2 Estudio de caso .....	57
5.3 Enfoque mixto .....	58
5.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	60
5.4.1 Entrevistas .....	61
5.4.2 Encuesta .....	62
5.4.3 Validez y legitimación en métodos mixtos .....	64
5.4.4 Testeo y juicio de experto .....	65
5.5 Gestión de datos de la investigación .....	66
5.5.1 Análisis primario .....	67
5.5.1.1 Reducción de datos y codificación de variables.....	67
5.5.1.2 Categorización.....	68
5.5.1.3 Matriz de Análisis .....	69
5.5.2 Análisis secundario .....	69
5.5.2.1 Modelo del Iceberg.....	70
5.5.2.2 Matriz FODA .....	71
5.5.2.3 El Árbol de problemas.....	71
5.5.2.4 El Árbol de objetivos.....	72
CAPÍTULO 6: DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL.....	73
6.1 Fase exploratoria .....	73
6.2 Fase de comprensión del problema .....	75
6.2.1 Entrevistas en profundidad semiestructuradas .....	76
6.2.2 La encuesta.....	76
6.3 Validez y triangulación .....	77
6.4 Conclusiones y acuerdos con la organización.....	77
CAPÍTULO 7: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	79
7.1 El eje metodológico.....	79
7.1.1 El diseño.....	79
7.1.2 Los recursos.....	80
7.1.3 El plan de sustentabilidad.....	80
7.1.4 Análisis de riesgos.....	80
7.2 El eje relacional .....	80
7.2.1 El equipo impulsor .....	81

7.2.2 La participación de los involucrados.....	81
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....	82
CAPÍTULO 8: RESULTADOS .....	83
8.1 El diagnóstico .....	83
8.1.1 Descubrir .....	83
8.1.2 Ordenar.....	84
8.1.3 Profundizar .....	87
8.1.4 Identificar las dificultades .....	87
8.1.5 Analizar la cultura .....	92
8.1.6 Reconocer.....	94
8.1.7 Problematizar .....	96
8.2 Proponer .....	99
8.2.1 Elementos metodológicos .....	99
8.2.2 Elementos relacionales .....	102
8.2.3 Elementos de sustentabilidad .....	103
CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES.....	104
9.1 El camino transitado.....	104
9.2 La situación actual.....	106
9.3 Una mirada hacia adelante .....	108
9.3.1 Los desafíos del plan de mejora .....	108
9.3.2 Las próximas etapas del proceso .....	109
9.3.3 Hacia una organización que genera conocimiento.....	109
9.4 Limitaciones del estudio.....	110
REFLEXIONES FINALES.....	111
REFERENCIAS .....	114
ANEXOS.....	121
Anexo I. Informe del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) .....	121
Anexo II. Plan de Mejora Organizacional (PMO) .....	160

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### TABLAS

Tabla 1 <i>Estructura del informe</i> .....	10
Tabla 2 <i>Etapas del proceso de cambio</i> .....	17
Tabla 3 <i>Factores que inciden en los procesos de innovación</i> .....	21
Tabla 4 <i>Evolución de las organizaciones educativas</i> .....	24
Tabla 5 <i>Características de los líderes transformacionales</i> .....	29
Tabla 6 <i>Líneas de avance desde el modelo tradicional al enfoque por competencias</i> .....	31
Tabla 7 <i>Los desafíos del aprendizaje basado en proyectos</i> .....	32
Tabla 8 <i>Tareas del equipo coordinador</i> .....	53
Tabla 9 <i>Evolución de la cantidad de alumnos del primer ciclo de secundaria</i> .....	53
Tabla 10 <i>Características del enfoque mixto</i> .....	59
Tabla 11 <i>Clasificación de entrevistas</i> .....	62
Tabla 12 <i>Opciones de triangulación de datos</i> .....	65
Tabla 13 <i>Clasificación de categorías</i> .....	69
Tabla 14 <i>Entrevistas fase exploratoria</i> .....	73
Tabla 15 <i>Técnicas de recolección de datos</i> .....	75
Tabla 16 <i>La estructura del PMO</i> .....	79
Tabla 17 <i>Matriz de análisis</i> .....	85
Tabla 18 <i>Las dimensiones institucionales involucradas y evidencia al respecto</i> .....	86
Tabla 19 <i>Categorías y subcategorías de análisis</i> .....	87
Tabla 20 <i>Ponderación de subcategorías</i> .....	90
Tabla 21 <i>Matriz FODA</i> .....	96
Tabla 22 <i>Objetivos y metas</i> .....	101
Tabla 23 <i>Dispositivos para asegurar la sustentabilidad del plan de intervención</i> .....	103

## FIGURAS

Figura 1 <i>El recorrido de los procesos de innovación hacia la calidad educativa</i> .....	11
Figura 2 <i>Características de las Instituciones educativas que apuestan a la calidad</i> .....	14
Figura 3 <i>Conceptos relacionados a la innovación educativa</i> .....	22
Figura 4 <i>En búsqueda de la generación de conocimiento</i> .....	25
Figura 5 <i>Principales aspectos de la herramienta Gestión de proyectos</i> .....	27
Figura 6 <i>Líderes que transforman</i> .....	30
Figura 7 <i>Estructura de la educación formal previa al nuevo marco curricular nacional</i> .....	42
Figura 8 <i>Organigrama de Administración Nacional de Educación Pública</i> .....	43
Figura 9 <i>Ciclos y tramos de la educación básica integrada</i> .....	45
Figura 10 <i>Evolución de la matrícula en centros de gestión privada</i> .....	50
Figura 11 <i>Modelo de diagnóstico elaborado para el proyecto de investigación organizacional</i> .....	86
Figura 12 <i>La incidencia de la falta de tiempo en la planificación</i> .....	91
Figura 13 <i>Modelo del iceberg</i> .....	93
Figura 14 <i>Grado de interés en la nueva modalidad</i> .....	94
Figura 15 <i>Grado de entusiasmo y compromiso con la innovación implementada</i> .....	95
Figura 16 <i>Árbol de problemas</i> .....	97
Figura 17 <i>El Árbol de objetivos</i> .....	100

## INTRODUCCIÓN

El presente documento da cuenta de los elementos que constituyen una investigación aplicada realizada durante el año 2023 en un centro educativo de gestión privada, ubicado en Montevideo. En primera instancia, asumiendo el rol de investigador, se trabajó en un diagnóstico denominado, a los efectos de este proceso, Proyecto de Investigación Organizacional (PIO). La metodología utilizada fue el estudio de caso mediante un trabajo de campo realizado con un enfoque mixto. A partir de la demanda institucional relacionada con las dificultades a las que se enfrenta el centro durante la implementación de un currículum propio, se realizó un diagnóstico para comprender en profundidad el problema y se identificaron y analizaron los principales factores involucrados utilizando diversos instrumentos. Como resultado de esta primera fase se proponen tres posibles líneas de acción para abordar la problemática.

En una segunda etapa, desde un rol de asesor, en forma conjunta con un equipo impulsor integrado por educadores de la propia institución, se elaboró un plan de mejora. Habiendo optado por una de las tres líneas de acción propuestas, se diseñó un plan de acción que establece los objetivos y metas a alcanzar, las acciones puntuales a implementar y los dispositivos de seguimiento que respaldan la sustentabilidad del proyecto. El trabajo se desarrolla en base a cinco secciones tal como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Estructura del informe*

<b>Sección</b>	<b>Descripción</b>
Marco teórico	Revisión de literatura sobre la temática de estudio.
Marco contextual	Presenta la organización en su ambiente espacial y temporal.
Marco aplicativo	Desarrolla el enfoque de investigación y técnicas para la recolección de datos.
Resultados y conclusiones	Muestra los hallazgos de la investigación y las conclusiones derivadas.
Reflexiones finales	Reflexiones personales del investigador sobre el estudio realizado.

Por último, se presenta un listado de las referencias utilizadas y dos anexos. El primero corresponde al informe Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), y el segundo al Plan de Mejora Organizacional (PMO), ambos documentos fueron entregados oportunamente a la institución estudiada como parte del proceso de asesoría.

## MARCO TEÓRICO

La calidad educativa, entendida como la capacidad de las instituciones para responder a la demanda social, refleja cómo estas estructuras de progreso promueven el cambio y asumen su compromiso social (Aguerrondo, 1993). Diferenciándose del mero cambio, el concepto de mejora implica un enfoque más profundo y estructurado que conduce a la innovación. Vista como un proceso con sus respectivas etapas, la innovación educativa enfrenta dificultades inherentes a su implementación, lo que resalta la necesidad de que las organizaciones educativas se conviertan en entidades que aprenden y gestionen eficazmente el conocimiento (Gairín, 2010a). En este contexto, la gestión de proyectos adquiere especial relevancia, donde el eje relacional emerge como un pilar fundamental para fomentar la innovación. Este enfoque relacional está intrínsecamente vinculado al liderazgo transformacional, que actúa como catalizador en la creación de una cultura organizacional propicia para la innovación y el progreso continuo (Chiavenato, 2009a).

En el primer capítulo de este marco, se presenta un recorrido por los principales conceptos (ver Figura 1) en los que se sustenta una propuesta educativa de calidad.

**Figura 1**

*El recorrido de los procesos de innovación hacia la calidad educativa*



En el primer apartado del capítulo 1 se define calidad educativa como el concepto que da sentido a toda propuesta y por el cual debe velar cualquier institución educativa. En segunda instancia, la predisposición al cambio surge como punto de partida indispensable en la búsqueda de la calidad y se advierte que el mismo sólo tiene sentido en la medida que se traduzca en una mejora que vaya dando paso a la innovación. Aquí se propone una pausa especial; en el tercer apartado se presenta otro de los principales conceptos relevantes de este estudio, la innovación educativa. Se recorren las distintas etapas de los procesos de innovación reconocidas por diversos autores, para luego identificar las posibles dificultades a las que se enfrentan las instituciones innovadoras. El recorrido continúa dando cuenta de las características de las organizaciones que aprenden mientras buscan estrategias colectivas para enfrentar las dificultades propias de la innovación. Se sugiere la gestión de proyectos, la atención a su eje relacional, y el liderazgo transformacional, como potentes aliados para la innovación.

En el segundo capítulo, se aborda la importancia de la evaluación diagnóstica y la elaboración de un plan de mejora en el contexto de las instituciones educativas. Se destaca su incidencia en la capacidad de las instituciones para adaptarse y prosperar en un entorno educativo en constante cambio. Se examina el diagnóstico organizacional no como una simple evaluación, sino como un proceso exhaustivo para identificar tanto desafíos como oportunidades dentro de la institución. A partir de este diagnóstico, se elabora un plan de mejora orientado al crecimiento sostenible, enfatizando en su implementación, seguimiento y evaluación continua. En un último apartado, se resalta el rol del asesor, quien actúa como un catalizador para el cambio, facilitando la colaboración y asegurando la efectividad y sostenibilidad de las estrategias de mejora.

## **CAPÍTULO 1: CALIDAD EDUCATIVA E INNOVACIÓN**

Este capítulo se enfoca en explorar el vínculo existente entre la calidad educativa y la innovación. En los primeros seis apartados se desarrollan algunos conceptos necesarios para comprender el binomio calidad - innovación. Como complemento, en el último apartado del capítulo, considerando el aporte a la mejora de la calidad educativa y al fomento de la innovación dentro del aula, se presenta un breve resumen del enfoque por competencias y la metodología de aprendizaje basado en proyectos.

### **1.1 La calidad educativa**

El término "calidad" tiene sus raíces en el ámbito de la administración, donde se utiliza la medición de los resultados de un producto específico como indicador del nivel de calidad alcanzado. En el contexto educativo, tradicionalmente se ha visto al docente como un ejecutor de paquetes instruccionales prediseñados, donde los objetivos, actividades y materiales son establecidos de antemano. Históricamente, las instituciones educativas han sido percibidas meramente como ejecutoras de políticas educativas definidas externamente, sujetas a cumplir con regulaciones y normativas preestablecidas (Aguerrondo, 1993).

La calidad educativa se entiende dentro de un contexto social e histórico específico, por su habilidad para responder a las necesidades de una sociedad en constante cambio. La evolución hacia una mayor autonomía institucional y docente, en respuesta a la demanda de democratización y personalización de la educación, marca un cambio paradigmático en la gestión educativa. Este desplazamiento desde un modelo de dependencia hacia uno de autonomía permite comprender cómo las organizaciones educativas se adaptan y aprenden mientras desarrollan sistemas educativos centrados en el estudiante (Fullan, 2016; Gairín, 2011). Para contribuir de manera efectiva al desarrollo social, las organizaciones educativas deben ser flexibles y dinámicas, capaces de anticipar y responder proactivamente a los cambios, en lugar de actuar como entidades estáticas y mecánicas. La proactividad y la capacidad de adaptación son esenciales para el éxito de las instituciones educativas en el siglo XXI (Bolívar, 2020a; Senge, 2006).

Al adoptar un rol activo en la promoción del cambio, las organizaciones educativas se enfrentan a conflictos tanto con la comunidad como con el poder político, especialmente cuando sus iniciativas desafían las prácticas establecidas o intereses arraigados. En la medida que se gestionen constructivamente, estas tensiones pueden ser catalizadores de innovación. En sentido contrario, la ausencia total de conflictos puede ser un indicador de la falta de

iniciativa y, por lo tanto, de innovación en la organización. Las organizaciones educativas deben asumir su responsabilidad social, promoviendo cambios tanto internos como externos, sin eludir los desafíos que esto conlleva (Pascual, 2019).

En este contexto, las instituciones educativas se consideran agentes de cambio y progreso social. Deben liderar la adaptación y promoción de cambios, enfocándose en la mejora continua y el desarrollo. Establecer y mantener una cultura de calidad educativa demanda tiempo y dedicación, pero es vital para responder a las necesidades cambiantes de la sociedad. Las instituciones educativas deben ser vistas como centros de gestión, realización personal y promoción del cambio social, comprometidos con la mejora continua (Gairín, 2010a). En la Figura 2 se presenta una síntesis de los principales conceptos abordados en este apartado.

**Figura 2**

*Características de las Instituciones educativas que apuestan a la calidad*



## **1.2 ¿Cambio o mejora?**

En el actual y dinámico entorno global, la adaptabilidad y la flexibilidad son características esenciales para las instituciones educativas, que deben pasar por un proceso de evolución continua para satisfacer las demandas de una sociedad en constante cambio. Las transformaciones que ocurren en una situación específica se pueden considerar como cambios, ya que modifican la situación y producen respuestas diferentes a las previamente existentes. La mejora, por otro lado, se conceptualiza como la aplicación de cambios que generan respuestas más aceptables que las existentes y coherentes con los objetivos educativos amplios de una institución, promoviendo un aprendizaje significativo y profundo (Gairín, 2010a).

En la dinámica de toda institución educativa los cambios se observan cotidianamente. Muchos de ellos no son planificados, sino que responden a circunstancias imprevistas frente a las cuales la institución debe reaccionar. Lo impredecible de la propia dinámica en las aulas, requiere de la capacidad del docente para, sin contar con una planificación previa, intentar transformar lo imprevisto en una oportunidad pedagógica. Por otra parte, los cambios que tendrán más oportunidad de generar una mejora, son aquellos que puedan ser planificados con el fin de alcanzar objetivos pedagógicos y sociales (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011).

Este enfoque hacia la mejora es un reto permanente que requiere del establecimiento de criterios claros para la identificación y evaluación de los cambios implementados (Murillo & Krichesky, 2012). Se habrá de tener en cuenta la efectividad del cambio evaluando su contribución al logro de los objetivos educativos, incluyendo el desarrollo de competencias esenciales para enfrentar los retos del siglo XXI. Un segundo criterio de evaluación se relaciona con la relevancia social y el concepto de calidad educativa desarrollado en el apartado anterior; los cambios educativos tendrán sentido en la medida que estén alineados con las necesidades y desafíos contemporáneos de la sociedad. Como tercer criterio, cabe considerar la sinergia entre cambio educativo y cambio social, asegurando que las modificaciones en el ámbito educativo se correspondan con una visión más amplia de progreso social y fomenten la formación de ciudadanos comprometidos con el bienestar comunitario.

## **1.3 La innovación educativa**

La innovación educativa se entiende como un cambio profundo y sistemático dentro de las instituciones de enseñanza, que va más allá de simples ajustes o mejoras incrementales.

Torres (2003), manifiesta que "la educación que se imparte a través del sistema escolar requiere cambios profundos e integrales en todos los órdenes no más de lo mismo ni simple mejoría de lo existente" (p. 2), marcando la diferencia entre innovar y simplemente reformar. Se habla de innovación cuando las mejoras son formalizadas y se implementan dentro de las propias instituciones de enseñanza, superando las acciones individuales y enfocadas en la consolidación y priorización institucional de los avances (Schleicher, 2021). Se identifica como "reforma", cuando el cambio surge a partir de iniciativas del sistema educativo. Según Gairín (2010a), factores como la naturaleza macro de las reformas, el intento de estandarizar utilizando modelos predefinidos, y la falta de tiempo y recursos para su implementación, pueden en ocasiones conducir al fracaso de dichas reformas.

La implementación de la innovación educativa debe ser un proceso deliberado y bien planificado que no solo adopte nuevas metodologías, sino que también integre efectivamente estas prácticas en la cultura organizativa de las instituciones. Según González-Monteagudo (2020), el proceso de innovación debería promover "el desarrollo y experimentación de metodologías nuevas o alternativas, el aumento de la participación e implicación de los diferentes actores educativos" (p. 1), asegurando que las iniciativas de innovación estén alineadas con los objetivos formativos de la institución.

Teniendo en cuenta su vinculación directa con los estudiantes y los procesos de enseñanza, surge la necesidad de repensar el rol del docente como promotor de propuestas innovadoras. Este cambio de paradigma educacional amplía la función del docente antes restringida al desarrollo de contenidos y comprobación de los aprendizajes, y lo compromete como actor influyente en la búsqueda de una verdadera transformación educativa. En este sentido, Rojas (2019) advierte que el docente "debe conocer y estar claro el papel clave y protagónico de acompañamiento sobre los alumnos y debe estar familiarizado con el cambio de paradigma educacional" (p. 60).

La meta de la innovación educativa es la mejora continua de la calidad del aprendizaje y la adecuación de la educación a las necesidades cambiantes de la sociedad. Díaz-Barriga (2003) enfatiza que la innovación curricular debe ser considerada cuidadosamente, "no debe minimizarse a la incorporación de las novedades educativas del momento desestimando la cultura organizacional y las prácticas educativas prevalecientes" (p. 3). Este proceso requiere una reflexión profunda que permita una verdadera transformación educativa que sea sustentable y beneficiosa para todos los involucrados.

La mejora que se espera de la innovación no es solo un resultado, sino también un impulso para la reflexión y el compromiso organizacional. Una oportunidad de encontrar, de manera colectiva, el verdadero sentido de la propuesta y de fortalecer las herramientas que permitan adaptarse a la función social que le corresponde (Escudero, 2003; Fullan, 2013; Gairín, 2010a).

### ***1.3.1 Etapas***

En el desarrollo de innovaciones, sean éstas de carácter global o específico, se reconocen diferentes etapas las cuales se ubican en alguna de estas tres fases: la génesis o gestación, la implementación o ejecución, la evolución o desarrollo y los efectos finales. A pesar de su singularidad, las propuestas de cambio suelen transitar por ciertos ciclos que han sido presentados por varios autores. Algunos de ellos (ver Tabla 2), simplifican el proceso en tres etapas.

**Tabla 2**

*Etapas del proceso de cambio*

<b>Autor</b>	<b>Etapa 1</b>	<b>Etapa 2</b>	<b>Etapa 3</b>
Mazo (2003)	Conocer la situación de partida.	Definir la dirección del cambio.	Implementación del cambio.
Husenman (2003)	Descongelar.	Probar.	Recongelar.
Fullan (2002)	Iniciación, movilización o adopción.	Implementación, aplicación inicial.	Continuación, incorporación.

La primera fase que Mazo (2003) propone, consiste en comprender la situación inicial y evaluar la posición actual de la organización para responder a la pregunta: ¿por qué es necesario el cambio? En la segunda fase, se establece la dirección del cambio y la visión, permitiendo responder a la pregunta: ¿para qué es necesario cambiar? La tercera fase involucra la implementación del cambio organizacional, y en esta etapa, se destaca la importancia de la cultura organizativa, que facilita a la organización su sostenibilidad y mejora continua. Pero para que la evolución continúe “es preciso modificar, adaptar, cambiar la cultura organizativa de manera que ésta estimule el debate, la diversidad intelectual, el replanteamiento constante de los supuestos y la búsqueda incesante de mejoras alternativas” (Mazo, 2003, p. 166).

Husenman (2003) también propone tres etapas en el proceso de cambio: “descongelar, probar y recongelar” (p. 171). Para que se produzca el cambio, es decir, descongelar, modificar lo

existente, se necesita generar una tensión interna desestabilizadora en los sistemas y en las personas, que cuestione el éxito y eficiencia de las conductas anteriores para poder sustituirlas por otras nuevas. En segundo lugar, propone la etapa de prueba como la más importante del proceso. En ella sucede la implantación concreta del cambio: “Es un momento de aprendizaje para las personas y para la organización en el que los nuevos conceptos o procesos entran en contraste con los antiguos, mostrando las diferencias y las nuevas conductas necesarias para realizar el cambio” (Husenman, 2003, p. 180). Por último, recongelar el cambio, institucionalizar el cambio, “transformarlo en una práctica habitual e interiorizada en las personas. El uso instituido de una herramienta o manera de actuar supone que forma parte del comportamiento habitual del sistema organizativo” (p. 184).

Según Fullan (2002), diversos investigadores coinciden en la identificación de ciertas etapas que suelen presentarse en los procesos de cambio. En una primera instancia, identifican una fase de iniciación o movilización, que desencadena en la decisión de implementar el cambio. La segunda fase, generalmente llamada implementación o aplicación inicial, se refiere a los primeros esfuerzos para poner en práctica la idea. Luego se identifica una etapa que permite dar continuidad al cambio de manera de consolidar su incorporación hasta lograr su institucionalización en forma definitiva. En este proceso, en la medida que estas etapas no se vayan concretando, el cambio esperado irá perdiendo fuerza hasta desaparecer.

Otros autores afirman que es posible distinguir mayor cantidad de fases. Por ejemplo, Aguerrondo (2006) distingue cuatro momentos en el proceso de innovación (génesis, puesta en marcha, desarrollo y evaluación, efectos y sustentabilidad). Murillo y Krichesky (2012) proponen cinco: iniciación y diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y por último, la institucionalización de estrategias que resulten eficaces. Estas fases del proceso innovador deberían conducir a un aprendizaje organizacional y, con el tiempo, a la consolidación del cambio. Los procesos de gestión del cambio se fortalecen cuando cuentan con criterios claros de innovación y apuestan por la sostenibilidad de las iniciativas. (Ospina et al., 2021).

### ***1.3.2 Dificultades***

La innovación, entendida como un proceso de cambio institucional orientado hacia la mejora educativa, conlleva inevitablemente la exposición de la institución a diversas problemáticas que pueden generar incomodidad. Esta exposición es necesaria para analizar y superar dichas problemáticas. Según Gairín et al. (2010), al adentrarse en la fase de implementación, se

desencadena una revolución a nivel institucional debido al impacto que provocan las iniciativas de innovación. Es común que una institución en proceso de innovación enfrente dificultades y resistencias al intentar modificar las estructuras, hábitos y prácticas arraigadas que conforman el statu quo: "La resistencia al cambio es una reacción natural cuando se introduce una innovación en un sistema educativo arraigado en la tradición" (Fullan & Hargreaves, 1996, p. 33). Ante este desafío, es vital reforzar la noción de "proceso" mencionada anteriormente, entendiendo la innovación educativa no como una acción aislada, sino como "un proceso siempre en evolución que debe someterse a una revisión crítica constante" (UNESCO, 2016, p. 22). La viabilidad de los procesos para mejorar la calidad educativa depende de la capacidad para transformar, junto con los docentes, la cultura de la institución escolar. "Sin la participación activa del profesorado, ninguna reforma educativa tendrá éxito" (UNESCO, 2007, p. 10). Considerando el papel fundamental del cuerpo docente, resulta pertinente analizar los tres elementos de la subjetividad docente identificados por Poggi (2011) que influyen en el desarrollo de una innovación: la instrumentalidad, la congruencia y los costos.

La instrumentalidad se refiere a la percepción de aplicabilidad que los docentes tienen sobre una nueva propuesta educativa. La congruencia, por su parte, alude a la filosofía educativa de los docentes y a sus concepciones respecto a los objetivos y formas de innovar. Si la innovación difiere significativamente de las prácticas de enseñanza establecidas, es probable que los docentes la rechacen. Finalmente, los costos emergen de la evaluación que realizan los docentes al comparar los aprendizajes esperados con los obtenidos mediante prácticas educativas previas.

Innovar no es tarea fácil. Una vez tomada la decisión de innovar, junto con las dificultades y resistencias, emergen ansiedades y preguntas sobre la dirección correcta, los siguientes pasos, lo que falta por hacer y cuándo se verán los resultados. La innovación, como cualquier proceso, requiere tiempo y no admite prisas. Cada etapa del proceso tiene características y dinámicas propias que dejan huellas e indicadores relevantes para el futuro. Prestar atención a estas señales con antelación facilitará la toma de decisiones oportunas y evitar ser sorprendidos por el proceso (Aguerrondo, 2002). A partir de un amplio conjunto compuesto por diversas experiencias de innovación educativa, Gairín et al. (2010), recogieron los factores que inciden en la innovación según sus protagonistas. La Tabla 3, sintetiza lo más relevante de dichos aportes y los ordena de acuerdo a los que favorecen y los que obstaculizan los procesos de innovación.



**Tabla 3***Factores que inciden en los procesos de innovación*

<b>Factores que obstaculizan la innovación</b>	<b>Factores que favorecen la innovación</b>
Excesiva regulación externa.	La autonomía como contexto para la innovación.
Falta de estabilidad en la política educativa.	Dinamismo y compromiso de los equipos directivos.
Liderazgo negativo o pasivo.	Equipos directivos que animan e impulsan.
Bajo grado de institucionalización.	Desarrollo de la idea de que innovar es necesario
Escasez de recursos necesarios.	Implicar al cuerpo docente.
Escaso seguimiento y evaluación.	Seguimiento y evaluación de las realizaciones.
Falta de coordinación entre el personal.	Coordinación de profesores.
Inestabilidad del profesorado.	Consideran a las familias y al entorno.
Resistencias al cambio.	Apertura al entorno e instituciones.
Percepción limitada de los efectos positivos.	Importancia de los incentivos y reconocimientos.
Grupos sin voluntad de innovar.	Profesores comprometidos e ilusionados con la mejora.
Acumulación de profesores inmovilistas.	Personas que quieren innovar, seguras de sí mismas y sin miedos.
Escasa formación de sus participantes.	Un clima humano positivo, que incluye empatía, buenas relaciones y cohesión de grupo.
Falta de flexibilidad personal.	El respeto a las diferencias.

*Nota.* Adaptado de “La innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón”, por J. Gairín, C. Armengol, y J. Muñoz, 2010, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), p. 215-236.

Uno de los factores sugeridos tiene que ver con la autonomía; se plantea como favorecedor de la innovación en el entendido de que la libertad de acción, sin descuidar la responsabilidad que conlleva, facilita el desarrollo de propuestas y la flexibilidad para ejecutarlas. Por contrapartida, los protagonistas sugieren que una excesiva regulación externa suele condicionar y/o desgastar las propuestas. En otro orden, se resalta la necesidad de implementar la innovación desde una mirada institucional que vaya más allá de las iniciativas aisladas. En este sentido serán necesarios liderazgos comprometidos, espacios de coordinación, estabilidad laboral, y predisposición al cambio. La formación, la evaluación y el seguimiento y una buena gestión de recursos, también son resaltados como factores incidentes. Por último, varios de los factores sugeridos están relacionados con las emociones de las personas. Los miedos, la resistencia a los cambios, la apertura y el respeto a las diferencias, un clima humano positivo, entre otras, favorecen u obstaculizan los procesos de innovación por lo que será necesario prestarles especial atención. Wagner y Kegan (2020) sugieren estrategias para superar estos desafíos. La creación de espacios de diálogo diseñados para fomentar la expresión de ideas, preocupaciones y expectativas donde los miembros de la comunidad educativa pueden comunicarse abiertamente, debilitan la resistencia a los cambios,

habilitan la participación de los integrantes de la comunidad y disminuyen los miedos. La promoción de una cultura de confianza y respeto mutuo mediante la creación de un entorno donde los miembros se sientan valorados y empoderados facilita instancias para compartir y experimentar con nuevas ideas. Esta cultura ayuda a mitigar el miedo al fracaso y fomenta la toma de riesgos calculados. En la Figura 3, se comparte una síntesis de los principales conceptos relacionados con la innovación educativa.

**Figura 3**

*Conceptos relacionados a la innovación educativa*



### 1.4 Organizaciones que aprenden

Las instituciones educativas atraviesan diversas fases de desarrollo, desde su concepción y crecimiento hasta alcanzar la madurez. Factores como el liderazgo, las políticas en evolución, las demandas sociales y los avances tecnológicos juegan un papel muy importante en estas etapas. Tal como se menciona en el apartado referido al cambio y a la mejora, las instituciones educativas deben desarrollar la capacidad de adaptarse a cambios, tanto externos como internos, lo que requiere una planificación estratégica y la participación activa de todos los interesados así como una evaluación continua. Estos cambios deben ser valorados por los

involucrados, de lo contrario pierden el sentido de la mejora (Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015).

Una "organización que aprende" se distingue por promover el aprendizaje de sus miembros y poseer una capacidad de transformación constante (Santos, 2020). Entre los elementos característicos de estas organizaciones se encuentran un entorno de aprendizaje propicio, comunicación abierta, visión compartida y prácticas de aprendizaje colaborativo. El aprendizaje organizacional se define como el proceso a través del cual las organizaciones, mediante sus colaboradores, adquieren y generan conocimiento, convirtiéndolo en un activo institucional perdurable en el tiempo que puede ser transferido al conjunto de las personas de una organización, promoviendo una evolución continua (Bolívar, 2000b; González, 2022; Massingham & Diment, 2009).

La importancia de impulsar el aprendizaje organizacional en las instituciones educativas, se vincula estrechamente con los procesos de innovación. Más allá de la simple adopción de nuevas tecnologías o metodologías, la innovación educativa implica un cambio profundo en la cultura organizativa que favorece la colaboración, la reflexión crítica y el aprendizaje continuo (Escudero, 2003; Murillo, 2017). Para que la innovación sea efectiva y perdurable, será necesario un cambio en la cultura organizativa hacia valores y prácticas que promuevan un ambiente colaborativo de apertura y confianza, donde los errores se vean como oportunidades de aprendizaje. González (2022) presenta el concepto de "cultura de aprendizaje organizacional" como el conjunto de valores que fomentan e impulsan el aprendizaje organizacional y los procesos asociados al mismo, de forma sostenible en el tiempo.

Gairín et al. (2009) describen cuatro estadios en la evolución de las organizaciones educativas, evidenciando una progresión en cómo estas instituciones abordan su rol y función (Tabla 4). Estos estadios varían según la organización y su contexto específico, y su comprensión requiere considerar las particularidades de cada institución, influenciadas por factores como el entorno, la interacción entre sus miembros, el liderazgo y la cultura organizacional (Bolívar, 2000a; Escudero, 2003). Los procesos de innovación promueven el avance hacia estadios más elevados. Una organización que aprende será la antesala de un desarrollo sostenible y la generación de conocimiento en el sector educativo (Figura 4, p. 24).

En el primer estadio, la organización desempeña un papel secundario, actuando meramente como soporte para la implementación de programas educativos. Esta perspectiva limita el

potencial de la organización educativa a un rol pasivo. En el segundo estadio, la organización adopta un papel más activo, definiendo claramente sus objetivos y metas a través de proyectos educativos o programas de intervención, y considerando cambios en sus estructuras y prácticas. El tercer estadio corresponde a la "organización que aprende", donde la institución alcanza un nivel de madurez caracterizado por la autoevaluación y el compromiso con el cambio continuo, implementando y aprendiendo de proyectos. Finalmente, el cuarto estadio, "la organización genera conocimiento", representa una etapa avanzada en la que la generación de conocimiento se convierte en un componente central de la misión y práctica institucional, liderando la creación de nuevas teorías, metodologías y prácticas educativas.

**Tabla 4**

*Evolución de las organizaciones educativas*

<b>Estadios</b>	<b>Características</b>
Estadio 1: La organización como marco  Organizaciones Tradicionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura jerárquica y rígida.</li> <li>- Comunicación vertical y limitada.</li> <li>- Resistencia al cambio y a la innovación.</li> <li>- Enfoque en la rutina y procedimientos establecidos.</li> <li>- Liderazgo autoritario o directivo.</li> <li>- Evaluación centrada en procesos, no en resultados.</li> <li>- Poca colaboración y trabajo en equipo.</li> <li>- Escasa adaptabilidad al entorno.</li> </ul>
Estadio 2: La organización como contexto  Organizaciones en Transición	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de la necesidad de cambio.</li> <li>- Experimentación con nuevas prácticas y metodologías.</li> <li>- Comunicación más abierta, pero aún con limitaciones.</li> <li>- Liderazgo más participativo.</li> <li>- Inicio de la colaboración y trabajo en equipo.</li> <li>- Evaluación orientada a resultados y procesos.</li> <li>- Mayor flexibilidad y adaptabilidad.</li> </ul>
Estadio 3: La organización que aprende  Organizaciones Innovadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura flexible y adaptable.</li> <li>- Comunicación abierta y horizontal.</li> <li>- Cultura de innovación y mejora continua.</li> <li>- Liderazgo transformacional y colaborativo.</li> <li>- Evaluación integral y orientada al aprendizaje.</li> <li>- Alto grado de colaboración y trabajo en equipo.</li> <li>- Adaptabilidad y respuesta rápida al cambio.</li> <li>- Compromiso con el entorno y la comunidad.</li> </ul>
Estadio 4:  La organización genera conocimiento  Organización contribuyente al desarrollo educativo general	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura profundamente arraigada en la investigación y el desarrollo.</li> <li>- Generación y diseminación activa de nuevos conocimientos.</li> <li>- Colaboración extensa con otras instituciones y sectores.</li> <li>- Liderazgo visionario enfocado en el aprendizaje organizacional.</li> <li>- Prácticas pedagógicas innovadoras y basadas en la investigación.</li> <li>- Compromiso con el impacto social y educativo a largo plazo.</li> <li>- Evaluación centrada en el impacto y la contribución al conocimiento.</li> </ul>

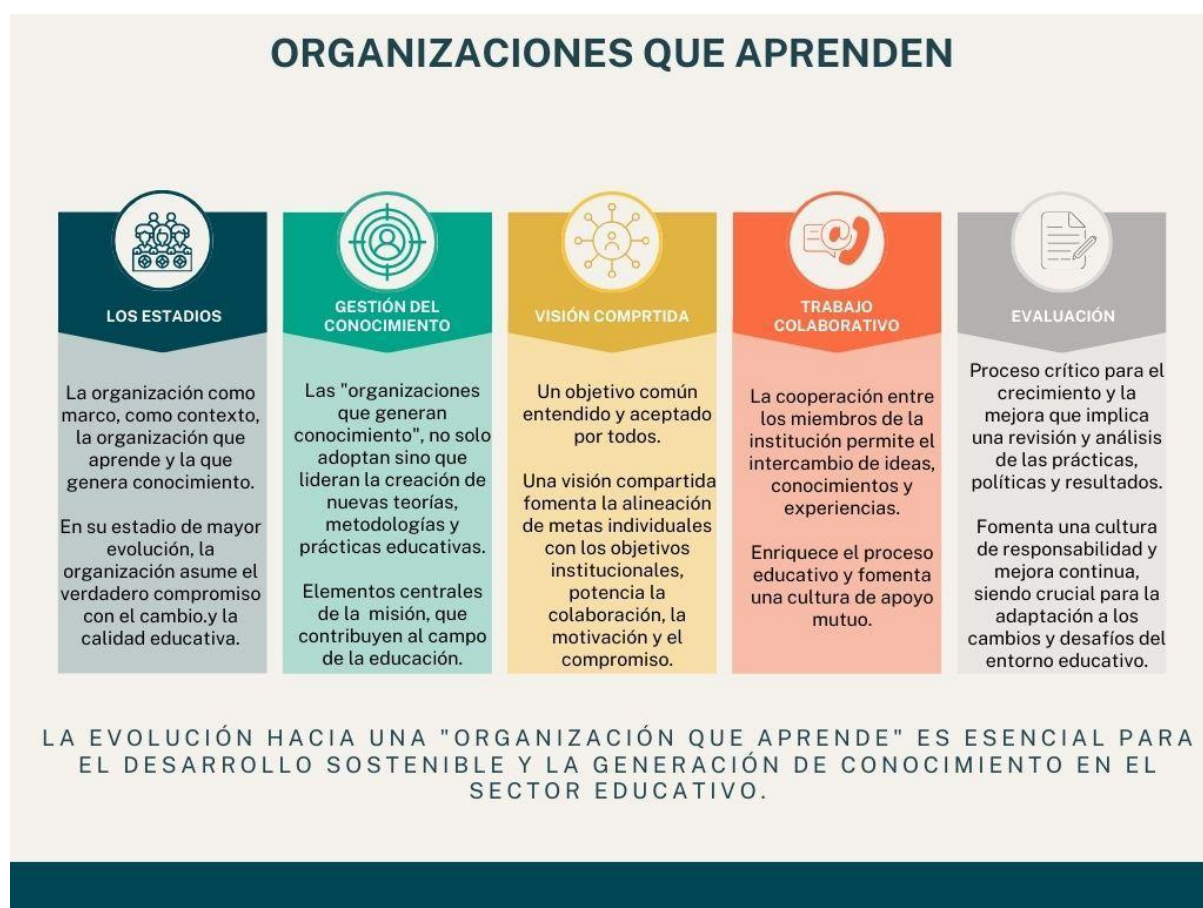
*Nota.* Adaptado de "Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas", por J.

Gairín, J. Muñoz, y D. Rodríguez-Gómez, 2009, *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), p. 620-634.

Mejorar una institución educativa no es sencillo, ya que implica superar inercias personales e institucionales, promover el compromiso colectivo, el trabajo cooperativo y la autoevaluación. La organización que aprende pone de relieve el aprendizaje como su fundamento, basando su desarrollo en la evolución de sus miembros y su capacidad para integrar nuevas prácticas.

**Figura 4**

*En búsqueda de la generación de conocimiento*



### 1.5 Gestión por Proyectos

La gestión por proyectos en el ámbito educativo se ha convertido en un enfoque que contribuye a mejorar la eficacia y eficiencia de los centros educativos. Esta estrategia, según Vázquez (2011), es de suma importancia para fortalecer las capacidades institucionales y consolidar la comunidad educativa. La adopción de la gestión por proyectos, al promover un trabajo colectivo y estratégico, permite a los centros educativos avanzar hacia niveles superiores de desarrollo organizativo (Gairín et al., 2009). En el contexto de las organizaciones que aprenden, particularmente en instituciones educativas, la gestión de proyectos adquiere especial relevancia para fortalecer las capacidades institucionales y

consolidar la comunidad educativa. La transición hacia modelos de gestión más autónomos, es una consecuencia directa de la implementación exitosa de la gestión de proyectos. Estos modelos permiten una mayor flexibilidad y adaptabilidad en respuesta a las necesidades cambiantes del entorno educativo (Salmasi & Sánchez, 2013).

La gestión de proyectos se basa en dos ejes complementarios que se deben tener en cuenta a la hora de desarrollar la herramienta. El eje metodológico se enfoca en la definición e implementación de la estructura necesaria y será indispensable para lograr un buen diseño que contribuya al éxito de cualquier proyecto. Por su parte, el eje relacional hace referencia a las interacciones humanas en un equipo de proyecto. Este es el eje fundamental en el estudio de las organizaciones que aprenden. Un buen manejo de las relaciones interpersonales favorece el éxito de los proyectos y la innovación (Senge, 2006).

La cultura de una organización define cómo se comunican y colaboran sus miembros, siendo uno de los aspectos que más inciden en el eje relacional. En un entorno educativo, una cultura que promueva la innovación y el aprendizaje continuo puede impulsar proyectos más creativos y efectivos (Schein, 2010). En el desarrollo de currículos, el eje relacional se manifiesta en la colaboración entre educadores, expertos en la materia y otros actores relevantes. Es necesario un buen manejo de estas relaciones debido a la naturaleza colaborativa del aprendizaje, a la importancia de la comunicación y a la cultura organizacional como fomento de la innovación y el aprendizaje continuo.

El compromiso de los educadores implicados en el proyecto, será condición necesaria para llevar adelante cualquier propuesta de mejora educativa. La colaboración es un elemento clave en el eje relacional; en las instituciones educativas, fomentar comunidades de práctica dentro de los equipos de proyecto puede conducir a un aprendizaje más profundo y a soluciones innovadoras (Wenger, 1998). Respecto a la comunicación, se enfatiza la importancia de la inteligencia emocional en la comunicación dentro de los equipos. En las instituciones educativas, donde los proyectos suelen involucrar a diversos actores, lograr una buena comunicación permite alinear esfuerzos y dejar en claro cuáles son las expectativas (Goleman et al., 2002).

El liderazgo es otro de los aspectos a resaltar como prioritario en el eje relacional. Será esencial potenciar sentimientos positivos en los equipos de manera de obtener lo mejor de las personas y así lograr que las organizaciones prosperen. A su vez, una buena gestión de conflictos será una fuente de crecimiento y aprendizaje. En el contexto educativo, donde los

proyectos suelen involucrar diversas opiniones y enfoques, será necesaria una buena gestión de conflictos efectiva para mantener un ambiente colaborativo y productivo siendo fundamental el liderazgo de la dirección (Barba & Delgado, 2021).

La comunicación, la cultura organizacional, el liderazgo, la colaboración y la gestión de conflictos son componentes esenciales del eje relacional. Prestar especial atención a estas áreas favorece la ejecución exitosa de los proyectos y fomenta un entorno propicio para el aprendizaje y la innovación. A modo de resumen, en la Figura 5 se sintetizan los principales aspectos presentados en este apartado.

**Figura 5**

*Principales aspectos de la herramienta Gestión de proyectos*



## 1.6 El liderazgo transformacional

En las últimas décadas, el liderazgo en las instituciones educativas ha sido centro de atención espacialmente en el ámbito de la innovación. El liderazgo transformacional, se ha establecido como el enfoque que guía a estas instituciones hacia la innovación y el éxito en un entorno

global de cambios constantes (Chiavenato, 2009b). Las organizaciones de diversos sectores se han visto obligadas a desarrollar estrategias de adaptación que les permitan competir de manera efectiva. En este escenario, emerge la necesidad de líderes capaces de gestionar el capital humano de manera eficiente, convirtiendo sus competencias en activos intangibles que aumenten el valor organizacional. Esta nueva redefinición del liderazgo, pretende líderes que promuevan el cambio y la creatividad, influenciando, orientando y dirigiendo a los colaboradores de forma voluntaria (Edquen & Montero, 2015).

Los líderes transformacionales presentan estas cualidades y se convierten en modelos a seguir, dan significado a cada miembro de la organización trabajando en sus emociones y sentimientos para generar un mayor compromiso y motivación en sus roles laborales. En el ámbito educativo, el liderazgo transformacional debe inspirar una visión compartida y fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y continuo, capacitando y empoderando a los colaboradores para ser agentes activos del cambio y comprometidos con la misión educativa (Avolio et al., 2010).

El liderazgo transformacional es un estilo que motiva a los seguidores a cumplir con las expectativas y los inspira a trascender sus intereses personales por el bien de la organización. Los líderes transformacionales en educación son aquellos que impulsan prácticas innovadoras, apoyan la experimentación y el riesgo calculado, y promueven un clima de aprendizaje continuo (Bass & Riggio, 2006; Fernández, 2018). En la Tabla 5 que se presenta a continuación, se describen algunas de las características que poseen los líderes transformacionales según diversos autores.

**Tabla 5***Características de los líderes transformacionales*

<b>Característica</b>	<b>Descripción según autores</b>
Influencia idealizada	Son carismáticos, admirados y respetados. Obtienen la confianza de la gente, quienes procuran imitarles (Mittal & Dhar, 2015).
Motivación inspiracional	Tienen la capacidad de motivar a los miembros de su equipo, demostrando la relevancia de su trabajo no sólo para su equipo sino para la sociedad. De esta manera logran crear un ambiente de compromiso a partir del esfuerzo mancomunado (Chen et al., 2015).
Estimulación intelectual	Estimulan a sus seguidores a ser creativos e innovadores, cuestionando las formas tradicionales de resolver los problemas, y motivándolos a buscar por sí solos soluciones novedosas y superiores, en un marco de mejora e innovación continua (Yasin et al., 2014).
Consideración individual	Tienen un comportamiento de orientación, estímulo y apoyo a sus seguidores, con quienes actúan como mentores. Fortalecen las relaciones interpersonales, distribuyen responsabilidades y colaboran con ellos en su crecimiento personal y profesional (Avolio et al., 2010).

*Nota.* Adaptado de “La relación entre el estilo de liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes: evidencia desde Chile”, por L. Pedraja-Rejas, E. Rodríguez-Ponce, C. Araneda-Guirriman, y P. Rodríguez-Mardones, 2016, *Revista de Pedagogía*, 37(100), pp. 269-287.

Investigaciones recientes han demostrado una correlación positiva entre el liderazgo transformacional en las escuelas y el rendimiento estudiantil, así como la satisfacción y motivación del profesorado (Sardón, D., 2017). Sin embargo, implementar este tipo de liderazgo en instituciones educativas conlleva desafíos. Entre otros, las restricciones burocráticas, la resistencia al cambio y limitaciones de recursos, requieren habilidades de negociación, flexibilidad y una visión estratégica sólida (Hernández et al., 2022). La Figura 6 se presenta a modo de síntesis de los principales conceptos abordados en este apartado.

**Figura 6**

*Líderes que transforman*



### 1.7 Enfoque por competencias y aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El avance constante en los ámbitos social, económico, político, cultural, y especialmente en el científico y tecnológico, ha impulsado la creación de estrategias y políticas educativas que han dado origen a diversas teorías, enfoques y paradigmas destinados a abordar los desafíos contemporáneos en la educación. En este marco, el enfoque por competencias emerge como una transformación significativa, aunque progresiva, del paradigma educativo (García & García, 2022; Loyola-Illescas, 2021). Este enfoque exige modificaciones en la práctica docente, en la estructura del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y, sobre todo, en los modelos de formación tradicionales profundamente arraigados en las instituciones educativas.

En este sentido, "la tensión entre enseñar contenidos tradicionales y desarrollar competencias del siglo XXI es un desafío común en la educación actual" (Wagner, 2008, p. 55). En la misma línea, Pellegrino & Hilton (2012) manifiestan que en el enfoque educativo actual,

"existe una creciente tensión entre enseñar contenidos académicos tradicionales y fomentar el desarrollo de competencias prácticas y habilidades del siglo XXI" (p. 73). Esta realidad representa un gran desafío para los educadores quienes deben revisar constantemente sus prácticas pedagógicas y requiere un liderazgo capaz de gestionar los conflictos de manera eficiente. A su vez, para favorecer la incorporación de un enfoque por competencias en el modo de planificar, proponer actividades y evaluar de los docentes, será necesario fomentar instancias de formación que habiliten herramientas para su incorporación, sin descuidar los contenidos de las unidades curriculares.

Este cambio de paradigma genera resistencias que requieren un acompañamiento paciente y personalizado. Cada docente tiene su particularidad y su historia personal que lo distingue del resto, por lo que su reacción frente al cambio también será diferente. La Tabla 6 sintetiza los principales cambios necesarios para pasar de un modelo tradicional a un enfoque por competencias.

**Tabla 6**

*Líneas de avance desde el modelo tradicional al enfoque por competencias*

<b>Modelo tradicional</b>	<b>Enfoque de competencias</b>
Individualismo docente	Equipos docentes
Planes fragmentados: materias disciplinares	Planes integrados: módulos interdisciplinares
Programas organizados por temas	Programas estructurados en núcleos problemáticos
Lección magistral	Métodos docentes innovadores
Manual único y documentos complementarios	Fuentes de información y recursos didácticos
Profesor transmisor	Profesor facilitador
Alumnado pasivo y receptivo	Alumnado activo y constructivo
Calificación final: examen	Evaluación holística: evidencias
Aula aislada	Diversos espacios y ambientes
Institución académica cerrada	Comunidad de aprendizaje

*Nota.* Adaptado de "Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias", por J. López Ruiz, 2011, *Revista de Educación*, 1(356) p.299.

En cuanto al aprendizaje basado en proyectos (ABP), A diferencia del enfoque tradicional, esta metodología comienza con una pregunta específica que los estudiantes, trabajando de manera colaborativa, intentan resolver a través de la elaboración de un proyecto. Es una metodología activa en la que el contenido de una o varias materias se desarrolla a lo largo de un proyecto extendido, basado en la pregunta inicial planteada (Botella & Ramos, 2019; Thomas, 2000). Esta modalidad de enseñanza está centrada en tareas llevada a cabo mediante un proceso colaborativo entre participantes, cuyo objetivo es la concreción de un producto final, fomentando la interdisciplinariedad y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Por sus características, el ABP incrementa el interés y la motivación de los

estudiantes, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de habilidades esenciales para su carrera profesional y para la vida diaria (Boss & Krauss, 2007; García & Basilotta 2017). La finalidad de esta metodología es que “el alumno aprenda haciendo, en la acción. Se trata de aprender a afrontar el estilo de trabajo que necesitará en su futura práctica profesional. Lo que se busca es que el estudiante aprenda a aprender” (Imaz, 2015, p. 682). La Tabla 7 presenta los principales desafíos que surgen de la implementación de ABP.

**Tabla 7**

*Los desafíos del aprendizaje basado en proyectos*

<b>Desafío</b>	<b>Características</b>
Reestructuración Curricular y Logística	Requiere planificación y posiblemente una reestructuración del currículo para integrar proyectos multidisciplinares.
Desarrollo Profesional de los Docentes	Los docentes necesitan formación para adaptarse a roles de facilitadores y guías, lo que difiere del modelo tradicional.
Evaluación del Aprendizaje	Necesidad de métodos de evaluación flexibles que puedan medir tanto el proceso como el producto final del aprendizaje.
Recursos y Acceso a la Tecnología	El éxito depende del acceso a recursos y tecnología, lo que puede ser limitado en algunas instituciones.
Compromiso y Apoyo Institucional	Requiere el apoyo de toda la institución, incluida la administración, para superar barreras de implementación.
Motivación y Participación del Estudiante	El diseño de proyectos atractivos para los estudiantes genera mayor motivación y compromiso.

*Nota.* Adaptado de “Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria”, por A.García Valcárcel y V. Basilotta, 2017, *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), pp. 299-131.

El equipo docente debe actuar como facilitador, orientando y guiando a los alumnos en todo el proceso, desde la definición del problema hasta la presentación del proyecto procurando que el alumnado tenga libertad para desarrollar el proyecto y que se fomente la creatividad y la innovación en su resolución. La implementación de ABP conlleva una serie de desafíos que abarcan desde la necesidad de una reestructuración curricular hasta el desarrollo profesional de los docentes y la adaptación de los métodos de evaluación.

## **CAPÍTULO 2: LOS PROCESOS DE ASESORÍA**

La realidad actual representa un gran desafío para las instituciones educativas y particularmente para los educadores quienes deben revisar constantemente sus prácticas pedagógicas. Exponer a la organización a estas tensiones requiere un liderazgo capaz de gestionar los conflictos de manera eficiente. A su vez, para favorecer la incorporación de un enfoque por competencias en el modo de planificar, proponer actividades y evaluar de los docentes, será necesario fomentar instancias de formación que habiliten herramientas para su incorporación, sin descuidar los contenidos de las unidades curriculares. Este cambio de paradigma genera resistencias que requieren un acompañamiento paciente y personalizado. Cada docente tiene su particularidad y su historia personal que lo distingue del resto, por lo que su reacción frente al cambio también será diferente.

## **2.1 El diagnóstico**

El diagnóstico institucional constituye una herramienta clave sobre la cual se fundan las bases para el desarrollo del proceso de mejora continua de las instituciones educativas. "La revisión interna basada en la escuela parte de un diagnóstico inicial del centro que aporta evidencias de lo que está pasando, para detectar necesidades y problemas" (Bolívar, 2016, p. 298). La elaboración de un diagnóstico, de carácter crítico y reflexivo, se fundamenta en una búsqueda sistemática y rigurosa de información que permita no solo identificar las áreas de mejora, sino también comprender las complejidades y dinámicas institucionales para fundamentar planes de mejora efectivos y contextualizados (Murillo & Krichesky, 2012). Teniendo en cuenta su relevancia, los autores señalan que es esencial que el diagnóstico "no descansa en meras suposiciones o interpretaciones subjetivas de unos pocos, sino que sea el producto de una reflexión e indagación conjunta de los profesionales del centro" (p. 33).

El cambio educativo es un proceso complejo y multidimensional, para que sea efectivo, las instituciones deben realizar un diagnóstico integral que abarque todos los aspectos de la institución, desde las prácticas pedagógicas hasta la cultura organizacional y la participación comunitaria (Fullan, 2016). Este enfoque colaborativo garantiza una comprensión más profunda y una participación activa de los actores institucionales involucrados en el proceso de cambio, subrayando la importancia de evitar interpretaciones subjetivas y asegurando que las decisiones se basen en un análisis riguroso y compartido de la realidad educativa. La contextualización emerge como un componente esencial del diagnóstico institucional (Imbernón, 2017). Para comprender en profundidad la realidad, el proceso diagnóstico requiere que sea llevado a cabo en la propia institución objeto de estudio con el fin de obtener

de primera mano la opinión y el sentir de los protagonistas. De esta manera se logra “pasar de una concepción estática y alejada de la realidad a una más vital y estratégica que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrolla” (Aguerrondo, 2002, p. 21).

Moeller et al. (2014), definen el diagnóstico como "la acción de comparar la situación que prevalece, con la considerada como deseable y establecer las posibles razones para esa situación" (p. 10), subrayando la necesidad de establecer propuestas realistas y factibles de mejora que estén alineadas con los fines y el modelo educativo de la organización. La evaluación diagnóstica debe asentarse en un enfoque integral y participativo que facilite la identificación tanto de las debilidades como el reconocimiento de las fortalezas de la institución (Aguerrondo, 2002; Bolívar, 2016). Este enfoque no solo facilita la identificación de áreas de mejora y fortalezas institucionales, sino que también promueve un cambio efectivo y sostenible, alineado con las necesidades específicas de cada contexto educativo.

En síntesis, el diagnóstico institucional se establece como un proceso esencial y participativo que involucra activamente a todos los actores de la comunidad educativa. Permite identificar áreas de mejora y capitalizar las fortalezas existentes, al tiempo que promueve un cambio organizacional efectivo y sostenible. La colaboración, la reflexión conjunta, y el enfoque contextualizado y comprensivo son aspectos que enriquecen este proceso, asegurando que las intervenciones de mejora estén arraigadas en la realidad específica de cada institución.

## **2.2 El plan de mejora**

El desarrollo y la implementación de un plan de mejora son etapas vitales en el proceso de transformación y optimización institucional. La propuesta de un plan para la mejora se inicia luego de realizada la evaluación diagnóstica, habiendo identificado tanto las áreas que requieren atención como aquellas fortalezas sobre las cuales construir. La elaboración de un plan de mejora efectivo, no solo es un ejercicio de planificación estratégica, sino también un compromiso con el cambio y la mejora continua que debe ser liderado desde dentro de la organización (Murillo & Krichesky, 2012; Rodríguez, 2005).

### ***2.2.1 Enfoque amplio y participación organizacional***

Rodríguez (2005) subraya la importancia de adoptar un enfoque amplio, superando la simple detección de problemas para ofrecer una visión integral de la situación organizacional. Este enfoque implica reconocer el diagnóstico y el plan de mejora como procesos continuos y adaptativos, reflejando la dinámica de cambio constante dentro de la organización y su

entorno. La implementación efectiva de un plan de mejora requiere la adopción de las estrategias propuestas por la propia institución. Rodríguez (2005) señala que "nadie puede tomar una decisión que pertenece al sistema desde fuera de él" (p. 205). Este principio resalta la necesidad de empoderar a la organización para que se convierta en observadora y gestora de sus propios procesos de cambio.

Comprometer a todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso de planificación e implementación asegura no solo una mayor aceptación e involucramiento con las acciones de mejora propuestas, sino también una mayor riqueza en las soluciones, al integrar diversas perspectivas y experiencias. La participación activa fomenta un sentido de propiedad y responsabilidad compartida sobre los procesos de cambio, lo que incrementa significativamente las probabilidades de éxito y la sostenibilidad de las mejoras implementadas. A su vez, permite identificar y abordar las áreas de necesidad, así como fortalecer y aprovechar las áreas de éxito existentes dentro de la organización. Este enfoque integral asegura que el plan de mejora esté alineado con la misión y visión de la institución educativa, y que contribuya de manera efectiva a su desarrollo y progreso continuo (Bolívar, 2019; Gómez-Jarabo & Cabañero, 2021; Hargreaves & O'Connor, 2020).

### ***2.2.2 Características de un plan de mejora efectivo***

Los planes de mejora se caracterizan por su naturaleza procesal, estratégica y coordinada, orientados a mejorar los resultados y la satisfacción de la comunidad educativa (Gairín, 2010a; Murillo, 2008). La efectividad de un plan de mejora dentro del ámbito educativo depende de una serie de características que favorecen su implementación exitosa y su capacidad para generar cambios significativos y sostenibles en la institución. Estas características incluyen objetivos claros y medibles que estén alineados con las necesidades identificadas durante el diagnóstico institucional (Barbero, 2017; Murillo, 2008).

La capacidad de adaptarse a circunstancias cambiantes y a los resultados del monitoreo continuo es otra característica a tener en cuenta durante la elaboración del plan. La adaptabilidad asegura que el plan pueda ajustarse según sea necesario para maximizar su impacto. El liderazgo efectivo será requerido para guiar la implementación del plan de mejora y para motivar a la comunidad educativa hacia la consecución de los objetivos establecidos. Este liderazgo implica la dirección y coordinación de las actividades, capacidad de inspirar y movilizar a todos los miembros de la institución (Aguilar, 2021).

Kouzes & Posner (2018) destacan cinco prácticas fundamentales de liderazgo ejemplar: establecer un ejemplo a seguir, motivar una visión conjunta, cuestionar y mejorar los procedimientos, empoderar a otros para tomar acción, y fomentar la motivación y el compromiso emocional. Estas prácticas son aplicables al liderazgo de planes de mejora en instituciones educativas, donde el liderazgo debe ser capaz de inspirar compromiso y fomentar un ambiente colaborativo para el cambio. El seguimiento del plan de mejora es otra de las características que favorecen el éxito de su implementación. Mediante un plan de sustentabilidad, se logra el progreso hacia los objetivos establecidos y realizar los ajustes necesarios. Con dicho fin, se establecen dispositivos de seguimiento y evaluación que permitan garantizar la concreción de las acciones propuestas e implementar planes de contingencia en la medida que las circunstancias lo requieran.

Por último, será necesaria la integración del plan de mejora en la cultura organizacional, de lo contrario, corre riesgo su sostenibilidad y factiblemente su implementación no sea exitosa. Murillo & Krichesky (2012) advierten sobre el riesgo de percibir el plan de mejora como una solución temporal, subrayando la importancia de su incorporación como parte de un esfuerzo de mejora continua y cíclica. Este enfoque requiere un compromiso con el desaprendizaje, la reflexión crítica y la colaboración entre colegas para fomentar un ambiente de mejora permanente.

### ***2.2.3 El equipo impulsor***

El diseño e implementación del plan de mejora será fortalecido en la medida que se incorpore un "equipo impulsor" conformado por un grupo de actores especialmente seleccionados de la propia institución. A su vez, considerar la integración de un asesor externo podría sumar una perspectiva fresca y objetiva tal como se amplía en el siguiente apartado. La selección de estos actores debe ser estratégica, buscando incluir perfiles con habilidades, conocimientos y actitudes que favorezcan el proceso de cambio y mejora. Según Fullan (2002), el éxito en el cambio educativo depende en gran medida de la capacidad del equipo para liderar y motivar a la comunidad educativa hacia la consecución de los objetivos establecidos. Este equipo impulsor actúa como motor del cambio, facilitando la comunicación, coordinando las actividades, supervisando el progreso y asegurando que el plan de mejora se ajuste a las necesidades y expectativas de la institución. Su rol favorece un ambiente de colaboración y compromiso, elementos esenciales para el éxito del plan de mejora.

El plan de mejora en instituciones educativas es más que un conjunto de acciones; es un proceso dinámico y adaptativo que requiere la participación activa de toda la comunidad educativa, un liderazgo efectivo y un compromiso con la evaluación y revisión continua. Su éxito depende de la capacidad de la institución para integrar el plan en su cultura organizacional, fomentando un enfoque de mejora continua que se sustente en la colaboración, la reflexión crítica y la adaptabilidad. Este enfoque estratégico y participativo asegura no solo mejoras a corto plazo, sino también el desarrollo sostenido y la transformación educativa a largo plazo.

En la medida que los actores seleccionados para ser parte del equipo impulsor sean referentes avalados por el resto de los involucrados en el proceso de cambio, su participación en el diseño del plan de mejora, genera confianza en los demás y facilita los diálogos necesarios para la comprensión del camino a recorrer. A su vez, los integrantes del equipo impulsor serán el nexo que permita al asesor comprender el contexto y la cultura de la institución.

### **2.3 El asesor**

En sus inicios, el asesoramiento educativo surge de modelos basados en apoyo externo de técnicos y expertos cuya relación vertical con los docentes genera un lugar de poder sobre éstos. Si bien este modelo de asesoramiento aún persiste y hay quienes lo justifican, lo cierto es que en el ámbito educativo viene fracasando. Actualmente, se espera que el asesor en la investigación educativa sea impulsor de procesos de mejora continua en las instituciones. (Domingo & Hernández, 2008). “Se buscan formas más seductoras de asesoramiento, con barniz democrático y con una amplia retórica que lo justifica y avala como necesario facilitador experto del cambio; que lo sitúan estratégicamente cerca de los profesores (Domingo, 2016, p. 3).

Actuando como favorecedor del cambio, el asesor se involucra profundamente con el centro educativo, identificando áreas de mejora y facilitando la implementación de estrategias efectivas basadas en un enfoque colaborativo y reflexivo. Este enfoque capitaliza la riqueza del conocimiento específico de cada institución, mientras promueve la autonomía y la iniciativa del profesorado en la creación de innovaciones pedagógicas, reconociendo la singularidad de cada contexto educativo y los desafíos específicos que enfrenta (Bolívar, 2016; Domingo, 2016; Murillo, 2005).

La función del asesor evita imponer soluciones teóricas genéricas, optando en cambio por una metodología que fomenta la reflexión crítica y conjunta sobre la práctica docente y el

desarrollo de estrategias de intervención personalizadas (Domingo, 2016). “Se trata de, partiendo de la colaboración como proceso fundamental en el desarrollo de su tarea, intentar facilitar la reflexión sobre la propia práctica, así como su comprensión para poder intervenir” (Murillo, 2005, p. 5). Esta metodología se basa en la comprensión profunda del contexto social, cultural e histórico de la institución, adaptándose a sus necesidades y objetivos particulares. Al promover un entorno que empodera a los docentes para innovar y probar nuevas prácticas pedagógicas, el asesoramiento se convierte en una herramienta poderosa para el desarrollo profesional y la mejora institucional, valorando el conocimiento práctico y fomentando la participación activa de los actores involucrados en el proceso de cambio (Murillo, 2005).

Cuando la función del asesor se limita a ofrecer soluciones específicas o simplemente transmitir conocimientos, su papel pierde relevancia. Por el contrario, se espera que el asesor actúe como facilitador, apoyo y mediador para fomentar las innovaciones curriculares y promover propuestas con mayor perspectiva. El rol del asesor implica una participación activa en el proceso de cambio, facilitando el mismo mediante la promoción de la reflexión y el análisis crítico, el enlace eficaz entre teoría y práctica, y el apoyo al desarrollo profesional continuo. La promoción de prácticas colaborativas permite a los docentes trabajar juntos en la reflexión, investigación y mejora de sus prácticas pedagógicas, creando espacios de diálogo y aprendizaje mutuo que enriquecen la cultura institucional con una orientación hacia la mejora continua y la cohesión (Domingo, 2016; Hargreaves & O'Connor, 2020).

Al fomentar a educadores y directivos a cuestionar y reconsiderar sus prácticas, se fortalecen las capacidades internas de las instituciones y de esta forma el asesor ayuda a asegurar que los cambios sean sostenibles a largo plazo, involucrando a los propios protagonistas para llevarlos a cabo. El desarrollo profesional del personal docente y la creación de estructuras de liderazgo distribuido incentiven la innovación y el compromiso con el aprendizaje (Fullan, 2016).

A diferencia de aquel asesor distante y dueño de la verdad, la necesidad de un involucramiento cercano y horizontal con los docentes requiere de ciertas características que lo habiliten y faciliten su participación desde este nuevo perfil. Entre otras, la empatía del asesor institucional permite establecer una conexión más profunda y significativa con los diversos actores del centro educativo involucrados en el proceso. Ser empático facilita la comprensión de las perspectivas, emociones y motivaciones de docentes y demás actores involucrados, permitiendo al asesor adaptar sus estrategias y recomendaciones de acuerdo con las necesidades y expectativas de cada grupo.

Esta capacidad de ponerse en el lugar del otro, mejora la comunicación y fortalece las relaciones dentro de la institución, contribuyendo a generar un ambiente de confianza y apertura, esencial para abordar los desafíos y resistencias que puedan surgir durante el proceso de cambio (Bernárdez-Gómez et al., 2021). En última instancia, las características de un asesor empático favorecen un liderazgo exitoso del proceso de mejora, ya que puede anticipar posibles problemas, mediar en conflictos y promover un compromiso genuino hacia los objetivos de mejora propuestos, asegurando así una implementación efectiva y sostenible de las acciones de mejora.

En síntesis, el asesoramiento debe ser entendido como un proceso dinámico, colaborativo y contextualizado, enfocado no solo en la mejora de los procesos educativos, sino también en el desarrollo de una cultura institucional que valore la innovación, el aprendizaje continuo y la adaptabilidad a los cambios.

## **MARCO CONTEXTUAL**

Esta sección se divide en dos capítulos. El primero de ellos se centra en presentar la organización de la educación en el Uruguay desde lo general a lo particular. En un primer apartado se abordan las principales características del sistema educativo uruguayo. Se establecen los órganos jerárquicos, sus funciones y la normativa que avala su existencia y que ofician de marco al caso de estudio. En un segundo apartado se presenta la Transformación Educativa por la que atraviesa el país al momento de realizar este trabajo, junto con el Marco Nacional Curricular publicado por la Administración Nacional de Educación Pública. Como complemento, dada la relevancia que presenta en este caso, el siguiente apartado se detiene en la autonomía de los centros. Finalizando el primer capítulo, se avanza hacia las organizaciones educativas privadas y algunas características y datos de las mismas.

En el capítulo dos se presenta el centro educativo objeto de este estudio. En un primer apartado se comparten sus características referidas a infraestructura; se presenta una síntesis de su estructura organizativa y por último se hace referencia a la matrícula, población y turnos. En el segundo apartado se presenta un recorrido por el proceso de innovación, para luego profundizar en la demanda y contextualizar el momento histórico por el que atraviesa la institución, disparador de la presente investigación.

## **CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN EN URUGUAY**

En este capítulo, se desarrolla un análisis del sistema educativo del país, destacando su evolución y su marco legislativo actual. Se explica la estructura del sistema educativo, desde la educación inicial hasta la universitaria, enfatizando la educación como un derecho humano fundamental bajo principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad. Se presentan también las recientes transformaciones, incluyendo el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 y el Marco Curricular Nacional 2022, que apuntan hacia una educación integral y adaptativa. Finalmente, se presenta un apartado referido a la autonomía curricular y la oportunidad que se presenta a las instituciones educativas de gestión privada en Uruguay.

### **3.1 El sistema educativo**

El sistema educativo uruguayo, arraigado en su historia y evolución legislativa, se ha forjado como un pilar esencial en el desarrollo social y cultural del país. Fundamentado en legislaciones como la actual Constitución de la República y la Ley General de Educación N° 18437, el marco educativo uruguayo enfatiza la educación como un derecho humano fundamental, indispensable para el progreso y la equidad social (Uruguay, 1967; Uruguay, 2009). Esta premisa, articulada en el artículo 1° de la Ley, declara la promoción y el ejercicio efectivo del derecho a la educación como un interés general del Estado, consagrando así su papel de garante y promotor de una educación inclusiva y de calidad para todos sus ciudadanos.

Previo a la publicación por parte de la Administración Nacional de Educación Pública del Marco Curricular Nacional (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2022b), el cual se presenta en el siguiente apartado, el Sistema Nacional de Educación se estructuraba sobre principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad (Ministerio de Educación y Cultura, 2014), asegurando así el acceso universal y continuo a la educación en todas sus formas. Este sistema se extiende a lo largo de la vida de los individuos y se organiza en niveles y modalidades distintivas que facilitan la continuidad educativa y la coherencia del proceso de aprendizaje. La estructura formal de la educación estaba articulada en seis niveles (Figura 7), desde la educación inicial hasta la educación universitaria y de posgrado, reflejando una escalera educativa que simboliza la progresión y la interconexión entre los distintos estadios del aprendizaje.

**Figura 7**

*Estructura de la educación formal previa al nuevo marco curricular nacional*



La gestión y administración del sistema educativo público recae en organismos como el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República (UdelaR) y otros entes autónomos, cada uno con roles y responsabilidades definidos para asegurar la calidad y la eficacia del sistema educativo. Estos organismos, dotados de autonomía y responsabilidad, elaboran y aplican políticas educativas, supervisan y fiscalizan instituciones educativas y coordinan esfuerzos para lograr una educación integral que responda a las necesidades de la sociedad uruguaya.

La ANEP, creada por ley 15739 en el año 1985, “es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del Sistema Educativo Público” (ANEP, s.f.a). Tiene a su cargo la administración de la educación estatal y el control de la privada en todos los niveles y se encuentra conformada por los órganos que establece el artículo 54. En la Figura 8 se presenta el organigrama correspondiente.

El Consejo Directivo Central (CODICEN), integrado por cinco miembros más los directores generales de los subsistemas educativos y la presidencia del Consejo de Formación en Educación, es el órgano jerárquico del cual dependen las Direcciones Generales de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), de Educación Secundaria (DGES) y de Educación Técnico-Profesional (DGETP-UTU). A estos órganos, la Ley N° 19.889, agrega el Consejo de Formación en Educación (CFE) el cual ya existía desde 2010.

**Figura 8**

*Organigrama de Administración Nacional de Educación Pública*



En un contexto de cambios legislativos y adaptaciones normativas, como la Ley de Urgente Consideración de 2020, el sistema educativo uruguayo continúa realizando ajustes mediante los cuales se manifieste un compromiso con la demanda social y la mejora continua (Uruguay, 2020).

### **3.2 La transformación educativa**

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) asume su responsabilidad de regular la planificación, gestión y administración del sistema educativo en todo el territorio

nacional y ha desarrollado acciones con el fin de asegurar el cumplimiento de los principios rectores de obligatoriedad, gratuidad y laicidad que tienden a la universalidad. El 31 de agosto de 2020 presentó ante el Poder Legislativo el nuevo Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Este plan es transversal a las diferentes dimensiones institucionales y pretende afrontar los desafíos de la situación educativa del país, reconociendo los logros previos y considerando el dinamismo y los cambios por los que transita el mundo.

El Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022b), establece las directrices y fundamentos para el diseño curricular en el país. Este documento permite comprender la estructura educativa y los enfoques pedagógicos adoptados en Uruguay. Se centra en la promoción de una educación integral, inclusiva y de calidad, adaptada a las necesidades y desafíos del siglo XXI. Subraya la importancia de desarrollar competencias en los estudiantes, como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la comunicación. Además, el marco curricular pone énfasis en la formación ética y ciudadana, preparando a los estudiantes para participar activamente en una sociedad democrática y globalizada.

En términos de estructura, se organiza en torno a áreas de conocimiento específicas, integrando tanto saberes tradicionales como emergentes. Se destaca la relevancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso educativo, así como la necesidad de abordar temas transversales como el medio ambiente, la salud y la equidad de género. El documento también aborda la evaluación educativa, proponiendo un enfoque formativo que va más allá de la medición de resultados académicos. Se enfatiza la importancia de la retroalimentación continua y el desarrollo de habilidades para la vida.

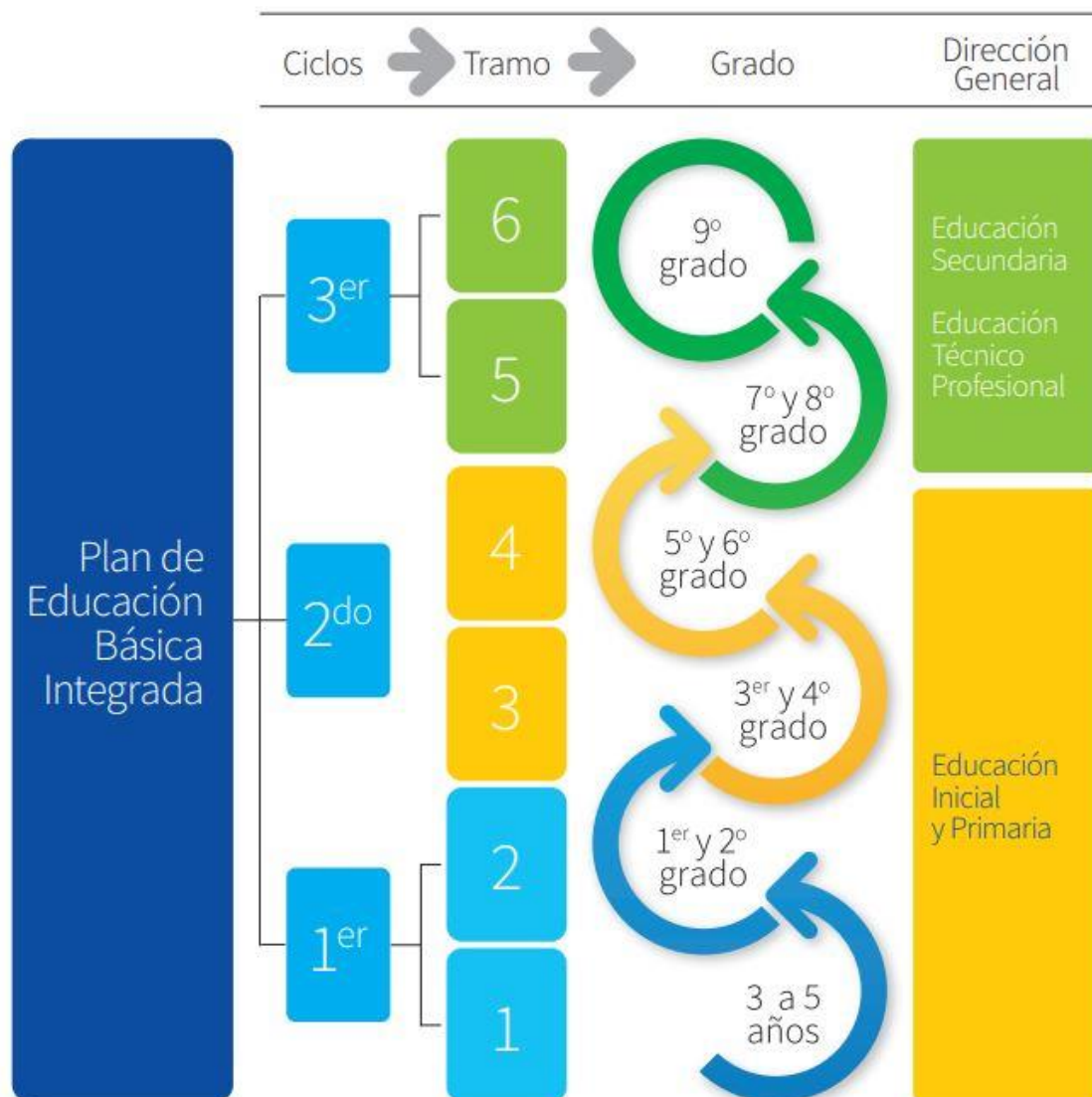
Como parte del proceso de Transformación Curricular de la ANEP, fundamentado en el MCN surge el Plan de Educación Básica Integrada (ANEP, 2022a) que propone un plan de educación básica de 12 años que integre los niveles de educación inicial, primaria y media básica e incorpora las Progresiones de Aprendizaje 2022, desarrolladas a partir de la propuesta de diez competencias (ver Figura 9).

Este nuevo plan es un enfoque educativo que busca integrar diversos niveles y modalidades pedagógicas para ofrecer una experiencia de aprendizaje continua y coherente. Implica una nueva denominación y organización de todos los cursos desde los 3 años hasta lo que se denominaba tercer año de liceo o UTU y a partir del 2024 se extiende también al bachillerato. Desde Inicial hasta lo que se conocía como 6° de Primaria, ahora se llaman “grados” por lo que no se presentan grandes modificaciones. Sin embargo, en el primer ciclo de Secundaria o

UTU, se denominará 7° grado a lo que se conocía como 1° de liceo, 8° grado (2° de liceo) y 9° grado (3° de liceo). Estos nueve grados se dividen a su vez en tres ciclos: el primero va desde Inicial hasta 2°; el segundo se extiende de 3° a 6°, y el tercero ciclo va de 7° a 9°.

**Figura 9**

*Ciclos y tramos de la educación básica integrada*



*Nota.* De *Educación básica integrada. Plan de estudios* (p. 18), por ANEP, 2022a (<https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/Educacion%CC%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf>). En dominio público.

A continuación, se presentan algunas de las características que presenta el nuevo plan de EBI:

- **Integración Curricular:** Busca una mayor cohesión entre los diferentes niveles educativos, desde la educación inicial hasta la educación media. Esto implica una planificación curricular que asegure la continuidad y progresión en el aprendizaje de los estudiantes.

- **Enfoque en Competencias:** Se enfoca en el desarrollo de las competencias relevantes para la vida cotidiana y el mundo laboral. Esto incluye competencias cognitivas, sociales, emocionales y prácticas.
- **Flexibilidad y Diversificación:** La EBI permite adaptaciones en el currículo para atender las necesidades individuales de los estudiantes, así como para incorporar elementos locales y contextuales en el proceso educativo.
- **Evaluación Formativa:** La evaluación en la EBI tiende a ser formativa, es decir, orientada a mejorar continuamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, más que a clasificarlos o categorizarlos.
- **Participación Activa de los Estudiantes:** Se promueve la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, fomentando la autonomía, la curiosidad y el pensamiento crítico.
- **Inclusión y Equidad:** La EBI busca ser inclusiva, asegurando el acceso y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o económicas.
- **Formación Docente:** Se enfatiza la importancia de la formación continua de los docentes para que puedan implementar efectivamente los principios de la EBI.

En el contexto de este trabajo, es importante resaltar que la presentación del nuevo Marco Curricular Nacional, surge en medio de la implementación del currículum propio elaborado por la institución estudiada. Sus características se alinean con las fundamentaciones que dieron origen al proceso de innovación iniciado por el centro, reforzando los argumentos que validan los cambios realizados. Por otra parte, el proceso de Transformación Educativa busca evolucionar hacia instituciones con mayor autonomía, ofrecer a los directores más oportunidades de capacitación y lograr comunidades educativas más consolidadas (ANEP, 2023). Esta intención explícita respecto a la autonomía de los centros, respalda la actitud innovadora y las decisiones tomadas por la dirección del centro estudiado.

### **3.3 Autonomía Curricular**

La autonomía curricular se define como la capacidad de los colectivos docentes y las comunidades educativas para tomar decisiones que permitan adaptar sus prácticas y enfoques pedagógicos a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes (Medina Piñón, 2019). Esta facultad pedagógica promueve el diseño de partes del currículo que respondan

directamente a los intereses y necesidades de los estudiantes, incentivando al mismo tiempo la innovación y la mejora de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Este enfoque permite a cada institución educativa y su comunidad decidir sobre el grado de flexibilidad en la toma de decisiones curriculares, alineando las actividades educativas con los intereses y necesidades de los estudiantes y el centro. Se espera que, a través de la autonomía curricular, se reconozcan y aborden los diversos perfiles de aprendizaje de los estudiantes para impulsar su desarrollo integral. Además, este proceso implica una descentralización de funciones, desde los órganos centrales hacia los centros educativos, permitiendo una gestión más autónoma y adaptada a las realidades locales (Bolívar, 2019). La autonomía curricular exige recursos, formación continua e innovación, promoviendo la creación de comunidades de aprendizaje dentro de las instituciones educativas, donde se comparten conocimientos y se trabaja colectivamente en el rediseño pedagógico y organizacional para satisfacer las necesidades educativas de forma más efectiva y pertinente (Bolívar, 2010).

El impulso que genera la transformación educativa hacia la autonomía curricular, representa una oportunidad significativa para los centros educativos privados, invitándolos a replantearse su rol no solo como entidades que imparten educación, sino como verdaderas comunidades de aprendizaje innovadoras y adaptativas. Este enfoque demanda una actitud proactiva, reflexiva y estratégica por parte de estos centros, aprovechando la flexibilidad y libertad que la autonomía curricular les ofrece (Casanova, 2021).

En primer lugar, la actitud de un centro educativo privado frente a la autonomía curricular debería ser de apertura y disposición al cambio. Esto implica estar dispuestos a cuestionar y revisar con autocrítica las prácticas pedagógicas existentes, así como a explorar y eventualmente adoptar nuevas estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, asumiendo la innovación pedagógica como base de su proyecto educativo, buscando constantemente formas de enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes y de prepararlos de manera integral para los desafíos del futuro. Implementar un currículo flexible, requiere contar con un modelo organizativo que también lo sea. Mientras que un currículo rígido puede ser impartido sin dificultad en grupos y horarios fijos, con propuestas de trabajos individuales, independencia de cada docente para planificar su materia sin necesidad de coordinar con otros educadores; la flexibilidad organizativa será indispensable para modificar el sistema a las necesidades de los estudiantes.

Para lograr este objetivo, se debe promover la autonomía adoptando diversos modelos de agrupamiento, colaboración entre profesores, horarios coordinados, compartir recursos, una dirección participativa y muy buena comunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa en su conjunto (Cano, 2003). La autonomía curricular invita a estos centros a fomentar una cultura de colaboración, donde las decisiones curriculares se tomen de manera colectiva, valorando las perspectivas y experiencias de cada miembro de la comunidad. Este enfoque colaborativo no solo enriquece el proceso educativo, sino que también promueve el sentido de pertenencia y compromiso con el proyecto educativo del centro (Bolívar, 2019).

La libertad para tomar decisiones curriculares conlleva la responsabilidad de asegurar que se contribuya efectivamente al logro de los objetivos educativos. La autonomía curricular requiere establecer mecanismos efectivos de seguimiento, evaluación y retroalimentación, que posibiliten la mejora continua de las prácticas educativas. Con el fin de que todos los involucrados en la educación comprendan sus roles, derechos, responsabilidades y límites, las instituciones educativas deben contar con directrices claras sobre cómo implementar la autonomía y orientaciones para su puesta en acción (Fernández, 2020).

La autonomía curricular representa una oportunidad valiosa para que los centros educativos privados lideren procesos de innovación educativa. Adoptar una actitud abierta al cambio, colaborativa y responsable, les permitirá maximizar los beneficios de este enfoque, diseñando experiencias de aprendizaje significativas y relevantes que preparen a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

### **3.4 La educación privada**

La educación privada en Uruguay, enmarcada dentro de un sistema educativo regido por principios de obligatoriedad y libertad de enseñanza, desempeña un rol significativo en el panorama educativo nacional. Aunque el Estado uruguayo, como regulador supremo del sistema educativo, enfatiza la obligatoriedad de la educación en ciertos niveles y se reserva el derecho de intervención para asegurar la integridad y los derechos básicos de sus participantes, también reconoce y facilita la existencia de modalidades no estatales de enseñanza. Esta dualidad refleja un equilibrio entre el control estatal y la autonomía de las instituciones privadas en la oferta educativa.

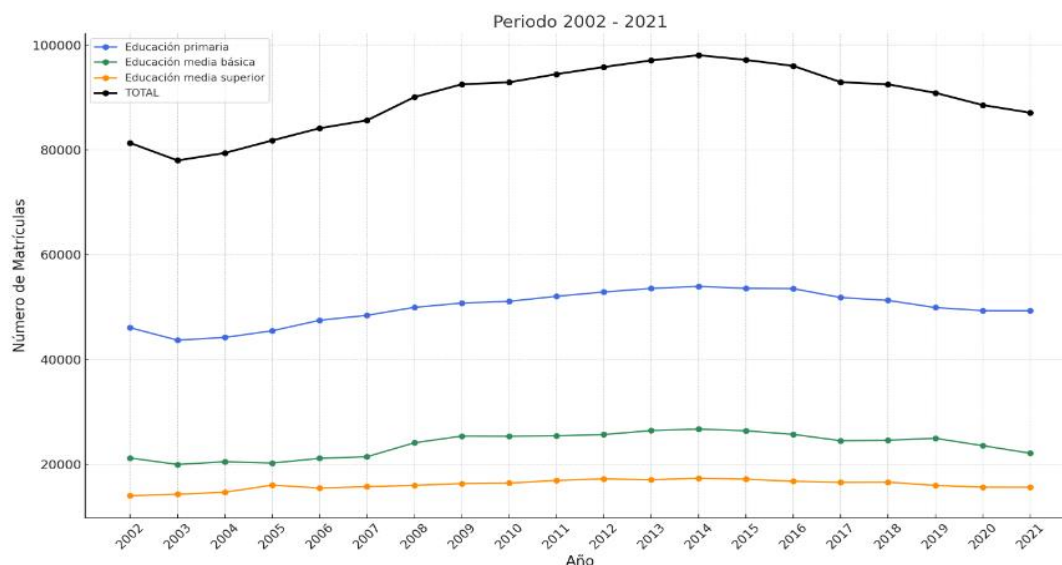
La ANEP, funcionando como un ente autónomo, juega un papel supervisor y regulador de los centros educativos privados. A través de normativas como la Ordenanza n° 14, la ANEP establece los criterios y procedimientos para la habilitación de instituciones privadas, incluyendo aspectos edilicios, cumplimiento de programas educativos y la aprobación de planes de estudio. En 1994, el Consejo Directivo Central, en Acta N° 86 aprueba el texto de la Ordenanza 14 (ANEP, s.f.b). En el Artículo 1, haciendo referencia a los institutos habilitados de enseñanza los define como los establecimientos privados de educación, a cuyos estudios se otorgue validez oficial por el Consejo Directivo Central de la ANEP. Estos centros, deben ajustar sus programas educativos a los estándares y requerimientos establecidos por la ANEP, asegurando así la coherencia y la calidad de la educación impartida en todo el territorio nacional.

La educación privada uruguaya, si bien se rige por planes de estudios comunes a los del sector público, también goza de cierta autonomía en la configuración de su modelo de gestión y en la implementación de tiempos y espacios pedagógicos complementarios para lo cual debe contar con la aprobación del CODICEN, que avala la correspondiente equivalencia de objetivos, contenidos y pautas de evaluación. Esto permite a las escuelas privadas adaptarse a las necesidades y preferencias de sus comunidades, ofreciendo enfoques pedagógicos que pueden diferir en algunos aspectos de los de las instituciones públicas. A su vez, el Estado ejerce un control riguroso sobre todo el sistema educativo, tanto público como privado, supervisando el funcionamiento de las instituciones, la habilitación de locales y la prescripción de programas educativos.

De acuerdo a la información publicada por el Ministerio de Educación y Cultura (2023) en el Anuario Estadístico de Educación, en términos de matrícula, la educación estatal predomina en Uruguay a razón de 5 a 1 en comparación con la educación privada. Si bien esta última ha mostrado un crecimiento desde el 2002 hasta el 2014, en los siguientes años, la tendencia se revierte llegando en el 2021 a los niveles más bajos de los últimos quince años. En la Figura 10 se grafica la evolución de la matrícula correspondiente a la educación privada de los últimos 20 años.

**Figura 10**

*Evolución de la matrícula en centros de gestión privada*



Nota. Adaptado de “Anuario Estadístico de Educación 2022”, por Ministerio de Educación y Cultura, 2023, <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2022>. En dominio público.

Al analizar los datos con más detalle, se observa que la caída desde el 2014 en el total de la matrícula se debe principalmente a la realidad en educación primaria y en educación media básica, siendo que la educación media superior tiene menor grado de incidencia y se mantiene prácticamente estable. A partir de lo anterior, cabe analizar de forma diferencial lo que sucede en educación primaria y en educación media básica. Para ello, se triangula la información comparando con lo que sucede en los centros de gestión pública. Registrando cifras que promedian los 310 mil alumnos desde el 2002 al 2005, la educación primaria pública muestra una caída sostenida desde el 2006 en adelante. Si bien este decrecimiento parecería haberse estabilizado en los últimos años, la cifra registrada en el 2021 no alcanza los 245 mil alumnos.

Se puede decir entonces, que la caída de la matrícula de primaria en los centros de gestión privada, se corresponde con la menor cantidad de alumnos en términos generales para este nivel y no sería atribuible a un traslado de lo privado a lo público. En cuanto a la educación media básica en general, si bien existen altibajos, el total de alumnos se mantiene razonablemente estable desde hace varios años, por lo que podría inferirse que el decaimiento de la matrícula de educación media básica que se observa en la gestión privada se debe a un corrimiento hacia lo público. Esta realidad, podría considerarse como un llamado de atención a la gestión privada y a su vez una oportunidad de hacer buen uso de la autonomía que le compete, adaptando sus modelos a propuestas innovadoras que atraigan nuevamente a los destinatarios.

## **CAPÍTULO 4: EL CENTRO EDUCATIVO**

Este capítulo se divide en dos grandes apartados. En el primero de ellos se presenta el centro educativo estudiado, dando cuenta de sus características edilicias, de las principales características de su organigrama haciendo énfasis en la composición y roles del equipo directivo y educativo, y de la distribución de los alumnos en diferentes niveles y turnos. En un segundo apartado, considerando la importancia de comprender el contexto en el que se inicia el proceso de innovación educativa que lleva adelante la institución en estudio, se presenta una reseña del camino de revisión y adaptación curricular recorrido por el colegio, para satisfacer las demandas actuales de la comunidad educativa.

### **4.1 El centro educativo**

El centro educativo en estudio es un colegio de Montevideo fundado a principios del siglo XX. Su propuesta abarca desde Maternal hasta Educación Media Superior (Bachillerato). Al momento de realizar el estudio cuenta con una matrícula de algo más de 1000 alumnos los cuales pertenecen a 780 familias. Presenta una plantilla de 270 funcionarios, siendo en su gran mayoría docentes. Con frentes a dos avenidas principales y a una calle secundaria, ocupa un gran padrón en el que se encuentran tres importantes edificaciones y un amplio espacio al aire libre.

#### ***4.1.1 Infraestructura interna***

El centro educativo cuenta con una infraestructura interna amplia y diversificada, organizada alrededor de un gran hall de entrada que funciona como recepción. A un lado del edificio, se extiende un ala de tres niveles donde se distribuyen los salones de clase, con espacios específicos para diferentes niveles educativos y oficinas administrativas y de servicios, todos beneficiándose de iluminación y ventilación natural. Además, incluye áreas especializadas como biblioteca, laboratorios, y salas para el personal educativo. Al otro lado del hall, se localizan la dirección, administración y un salón de usos múltiples. Separadamente, pero conectadas al edificio principal, las instalaciones de maternal y educación inicial ofrecen salones y áreas de juego, mientras que un segundo edificio dedicado a la educación primaria aloja clases con adecuaciones modernas y oficinas de soporte.

Adicionalmente, un gran espacio ha sido recientemente transformado en salones y una sala de usos múltiples para eventos. El colegio también dispone de un gimnasio con diversas

instalaciones para deportes y actividades recreativas, junto a suficientes instalaciones sanitarias distribuidas en todo el complejo.

#### ***4.1.2 Infraestructura externa***

El centro educativo se caracteriza por contar con un amplio espacio abierto, que constituye uno de los aspectos más destacados de la institución. Este patio incluye diversas instalaciones deportivas. Alrededor del mismo, se encuentran amplias galerías techadas que facilitan la circulación y ofrecen espacios para la socialización. La institución dispone de varios accesos distribuidos estratégicamente frente a dos grandes avenidas y una calle lateral, optimizando la entrada a las diferentes secciones educativas, desde maternal hasta bachillerato. Todas estas instalaciones se mantienen en excelente estado y bajo un cuidado constante. A su vez, a no más de 15 minutos del edificio central, la institución cuenta con una amplia casa en zona rural, que es utilizada para retiros espirituales, jornadas de trabajo y reuniones de equipos en un entorno tranquilo y alejado del bullicio de la ciudad.

#### ***4.1.3 Estructura***

El equipo de dirección está integrado por el propio Director, el vicario, un rector académico, el administrador, la subdirectora de primaria, el encargado de pastoral de primaria, el subdirector de educación media básica y el subdirector de bachillerato. Además de los docentes, catequistas y animadores de la casa, cuenta con una administración general integrada por cuatro funcionarios, así como personal de servicio y mantenimiento y en todos los niveles hay una secretaría, psicólogos y psicopedagogos.

Teniendo en cuenta la preponderancia de la dimensión pedagógica en el desarrollo de esta investigación, cabe resaltar dentro del organigrama a los encargados de grupo y al equipo coordinador. El encargado de grupo es designado por el equipo de dirección de secundaria y depende del subdirector de educación media básica. Hay un encargado por cada nivel (7°, 8° y 9°). Trabaja en forma coordinada con los otros dos encargados de grupo, articulando principalmente con los docentes, así como con los catequistas, psicólogos, secretaría, administración y demás educadores. Es responsable inmediato del seguimiento de la persona del alumno, acompaña y orienta el proceso de los grupos a su cargo. Desempeña un rol articulador entre todas las dimensiones organizativas en la medida que oficia de facilitador de la tarea docente (DP), apoya cuestiones organizativas, administrativas y logísticas (DO), es nexa con el equipo de dirección (DA) y asume un compromiso vincular permanente con todos

los educadores la casa (DC). En cuanto al equipo coordinador, está integrado por el subdirector, los tres encargados de grupo, un docente y un catequista. En la Tabla 8 se presentan las principales responsabilidades que le fueron asignadas.

**Tabla 8**

*Tareas del equipo coordinador*

- Acompañar la marcha de los proyectos tratando de dar respuesta a las posibles dificultades que se generen (generar alternativas para los posibles baches, gestión de recursos y espacios, logística, etc.).
- Acompañar la planificación y facilitar los aspectos logísticos para la realización de actividades fuera del colegio (salidas didácticas, etc.).
- Elaborar cronogramas de actividades para educadores y estudiantes (proyectos rotativos, generales, actividades complementarias, etc.)
- Planificar y animar las coordinaciones del nivel.
- Lleva registro de lo dialogado en las coordinaciones.
- Mantiene diálogo fluido con el equipo de dirección.
- Mantiene una comunicación fluida con los estudiantes y docentes.
- Dialoga con los demás equipos de coordinación para establecer criterios comunes y con el subdirector quien oficia de nexo entre ellos.
- Organización de los espacios virtuales de aprendizaje y planificación (Drive, Classroom).
- Revisa que los registros de planificación estén al día (rúbricas, fichas, etc.).
- Distribuir evaluaciones en actividades generales.
- Promueve el cumplimiento de los criterios educativos de la casa.
- Procura la distribución equitativa en el desarrollo de las 8 competencias a lo largo del año.

*Nota.* En base a información proporcionada por el centro durante el proceso de diagnóstico.

#### **4.1.4 Matrícula y turnos**

La matrícula actual es de unos 1000 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 50 en maternal, 100 en inicial, 350 en primaria, 300 en educación media básica y 230 en segundo ciclo. En la Tabla 9 se desagrega la cantidad de alumnos en educación media básica y su evolución en los últimos años.

**Tabla 9**

*Evolución de la cantidad de alumnos del primer ciclo de secundaria*

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022		2023
<b>1ro</b>	131	129	127	119	116	96	94	<b>7mo</b>	91
<b>2do</b>	131	133	131	129	120	116	97	<b>8vo</b>	96
<b>3ro</b>	130	130	132	128	120	120	121	<b>9no</b>	102
<b>Total</b>	<b>392</b>	<b>392</b>	<b>390</b>	<b>376</b>	<b>356</b>	<b>332</b>	<b>321</b>		<b>289</b>

*Nota.* En base a información proporcionada por el centro durante el proceso de diagnóstico.

En cuanto a los turnos, maternal es a demanda pudiendo la familia elegir entre cuatro, seis u ocho horas. Primaria cuenta con dos turnos, el primero de 8 a 12 y el segundo de 13 a 17, pudiendo las familias optar por una extensión de tres horas a contra turno. La actividad curricular de secundaria funciona toda la mañana, y todas las actividades extracurriculares, incluyendo las deportivas, se desarrollan en la tarde.

#### **4.2 La génesis del proceso de innovación**

Con el fin de ubicar el contexto en el que se inicia el proceso de innovación educativa por la cual transita la institución seleccionada, a partir de la información recogida en la entrevista realizada al informante calificado (EEIC), se comparte a continuación una breve reseña del camino recorrido.

Hace más de 6 años, a partir del currículum oficial, el colegio, entendiendo el contexto del momento, se propuso revisar sus estructuras y comenzar una búsqueda que condujese al desarrollo de un currículum propio. A lo largo de estos años, el Equipo de Dirección junto a los educadores de la institución (docentes, catequistas, encargados de grupo, etc.) han encontrado en el aprendizaje basado en proyectos una dinámica efectiva, sin desconocer que hay a disposición otras pedagogías activas en las que apoyarse. A su vez, han desarrollado un modelo de trabajo basado en ocho competencias (Comunicación lingüística, Lógico matemática, Conocimiento e interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Cultural y artística, Aprender a aprender, Autonomía e iniciativa personal).

En la génesis de este proceso de innovación, previo al Marco Curricular Nacional publicado por la ANEP, en el centro seleccionado para este estudio existía una incomodidad con la propuesta del sistema educativo preestablecido. En su pasaje a secundaria, los estudiantes de primer ciclo habituados a trabajar con una maestra y un solo estilo pedagógico, deben enfrentarse a un conjunto de doce materias y docentes con sus propios requerimientos y con propuestas que, por lo general, no venían planificadas en conjunto. No había convencimiento de que la propuesta se adecuase a las necesidades del joven en cuanto a su formación futura. La fragmentación del conocimiento no encuentra sentido a lo que se hace.

Las circunstancias del momento habilitaron una ventana de oportunidad generando una brecha para innovar. El Equipo de dirección, como portador de la innovación, está convencido y decidido a liderar y enfrentar las dificultades que supone el cambio. Cuenta con un integrante (el Rector académico) que se dedica a repensar la propuesta educativa en todos sus niveles sin

estar involucrado permanentemente en la gestión. Y, por último y no menos importante, se entiende imprescindible la participación colaborativa de los diferentes educadores de la propuesta, y la elaboración de un plan cuidado y estudiado, por lo que se inicia este proceso con adecuadas condiciones para su elaboración.

Con una definición clara de la visión orientativa que conduce al proceso de innovación, la institución definió objetivos concretos a tener en cuenta durante todo el proceso de innovación, así como las acciones a implementar. En este contexto, liderado por el Equipo de dirección, da comienzo un proceso de innovación educativa que continúa hasta la actualidad. En el momento de su inicio, esta decisión implica un importante desafío y una gran novedad para una institución de mucha trayectoria y basada en una propuesta tradicional que hasta ese momento no había sido cuestionada. Consciente de que el camino a recorrer no estará ajeno a las dificultades que habrá que enfrentar, la institución se prepara responsablemente desarrollando una planificación consistente y sólidas estrategias para la puesta en marcha. Tal como la dirección lo preveía, las dificultades propias de todo proceso de innovación fueron inevitables y no tardaron en llegar, pero el centro ha sabido enfrentarlas sin perder el rumbo de la innovación.

Previo a la publicación del nuevo marco curricular nacional, además de las esperables resistencias propias de los distintos actores involucrados, los conflictos con el sistema oficial pusieron a prueba la continuidad del proceso. En medio de una fuerte tensión que afectó el entusiasmo del colectivo docente y demás educadores, la publicación del nuevo marco curricular nacional descomprime varias de las tensiones generadas. Además del énfasis en la autonomía curricular que se publica en forma explícita, la nueva propuesta oficial presenta grandes puntos de coincidencia con el modelo curricular recientemente implementado por la institución. El enfoque por competencias como base de la transformación educativa, confirma que el camino elegido por la institución va en la misma línea que la nueva propuesta oficial.

Esta nueva realidad representa un alivio en cuanto a los conflictos con el sistema. Sin embargo, se mantienen otras dificultades propias del proceso. A modo de ejemplo, la propuesta de diez competencias por parte del sistema oficial, requiere una revisión y ajuste de las ocho definidas por la institución. Esta novedad en medio de un proceso de innovación que recién está transitando por las primeras etapas, genera nuevas tensiones y requiere estrategias y recursos para adaptarse. En este contexto histórico, en medio de las “turbulencias” de la implementación, da comienzo esta investigación que pretende enfrentar las dificultades y diseñar un plan de intervención para la mejora.

## **MARCO APLICATIVO**

La investigación educativa desempeña un papel preponderante en la comprensión y solución de problemas específicos en contextos educativos. A través de la aplicación del método científico, se intenta obtener información confiable que permita comprender el problema estudiado, contemplando el contexto en el cual se enmarca. Dada la importancia de la ética y la rigurosidad en la investigación científica, dichos aspectos han sido considerados no solo en la fase de recolección de datos, sino también en la interpretación y publicación de los resultados que se presentarán en la siguiente sección. En esta sección se articula la teoría y la práctica y se presentan los fundamentos metodológicos que permiten abordar los desafíos identificados en el contexto específico de este estudio. Se detallan los métodos y técnicas empleados para investigar y analizar el problema central

En el Capítulo 5, se explora el encuadre metodológico, donde se justifica la elección del estudio de caso y el enfoque mixto como estrategias ideales para investigar fenómenos educativos en su contexto natural. Este capítulo permite comprender cómo la metodología seleccionada facilita una exploración integral del fenómeno estudiado, facilitando capturar la complejidad y las particularidades del caso específico.

A continuación, el Capítulo 6, detalla la ejecución del trabajo de campo, el trabajo de campo correspondiente al diagnóstico organizacional del caso, describiendo las fases de exploración y comprensión del problema dentro de la institución educativa. Este capítulo detalla cómo se recopilaron y analizaron los datos, permitiendo identificar tanto las necesidades como las oportunidades de mejora dentro de la organización.

Por último, el Capítulo 7 presenta la propuesta de intervención, que se construye sobre los hallazgos y análisis previos para diseñar estrategias concretas de mejora. Aquí se detallan los enfoques metodológicos y relacionales que se emplearán para implementar las acciones de mejora, garantizando que las intervenciones no solo sean adecuadas y efectivas, sino también sostenibles a largo plazo.

## **CAPÍTULO 5: ENCUADRE METODOLÓGICO**

En este capítulo se presenta el marco metodológico adoptado para la realización de la presente investigación. Se presenta el concepto de investigación aplicada y sus ventajas; se justifica la elección del estudio de caso como la estrategia metodológica adecuada para este trabajo; y se comparten las bondades del enfoque mixto para dar respuesta a los requerimientos del caso. A su vez, se introducen las técnicas e instrumentos utilizados y se describe cómo se garantiza la validez del proceso investigativo. El último apartado de este capítulo, se detiene en las principales herramientas utilizadas para analizar los datos obtenidos.

### **5.1 Investigación aplicada**

Teniendo en cuenta el propósito de este estudio, se opta por la investigación aplicada valorando su enfoque orientado hacia la resolución de problemas prácticos y concretos. A diferencia de la investigación básica que busca expandir los fundamentos teóricos sin un enfoque directo hacia la aplicación inmediata, la investigación aplicada, si bien podría contribuir a la teoría, se enfoca en la búsqueda de conocimientos y soluciones que puedan ser directamente aplicados en contextos reales (Questa-Tortero et al., 2022).

Especialmente en el ámbito de la investigación educativa, la aplicación de este tipo de investigación permite obtener y aplicar conocimientos que resultan en mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre otros beneficios de la investigación aplicada, se espera que se promueva una conexión más estrecha entre teoría y práctica, que las decisiones de intervención para la mejora estén basadas en evidencia sólida, que contribuya al desarrollo profesional de los educadores al involucrarlos en procesos de investigación que resultan directamente relevantes para su práctica diaria (Guest et al., 2013). Al focalizar en problemas específicos y contextuales, la investigación aplicada fomenta una mejor comprensión de los desafíos locales y ofrece soluciones adaptadas a las necesidades y recursos disponibles de cada contexto educativo.

### **5.2 Estudio de caso**

En el campo de la gestión educativa, el estudio de caso se considera una de las estrategias metodológicas de investigación idóneas para analizar y comprender una situación problemática. No pretende comprender otras situaciones, sino abordar el caso de estudio en sí mismo “de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad” (Durán, 2012, p. 121).

Según Stake (1999) “los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría personas y programas” (p. 15). El autor propone tres tipos de estudio de casos: intrínseco, instrumental y colectivo o múltiple. Las características del presente estudio se alinean al primero de ellos. El estudio de caso intrínseco es aquel en el cual el investigador se centra en un objeto de estudio específico no por su representatividad o por ser típico, sino porque posee un interés intrínseco en sí mismo, permitiendo descubrir y analizar características o situaciones que podrían no ser evidentes en estudios más generalizadores. En este tipo de estudio, el caso es elegido debido a sus características únicas o peculiares que lo hacen especialmente interesante o revelador.

Por lo tanto, la estrategia resulta especialmente útil para explorar las singularidades de un centro educativo en específico, teniendo en cuenta que cada organización tiene su propia cultura, dinámica y desafíos. A pesar de las limitaciones en cuanto a las posibilidades de generalización, la capacidad de este tipo de estudio para proporcionar una comprensión detallada de casos únicos se considera valiosa para investigar fenómenos educativos complejos y específicos, mientras ofrece la libertad de explorar diversas facetas del caso.

Se está ante una investigación por estudio cuando se investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos (Yin, 2014). Se distinguen al menos seis tipos de estudios de casos: puede ser un caso único o caso múltiple y al mismo tiempo ser descriptivo, exploratorio o explicativo (Yin, 2003). El descriptivo, en el cual nos detendremos dado que es el seleccionado para esta investigación, “intentan describir lo que sucede en un caso particular” (Bisquerra, 2004, p. 312); el exploratorio, “cuando el objetivo a examinar es un tema o problema de investigación poco estudiado del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández et al., 2014, p.115); y en el explicativo el objetivo será presentar resultados incluidos en relaciones causales para lo cual será necesario conocer cuáles son las teorías rivales (Yin, 2003)

### **5.3 Enfoque mixto**

El enfoque cualitativo permite comprender el nivel de conocimiento que las personas tienen sobre un fenómeno o circunstancia y cómo lo perciben. En cambio, el enfoque cuantitativo se centra en identificar variables que faciliten el análisis del problema y el logro de los objetivos establecidos (Hernández & Mendoza, 2018). El enfoque mixto, surge a partir de la

conjunción entre la metodología cuantitativa y cualitativa. Hernández et al. (2014) lo definen en los siguientes términos:

Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández et al., 2014, p. 534)

El enfoque mixto, fundamentado en los trabajos de Creswell & Plano Clark (2007) y Creswell (2014), se caracteriza por la integración de metodologías cualitativas y cuantitativas en la investigación. Esta combinación busca ofrecer una comprensión más profunda del objeto de estudio. A continuación, se presenta la Tabla 10 que sintetiza los elementos clave de este enfoque.

**Tabla 10**

*Características del enfoque mixto*

<b>Enfoque Mixto</b>	<b>Descripción</b>
Recolección y análisis de datos	Convincente y riguroso, abarca tanto datos cualitativos como cuantitativos.
Integración de datos	Puede ser simultánea (fusionando los datos) o secuencial (usando un tipo de datos para explicar el otro).
Predominancia metodológica	Una metodología puede predominar sobre la otra, o bien se busca un equilibrio entre ambas.
Procedimientos	Se determinan en función de la complejidad del objeto de estudio y de los marcos teóricos utilizados.

*Nota.* Adaptado de *Designing and conducting mixed methods research*. por J. Creswell, y V. Plano-Clark, 2007, Sage Publications.

Las características del estudio del caso y el proceso transitado para definir la demanda institucional a partir de la realidad y del aporte realizado desde la perspectiva de los distintos actores entrevistados, propiciaron la adopción de la metodología cualitativa como la preponderante. Se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorando desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural “los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernández et al., 2014, p. 364).

Cabe resaltar que si bien el enfoque cualitativo es el que predomina en esta investigación, se entiende que estamos frente a un enfoque mixto al considerar la valiosa información para el análisis que aportan los datos cuantitativos que surgen de las encuestas realizadas. En este diseño, la predominancia del enfoque cualitativo se justifica en la necesidad de comprender profundamente las percepciones, experiencias y contextos de los participantes. Esto es esencial en la investigación educativa, como argumenta Murillo (2019), para capturar la complejidad de los fenómenos estudiados.

Creswell & Creswell (2018) proponen tres opciones de diseños mixtos los cuales combinan tanto datos cualitativos como cuantitativos de diferentes maneras. En este caso, se opta por un Diseño Secuencial Exploratorio el cual es sugerido para cuando el investigador tiene una idea general de un fenómeno, pero carece de suficiente información. Esto significa que los procedimientos están planificados cronológicamente, como eslabones de una cadena, donde cada etapa depende de la anterior. Se comienza la investigación con un enfoque cualitativo que permite explorar más a fondo y obtener las ideas iniciales. Para esta colecta de datos se opta por la entrevista semiestructurada como instrumento principal, teniendo en cuenta su adaptabilidad, permitiendo clarificar y reformular en caso de que fuera necesario, así como introducir preguntas complementarias durante la entrevista o bien solicitar al entrevistado la profundización o ejemplificación de sus respuestas. A partir de los hallazgos cualitativos obtenidos, se avanza en una segunda etapa combinando con el desarrollo de medidas cuantitativas que permitan triangular y obtener datos más amplios y generalizables.

#### **5.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Las técnicas de recolección de datos son los métodos y procedimientos utilizados para obtener información relevante para un estudio o investigación. Éstas, varían según el enfoque y la naturaleza del estudio, e incluyen métodos cualitativos (entrevistas, observación, análisis de documentos, entre otros), y cuantitativos, siendo la encuesta en este caso uno de los más utilizados. Yuni & Urbano (2014, p. 29) definen a las técnicas de recolección de información como “los procedimientos mediante los cuales se generan informaciones válidas y confiables, para ser utilizadas como datos científicos”. Dadas las características del enfoque metodológico seleccionado para esta investigación, se acude a técnicas tanto de corte cuantitativo como cualitativo con preponderancia en el uso de estas últimas.

Por su parte, los instrumentos son definidos como las herramientas específicas empleadas para ejecutar las técnicas de recolección de datos, diseñados para que su captura sea realizada de

manera sistemática y estructurada (cuestionarios, escalas de medición, guías de entrevista, dispositivos tecnológicos, etc.). A los participantes se les solicitó el consentimiento informado correspondiente, fueron informados sobre el objetivo del estudio y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información recogida.

#### **5.4.1 Entrevistas**

La entrevista es una técnica donde un entrevistador solicita información a un entrevistado para obtener datos sobre un problema específico. Hernández et al. (2014) agrega que, aunque no es exclusiva de las investigaciones cualitativas, la entrevista cualitativa se caracteriza por ser más íntima, flexible y abierta que su contraparte cuantitativa.

En el ámbito de la investigación educativa, se destaca como una técnica primordial para la recolección de datos, enfocándose en comprender las perspectivas y experiencias de los informantes desde su propia voz. Taylor & Bogdan (1994) describen la entrevista cualitativa como un proceso flexible, dinámico y abierto, enfatizando que la estructuración de las preguntas y la adaptación del investigador al entrevistado son determinantes del éxito de esta técnica. Según estos autores, la entrevista permite explorar áreas generales de interés con cada entrevistado, adaptándose a sus respuestas y al contexto de la conversación.

Hernández et al. (2014) señalan, como una de las principales ventajas de la entrevista, la capacidad del participante para proporcionar información histórica y la oportunidad para el investigador de combinarla con la observación. Sin embargo, también reconocen limitaciones como el sesgo del participante y la influencia de su habilidad para expresarse, entre otras.

En cuanto a la clasificación de las entrevistas, Fàbregues et al. (2016) identifica diferentes tipos basados en su estructura y en el momento en que se realizan. Las entrevistas pueden ser abiertas, semiestructuradas o estructuradas, y varían según sean iniciales o exploratorias, en profundidad o finales. En la siguiente Tabla 11 se presentan las características de cada una de ellas.

**Tabla 11***Clasificación de entrevistas*

<b>Basadas en su estructura</b>	
Estructurada	El entrevistador sigue un guion predefinido con preguntas específicas, garantizando uniformidad y facilitando la comparación.
Semiestructurada	Combina un guion predeterminado con flexibilidad para introducir preguntas adicionales o modificar el orden según las respuestas.
Abierta	Máxima flexibilidad en la formulación de preguntas, ideal para explorar temas nuevos o poco comprendidos.
<b>Basadas en el momento que se realizan</b>	
Exploratoria	Busca obtener una primera impresión sobre el tema de estudio; especialmente necesarias en las etapas tempranas de la investigación.
En profundidad	Orientadas a explorar en detalle aspectos específicos identificados en entrevistas iniciales o a partir de datos previos.
Final	Utilizadas para contrastar información, verificar datos y obtener conclusiones más definitivas sobre el estudio.

*Nota.* Adaptado de *Técnicas de investigación social y educativa*, por S.Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez y H. Paré, 2016,2016, UOC.

La combinación de estos tipos de entrevistas, en función de su estructura y momento de aplicación, permite al investigador adaptarse a las necesidades específicas de su estudio, maximizando la eficacia en la recolección de datos y la comprensión del fenómeno educativo investigado. La elección de la entrevista semiestructurada como modelo estuvo sustentada en su adaptabilidad, permitiendo clarificar y reformular en caso de que fuera necesario, así como introducir preguntas complementarias durante la entrevista o bien solicitar al entrevistado la profundización o ejemplificación de sus respuestas.

#### **5.4.2 Encuesta**

La encuesta es una estrategia cuantitativa predominante en la investigación educativa. Es una herramienta poderosa para recopilar datos de una población específica. Según Cea D'Ancona (1997), esta técnica destaca por su capacidad para cubrir una amplia gama de temas, ser estandarizada y cuantificable, lo que facilita la comparación de resultados y su generalización. Además, es económica en términos de recursos y tiempo, sin comprometer la cantidad de información recopilada.

Los instrumentos primarios para recolectar datos mediante encuestas son el cuestionario y la escala de actitudes (Hernández et al., 2014). El cuestionario, compuesto por preguntas

cerradas o abiertas, se enfoca en una o más variables a medir. Las preguntas cerradas, con respuestas limitadas y predefinidas, son más fáciles de codificar y analizar, aunque pueden carecer de flexibilidad para captar respuestas no anticipadas. Por otro lado, las preguntas abiertas, donde los participantes responden con sus propias palabras, permiten una exploración más profunda, aunque son más difíciles de codificar y analizar (Abritta, 1999; Hernández et al., 2014). Un cuestionario autoadministrado “significa que será dado directamente a cada docente quienes lo responderán y no habrá intermediarios para la entrega” (Hernández et al., 2014, p. 235). Es un sistema económico de recogida de información, que además permite llegar a varias personas a la vez. Al ser un cuestionario autoadministrado, se evita el sesgo que pueda producir la presencia del entrevistador.

Un método destacado para medir actitudes es la escala de Likert, que utiliza ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, con una reacción de los participantes en una determinada escala (Hernández et al., 2014). Este método simplifica la codificación y ayuda en la identificación de patrones.

Fàbregues et al. (2016) enfatizan la importancia de la encuesta para obtener datos objetivos y la relevancia de combinar enfoques cualitativos y cuantitativos. En contextos educativos, donde la opinión de actores como docentes y estudiantes es muy valiosa, la encuesta provee una plataforma para captar estas perspectivas diversificadas. Sin embargo, la encuesta como técnica también presenta debilidades significativas. La principal limitación es la posibilidad de sesgo en las respuestas, influenciadas por la redacción de las preguntas, el contexto de la encuesta o la predisposición de los encuestados. Además, las respuestas pueden estar limitadas por la comprensión y las interpretaciones subjetivas de los encuestados (Babbie, 2020).

En el ámbito educativo, esto puede ser particularmente problemático cuando se exploran temas sensibles o complejos. A su vez, la falta de interacción directa en las encuestas autoadministradas puede resultar en una menor comprensión de las respuestas en comparación con métodos cualitativos más interactivos como las entrevistas en profundidad (Maxwell, 2012). Con el fin de garantizar una buena comunicación y buscar que el entrevistado se encuentre cómodo al responder el cuestionario, es necesario adaptar las encuestas a los contextos educativos específicos, considerando aspectos culturales y lingüísticos.

Por último, aunque las encuestas pueden alcanzar grandes poblaciones, no siempre garantizan la representatividad de la muestra, lo que puede llevar a conclusiones erróneas si no se

manejan adecuadamente los aspectos de muestreo y análisis estadístico (Creswell & Creswell, 2018). A pesar de esta limitante, aún cuando la población a la cual se aplica la encuesta sea acotada y no se puedan establecer cuestiones estadísticas, lo que se espera de esta técnica es recolectar datos rápidamente y de manera eficiente aprovechando las posibilidades que se obtienen mediante la integración de tecnologías.

En la fase de análisis, la tabulación y representación gráfica de datos, permite interpretar y dar significado a la información recopilada. Los datos de la encuesta se pueden representar en una matriz de datos, facilitando el análisis estadístico y la interpretación (Abritta, 1999).

#### ***5.4.3 Validez y legitimación en métodos mixtos***

En el campo de la investigación educativa, la triangulación emerge como una estrategia metodológica para el enriquecimiento y la validación de los hallazgos. Denzin (2017) la define como el uso de más de una aproximación metodológica para el estudio de un mismo fenómeno. Esta técnica permite a los investigadores abordar una pregunta de investigación desde múltiples perspectivas, aumentando así la credibilidad y profundidad del análisis. La triangulación no solo implica el uso de múltiples métodos, sino también diferentes fuentes de datos, teorías y, si bien no es el caso de este estudio, de diversos investigadores.

Esta diversidad en la aproximación contribuye significativamente a la comprensión integral de los fenómenos educativos, permitiendo superar las limitaciones que cada enfoque individual puede presentar. La triangulación no necesariamente conduce a una "verdad" única, sino que permite una comprensión más matizada y completa del objeto de estudio. Esto es particularmente valioso en la investigación educativa, donde la complejidad de los contextos y las interacciones humanas requieren un enfoque integral (Flick, 2004).

El método mixto en la investigación educativa presenta bondades significativas, particularmente en términos de validación y legitimación de los datos. Al combinar metodologías cualitativas y cuantitativas, este enfoque permite una comprensión más profunda de los fenómenos educativos. Desde la perspectiva cuantitativa, se pueden obtener datos numéricos que sirven de base para generalizaciones y comparaciones estadísticas, facilitando así la identificación de tendencias y categorías.

Por otro lado, las técnicas cualitativas ofrecen una visión detallada de los contextos, las percepciones y las experiencias individuales, lo que enriquece la interpretación de esos datos cuantitativos. Esta sinergia fortalece la validez de la investigación, al tiempo que legitima los

datos al proporcionar múltiples evidencias que se complementan para apoyar las conclusiones. Así, el método mixto se establece como un enfoque robusto, capaz de abordar la complejidad de los entornos educativos y de ofrecer soluciones prácticas y teóricas más efectivas.

Rodríguez (2005) proponen distintas opciones para que el investigador ponga en práctica la triangulación: a) triangulación de datos la cual a su vez se puede subdividir en temporal, espacial y personal, b) triangulación metodológica intramétodo y entre métodos, c) triangulación de investigadores y, d) triangulación teórica. La Tabla 12 muestra las principales características de cada una de ellas.

**Tabla 12**

*Opciones de triangulación de datos*

<b>Tipo de triangulación</b>	<b>Características</b>
Triangulación de datos	Contraste de datos obtenidos de diferentes estrategias, fuentes, fechas, lugares y muestras de sujetos.
Temporal	Contraste de datos obtenidos en diferentes fechas para comprobar consistencia.
Espacial	Comparación de datos obtenidos de diferentes lugares para verificar coincidencias.
Personal	Contraste de datos obtenidos de diferentes muestras de sujetos.
Triangulación metodológica	Uso de distintos métodos en la misma investigación, incluyendo aplicaciones variadas de un único método y combinación de métodos cualitativos y cuantitativos.
Intra métodos	Un único método aplicado en diferentes momentos con distintas técnicas para validar la información.
Entre métodos	Combinación de métodos cualitativos y cuantitativos para complementar ventajas y minimizar debilidades.
Triangulación de investigadores	Uso de varios investigadores con el fin de aumentar la calidad y validez de los datos.
Triangulación teórica	Uso de distintas teorías para interpretación y comprensión completa del fenómeno.

*Nota.* Adaptado de “La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales”, por O, Rodríguez, 2005, *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31(2).

#### **5.4.4 Testeo y juicio de experto**

El testeo es una herramienta útil y necesaria que nos permite corroborar que las preguntas formuladas son comprendidas por el destinatario de las mismas. A su vez, se utiliza para

detectar “dificultades con las alternativas o escalas de respuesta definidas, o en relación con las instrucciones que guían su cumplimentación” (Fàbregues et al., 2016, p. 57). A través del testeo, es posible identificar y corregir ambigüedades o malentendidos que puedan surgir en la formulación de las preguntas. Esto incluye ajustar el lenguaje para que sea más claro y comprensible para el público objetivo. Sin embargo, va más allá de la simple comprensión de las preguntas. Será necesario para validar que las preguntas están midiendo efectivamente lo que pretenden medir y están alineadas con los objetivos de la investigación siendo relevantes para el tema en estudio.

En el contexto de encuestas o cuestionarios digitales, el testeo también puede implicar evaluar la interfaz de usuario, la navegación y el diseño general. Esto ayuda a asegurar que los aspectos técnicos no interfieran en la comprensión o en la capacidad de respuesta del encuestado. “es conveniente llevar a cabo una pequeña prueba para evaluar mínimamente los resultados del cuestionario antes de su administración a la muestra final de participantes” (Fàbregues et al., 2016, p. 57).

El juicio de expertos, entendido como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar & Cuervo, 2008, p. 29), colabora en la formulación de preguntas de entrevista, asegurando que estas sean relevantes, enfocadas y capaces de obtener información valiosa. La experiencia de los expertos en un área temática específica les permite identificar qué preguntas son más pertinentes y qué áreas necesitan ser exploradas en profundidad. Los expertos pueden guiar sobre las consideraciones éticas pertinentes y sobre cómo abordar temas sensibles durante las entrevistas. Su experiencia es un buen aporte para navegar por temas complejos o delicados de manera respetuosa y ética.

## **5.5 Gestión de datos de la investigación**

El análisis de datos en la investigación educativa no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar una comprensión más profunda de los complejos procesos educativos. A partir de la utilización de determinadas herramientas y analizadores, los datos obtenidos se transforman en conocimiento significativo que pueda informar y mejorar las prácticas educativas. Tanto en la recolección de los datos como en la gestión, procesamiento y análisis de los mismos, durante toda la investigación se prestó especial atención al cuidado responsable de la información, al respeto y anonimato de las personas que colaboraron solicitando los consentimientos correspondientes, y al compromiso de confidencialidad del investigador.

### ***5.5.1 Análisis primario***

Como punto de partida, se realiza un análisis primario de la información recogida mediante una organización metódica y una reducción efectiva de los datos obtenidos. Teniendo en cuenta el marco teórico que guía el estudio, se definen categorías y se codifican. A modo de síntesis se confecciona una Matriz de análisis que permite visualizar la información de forma clara y ordenada y a partir de la cual se elabora un Modelo de diagnóstico inicial. Esta tarea no es meramente técnica; es un proceso complejo que se mueve entre el método y el arte, una exploración profunda que implica descubrir patrones, tendencias y relaciones significativas dentro de los datos (Flick, 2004).

#### *5.5.1.1 Reducción de datos y codificación de variables*

Una vez culminada la etapa de recolección, se comienzan a gestionar los datos recogidos y su procesamiento. Como primera tarea se transcriben todas las entrevistas; si bien este procedimiento resulta tedioso y se podría considerar su tercerización o automatización, se opta por aprovechar la oportunidad de escuchar, volver a escuchar y transcribir de manera artesanal. “El investigador es el mejor transcriptor por más tediosa que la tarea pueda parecer” (Woods, 1989, p. 97). Esta tarea sumerge al investigador en la masividad de la información y le permite “apropiarse” de los datos que necesitará utilizar a medida que avanza el análisis. Luego se procesan los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario. Si bien la herramienta utilizada permite graficar y ordenar de forma automática, las preguntas abiertas arrojan información valiosa que también debe ser ordenada y tratada con responsabilidad.

La reducción de los datos obtenidos no solo es transcribir, simplificar y organizar la información recolectada, también requirió una selección crítica y la elaboración de una síntesis que destaque los aspectos más relevantes de los datos. Implica una interpretación y contextualización en el marco teórico de la investigación. Esta tarea se convierte en el puente entre la recopilación de datos masivos y su transformación en información manejable y significativa. A partir del uso de métodos cualitativos y cuantitativos, la reducción de datos permite concentrarse en patrones y tendencias significativas, descartando información irrelevante o redundante.

Como siguiente paso, se procede a la codificación de variables. Mejía (2011) manifiesta que establecer códigos supone clasificar la información obtenida, y según las características que representen al fenómeno de estudio, asignar un sistema de códigos coherente y ordenado. De este modo, aquellas narrativas o datos que tengan en común una misma idea, tendrán el

mismo código. El concepto se complementa entendiendo a la codificación como una manera de organizar el caos de datos heterogéneos en un formato más sistemático y que facilite la interpretación de la información. En el caso de estudio, los datos obtenidos provienen de diversas fuentes y formatos (respuestas narrativas, mediciones cuantitativas, respuestas abiertas); la codificación efectiva permitió garantizar que estos datos dispares puedan ser comparados y analizados de manera coherente. Al codificar, se define un lenguaje común para los datos, permitiendo no sólo un análisis más sencillo sino también una interpretación más precisa de los resultados.

#### *5.5.1.2 Categorización*

Una vez hecha la reducción de los datos y la codificación de los mismos, la categorización implica interpretarlos y analizarlos una y otra vez, en búsqueda de una comprensión cada vez más profunda del fenómeno estudiado. Siguiendo la definición de Mejía (2011), es un proceso analítico que implica descomponer la información cualitativa “en unidades temáticas que expresan una idea relevante del objeto de estudio”(p. 51). Estas unidades reflejan las principales ideas vinculadas al objeto de estudio, facilitando la comprensión y el análisis de la información. Este proceso de categorización implica una interpretación profunda del contenido y un esfuerzo por identificar temas subyacentes que son significativos para el estudio.

Dada la extensa información cualitativa recogida proveniente de once entrevistas a las cuales se suman las preguntas abiertas del cuestionario, la categorización fue necesaria para filtrar y organizar estos datos en componentes manejables que reflejan patrones y conceptos. Las categorías pueden provenir de la empírea a través del método inductivo, de la teoría a partir de lo deductivo o tener un carácter mixto, como en este caso, dado que se crean a partir de ambos (ver Tabla 13). A partir de la subdivisión realizada de las macro categorías y en la medida en que se avanzó en el análisis de los datos, emergieron las subcategorías resultantes de las primeras (Marín et al., 2016).

**Tabla 13***Clasificación de categorías*

<b>Tipo de categoría</b>	<b>Descripción</b>
Empírica (Inductiva)	Derivadas directamente de la observación de los datos, sin previas hipótesis o teorías. Se identifican y definen a partir de patrones emergentes en los datos.
Teórica (Deductiva)	Basadas en teorías o hipótesis existentes, las categorías se definen antes de examinar los datos y se utilizan para evaluar si los datos las respaldan.
Mixta	Combinan elementos empíricos y teóricos; se desarrollan a través de un proceso iterativo donde las teorías guían la observación y las observaciones ajustan las teorías.

*Nota.* Adaptado de “Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía”, por A. Marín, 2016, *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 1(1), p. 3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576866905006>

### 5.5.1.3 Matriz de Análisis

Como síntesis del análisis primario, luego de la reducción de datos lograda mediante técnicas de codificación y categorización, se construye una matriz de análisis. Mediante un cuadro de doble entrada, se organizan las evidencias de acuerdo con los códigos y categorías previamente establecidos. El uso de esta herramienta permite registrar y comparar de manera clara y accesible, información tanto cualitativa como cuantitativa que se consideró relevante. Mejía (2011) destaca la utilidad de estas matrices, señalando que proporcionan una visión global y coherente de los datos ya estructurados en función de las categorías definidas por el investigador.

Al organizar los datos de las entrevistas, de acuerdo a las categorías y subcategorías identificadas, se facilita la creación de una narrativa ordenada y detallada sobre la problemática en estudio. Este proceso no solo ayuda a discernir patrones y tendencias dentro de los datos, sino que también contribuye a una interpretación más profunda y matizada del fenómeno investigado. A partir de esta matriz se diseña un Modelo de diagnóstico inicial en el que se define el problema, se establecen los actores y las dimensiones involucradas, y se determinan los posibles factores causales.

### 5.5.2 Análisis secundario

Habiendo depurado y organizado todos los datos obtenidos, se logra tomar el control de la información. El análisis en la investigación educativa se orienta hacia la comprensión de fenómenos complejos, como los procesos de enseñanza-aprendizaje, la dinámica institucional, o los factores socioculturales que influyen en la educación. Schettini y Cortazzo (2015),

manifiestan que “analizar supone hacer un buen uso de la información” (p. 62). Con este fin, se realiza un análisis secundario empleando diferentes analizadores. Particularmente en esta investigación, se opta por el Modelo del iceberg, la elaboración de una Matriz FODA, el Árbol de problemas y el Árbol de objetivos. Es el momento en el que el investigador asimila toda la información recogida “para poder así pensar en significados, en sentidos, en categorías y, finalmente, en conclusiones” (Schettini & Cortazzo, 2015, p. 64).

#### *5.5.2.1 Modelo del Iceberg*

Comprender y detectar las dificultades organizacionales más profundas no es tan simple. A partir de los datos obtenidos, se entiende oportuno identificar las lógicas internas existentes en la institución (Shein, 1990). Para el presente caso, teniendo en cuenta que se estudian las dificultades a las que se enfrentan los distintos actores institucionales, esta información adquiere especial relevancia dada la importancia del eje relacional y la comprensión de la cultura organizacional. Con este fin, se opta por el modelo del iceberg como analizador que permite sumergirse en las dinámicas internas y profundizar en el análisis de la cultura institucional. A partir de lo expresado y también de lo implícito, se busca identificar los elementos más visibles, las prioridades de la institución educativa y los fundamentos que sustentan la cultura institucional. Lo visible hace referencia a lo que surge del discurso en cuanto a lo que se dice y la manera en que se expresa. Son las observaciones que surgen de forma inmediata una vez se realizan las primeras entrevistas y suelen ser de fácil identificación. Este primer nivel está compuesto por elementos que se reconocen inmediatamente; palabras, objetos, comportamientos (Schvarstein, 1991). Luego se aborda lo prioritario, que se refiere a los aspectos de alta relevancia para la institución y que afectan las normas de convivencia, como reglamentos, hábitos y rituales de comportamiento institucional. Por último, se identifican los elementos subyacentes, que incluyen los valores, la cultura y otros supuestos fundamentales que caracterizan a la organización.

Estos niveles van desde las manifestaciones abiertas muy tangibles que uno puede ver y sentir a los profundamente incrustados, inconscientes, básicos supuestos que estoy definiendo como la esencia de la cultura. Entre estas capas hay diversas creencias, valores, normas y reglas de comportamiento que los miembros de la cultura utilizan como una forma de representar la cultura para ellos mismos y para los demás. (Schein, 1997, p. 25)

Por su parte Chiavenato (2009b) propone dos niveles: un nivel por encima de la superficie en el que se identifican los aspectos visibles y otro por debajo en el que se encuentran los aspectos invisibles. La cultura institucional, “es como un iceberg, porque sólo una fracción pequeña del mismo aparece sobre el agua y representa su porción visible. La parte más grande permanece oculta bajo el agua y las personas no la pueden ver” (Chiavenato, 2009b, p. 178). A los efectos del análisis, es necesario abordar ambos niveles siendo el segundo más complejo pero del cual surge información muy valiosa para comprender la cultura organizacional.

#### *5.5.2.2 Matriz FODA*

La Matriz FODA, reconocida como un instrumento analítico, facilita la representación de la realidad de entidades educativas mediante una evaluación de sus diversas áreas, departamentos, secciones o divisiones (Romano, 2014, p. 41). Esta herramienta estratégica no solo destaca por su capacidad de desglosar y examinar los componentes internos y externos que afectan a la institución, sino también por su rol en la planificación y toma de decisiones educativas. Particularmente en este estudio, tomar en cuenta las fortalezas y debilidades al momento de diseñar un plan de intervención para la mejora, permite aprovechar las primeras para darle mayor robustez al plan, así como buscar alternativas para superar las debilidades.

Desde una perspectiva interna, la matriz permite identificar las fortalezas de la institución, incluyendo sus éxitos, experiencias valiosas y atributos positivos, así como sus debilidades, que abarcan las limitaciones y desafíos internos que enfrenta (Romano, 2014). Esta dualidad proporciona una comprensión clara de los aspectos que requieren mantenimiento y mejora.

En cuanto al análisis externo, la matriz FODA permite reconocer las oportunidades presentes en el entorno de la institución, que pueden ser aprovechadas para su desarrollo y crecimiento. Paralelamente, identifica las amenazas o factores externos que podrían obstaculizar el logro de sus metas y objetivos. Reconocer las oportunidades que puedan surgir a partir del interés externo, así como estar atentos a las amenazas, debe ser una estrategia para tener en cuenta por parte de la institución.

#### *5.5.2.3 El Árbol de problemas*

El Árbol de Problemas es una técnica de análisis que ayuda a obtener una visión general de las causas conocidas y los efectos observados de un problema dentro de su contexto (Questa-Tortero & Tejera Techera, 2022). Esta metodología permite identificar el problema y estructurar la información, creando un modelo que describe las relaciones causales que lo

explican (Aldunate & Córdoba, 2011). El “problema central”, es una situación real definida como una carencia y se presenta en el “tronco del árbol” de forma negativa. Luego de su identificación se procede a la exploración y verificación de sus efectos, que se representan en la “copa del árbol”. Son una secuencia que va de lo directamente relacionado con el problema central, hasta niveles más generales. La secuencia se detiene en el instante que se han identificado efectos suficientemente importantes para justificar la intervención que el proyecto requiere (Martínez & Fernández, 2008).

Una vez definido el problema central y sus efectos, se procede a identificar las causas, representadas como “las raíces”. La secuencia de causas se inicia con la identificación de aquellas que están más directamente relacionadas con el problema central, las cuales se ubican inmediatamente debajo del mismo. Luego de su identificación, las mismas son ampliadas en causas secundarias de primer y segundo nivel. Una buena técnica para identificarlas es preguntarse ¿por qué sucede lo que está señalado en cada bloque? La respuesta debiera encontrarse en el nivel inmediatamente inferior.

#### *5.5.2.4 El Árbol de objetivos*

Establecida la estrategia para abordar la problemática planteada, se propone el uso de una herramienta que facilitará su formalización. Denominada también desglose analítico o “Árbol de Objetivos”, consiste en la construcción de un diagrama similar al Árbol de problemas. Cada recuadro expresa la manifestación contraria a la indicada en el de problemas, entonces “todo lo negativo se volverá positivo, como tocado por una varita mágica” (Aldunate & Córdoba, 2011, p. 53). Se transforman las causas en medios y los efectos en los fines que se persiguen con la solución diseñada. El tronco del Árbol se transforma en un objetivo general. Las causas primarias identificadas en las raíces del árbol de problemas, ahora se transforman en objetivos específicos; y en los siguientes niveles, se proponen los medios para alcanzarlos y las líneas de acción necesarias. Por último, en la copa del árbol de objetivos se encuentra la situación esperada. Esta herramienta permite definir con claridad las expectativas de la situación final que pueda ser considerada como un camino para aportar a la resolución de los problemas identificados, siendo la base sobre la cual se puede elaborar un plan de intervención.

## CAPÍTULO 6: DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL

Este capítulo detalla el trabajo de campo correspondiente al diagnóstico organizacional del caso, realizado entre mayo y agosto de 2023 (Anexo I). En el primer apartado se presenta la Fase Exploratoria con un enfoque cualitativo que permite un primer acercamiento hacia la comprensión del problema y la obtención de ideas iniciales sobre el centro educativo en estudio. En el siguiente apartado se avanza en la Fase comprensión del problema. A partir de los hallazgos cualitativos resultantes de las entrevistas exploratorias, esta segunda etapa profundiza el análisis de la situación incorporando entrevistas en profundidad las cuales se combinan con el desarrollo de medidas cuantitativas que permitan triangular y obtener datos relevantes para la propuesta de intervención. Un tercer apartado detalla algunos aspectos respecto a la validez de los resultados.

### 6.1 Fase exploratoria

En el mes de abril se realiza un primer acercamiento a la institución accediendo a una entrevista informal con el Director con quien se logra un diálogo fluido y la manifestación de su interés por avanzar con la propuesta, no sin antes consultar el parecer de los demás integrantes del Equipo de Dirección. Recibida la autorización para realizar el trabajo, sobre fines del mismo mes, se comienza el desarrollo del diagnóstico, dando inicio a la Fase exploratoria basada en la aplicación de una serie de entrevistas exploratorias las cuales se sintetizan en la Tabla 14 que se presenta a continuación.

**Tabla 14**

*Entrevistas fase exploratoria*

<b>Técnica</b>	<b>Actor</b>	<b>Metodología</b>	<b>Código</b>	<b>Fecha</b>
Entrevista Abierta	Equipo de Dirección	Cualitativa	EED	26 de Abril, 2023
Entrevista semiestructurada	Subdirector Bachillerato	Cualitativa	EEB	11 de Mayo, 2023
Entrevista semiestructurada	Subdirector Ciclo Básico	Cualitativa	EECB	11 de Mayo, 2023
Entrevista estructurada	Informante Calificado	Cualitativa	EEIC	13 de Mayo, 2023

A fines de abril se realiza una primera entrevista exploratoria en la que participan todos los integrantes del Equipo de Dirección. La entrevista colectiva permite lograr una mayor comprensión de la situación escuchando el parecer de los distintos participantes. La reflexión se ve enriquecida por el diálogo natural que se genera entre ellos al compartir distintas percepciones sobre un mismo acontecimiento. Esta dinámica favorece el intercambio y

permite al investigador obtener una mirada más amplia disminuyendo el riesgo que conlleva escuchar una opinión aislada. En otro, dada la estructura organizativa de la institución, las decisiones respecto al planteo propuesto por el investigador, son tomadas por el director del centro oído el parecer de los distintos integrantes del equipo de dirección, razón por la cual era necesario incluirlos en esta instancia.

Los objetivos de la entrevista son los siguientes: a) que el investigador pueda compartir un resumen del trabajo a realizar, las etapas del mismo y los resultados que se pretenden alcanzar para presentar a la institución (diagnóstico y plan de mejora); b) a partir de un par de preguntas que ofician como disparador, detectar las situaciones a atender desde el punto de vista de la gestión; y c) una vez identificada la demanda, escuchar las distintas opiniones de los participantes de manera de obtener información primaria que sirva como insumo para el diagnóstico posterior.

A partir de estos insumos, se procede a realizar dos nuevas entrevistas exploratorias. La primera de ellas con el subdirector de EMB quien será un actor clave en la investigación dado que es el nivel en el que se enfoca el estudio. La segunda, con el subdirector de bachillerato quien, antes de asumir el cargo actual, fuera subdirector de pastoral y participa en forma activa del proceso de innovación desde el inicio del mismo. Ambos entrevistados forman parte del actual Equipo de Dirección y fueron partícipes de la primera entrevista exploratoria.

Complementando lo anterior, y con el fin de comprender los antecedentes y el proceso histórico de la innovación, se realizó una entrevista estructurada a un informante calificado (actualmente jubilado), otrora subdirector de secundaria y uno de los líderes del proceso de transformación curricular implementado. De acuerdo a la definición de Yuni & Urbano (2014), el informante calificado oficia las veces de “portero” facilitando el ingreso al escenario y permitiendo al investigador acceder a información relevante, pautas y códigos que favorecen el desarrollo de la investigación.

Con el fin de obtener un primer análisis de los datos y facilitar su organización, se transcriben todas las entrevistas exploratorias y se elabora una matriz de análisis. Partiendo de la teoría que enmarca este estudio y en base a citas textuales que surgen de las entrevistas exploratorias, esta herramienta permite identificar cada vez con mayor claridad la demanda institucional surgida en la entrevista al Equipo de Dirección y comienzan a visualizarse las principales categorías de análisis. Teniendo en cuenta que surgen a partir de la teoría y de la empírea, las categorías identificadas son clasificadas como mixtas.

Luego de examinada la matriz anterior, se confecciona el “Modelo de diagnóstico inicial”. Esta herramienta permite visualizar una aproximación del trabajo a realizar, a partir de un esbozo de la situación problemática identificada. De acuerdo con la clasificación de Frigerio et al. (1992), se esquematizan las dimensiones del campo institucional vinculadas. A su vez, se identifican los actores involucrados y los factores causales detectados luego de la aplicación de las entrevistas exploratorias.

## 6.2 Fase de comprensión del problema

Culminada la primera exploración y habiendo determinado la demanda, en esta fase se identifican nuevos informantes, se presentan las técnicas utilizadas para una segunda colecta de datos y se analiza la información a partir de la elaboración de una matriz FODA, del Árbol de problemas y de objetivos. Por último, se presentan los niveles y lógicas en juego, utilizando el modelo del iceberg como analizador.

Para esta segunda colecta de datos, las técnicas empleadas (ver Tabla 15) fueron la entrevista en profundidad semiestructurada (Taylor & Bodgan, 1994), y una encuesta implementada mediante la aplicación de un cuestionario autoadministrado. A partir de la información que se obtiene de esta segunda colecta de datos, se elabora una nueva matriz mediante la cual, en base a las categorías apriorísticas y a la nueva evidencia recogida, se realizan algunos ajustes y se presentan las subcategorías emergentes.

**Tabla 15**

*Técnicas de recolección de datos*

Técnicas	Actores	Metodología	Códigos	Aplicaciones	Fecha de testeo	Fecha de aplicación
Entrevista semiestructurada	Encargado de grupo	Cualitativa	E1, E2, E3	3	2/6/2023	6/6/2023
Entrevista semiestructurada	Docente	Cualitativa	D1, D2, D3	3	2/6/2023	6/6/2023 al 14/6/2023
Entrevista semiestructurada	Catequista	Cualitativa	P1	1	2/6/2023	6/6/2023
Encuesta	Docentes	Cuantitativa	C1 a C21	21	3/6/2023	6/6/2023 al 23/6/2023

Los resultados de la encuesta se codifican como Gx en el caso de los gráficos resultantes de la aplicación en línea, y como Tx en el caso de la recopilación de las preguntas abiertas (siendo x el número de pregunta correspondiente en ambas codificaciones).

### **6.2.1 Entrevistas en profundidad semiestructuradas**

Se realizaron siete entrevistas. Tres de ellas se aplicaron a los encargados de grupo de cada nivel. Otras tres se aplicaron a docentes seleccionados teniendo en cuenta que pertenezcan a distintos niveles, que su adhesión a la propuesta fuera variada, y que no fueran todos del mismo género. Finalmente, con el propósito de obtener una mirada complementaria, se realizó una última entrevista a una catequista que participa en uno de los equipos de coordinación.

Para el diseño de las entrevistas, se incluyó una serie de preguntas previstas con anticipación que permitieron estructurar el guion. En primera instancia se realizaron preguntas introductorias en las que se les consultó sobre el rol y participación en el proceso de innovación y elaboración del currículum propio. Luego se propuso un grupo de preguntas que profundizaron sobre las categorías apriorísticas que surgen de la teoría y fueron confirmadas en la fase exploratoria. Como última pregunta, y con el fin de detectar información relevante, se consultó sobre otras dificultades que no se habían mencionado a lo largo de la entrevista.

Mediante una conversación abierta y flexible, las entrevistas transcurrieron de forma tal que se lograron obtener respuestas para ahondar en la comprensión de la situación estudiada. Si bien el análisis de los datos recogidos requiere de un esfuerzo considerable, permitió comprender de mejor manera el fenómeno de estudio y una mayor aproximación a la información, que no hubiese sido posible obtener de otra manera.

### **6.2.2 La encuesta**

El instrumento empleado para la investigación fue un cuestionario diseñado en *Google Forms*. En este caso, mediante un link fue enviado por *WhatsApp* por el subdirector del ciclo a los 33 docentes de EMB de la institución, facilitando y dando flexibilidad al encuestado para responder en el momento que considerase más oportuno. Para contrarrestar el bajo índice de respuesta que se suele obtener con este instrumento, se incluyó un mensaje de presentación en el que se garantiza el anonimato, se presenta el objetivo del cuestionario y daba cuenta de la importancia de recibir la mayor cantidad de respuestas posibles. A partir del mensaje enviado, se obtienen las primeras seis respuestas. El sábado siguiente al primer envío, hubo una instancia presencial de coordinación docente en la que participaron muchos de ellos, y se les volvió a solicitar su colaboración obteniéndose once nuevas respuestas. Por último, a la semana del primer mensaje, se envía un último *WhatsApp* a todos, con un agradecimiento por parte del investigador y una nueva invitación a completar el cuestionario para quienes aún no lo han hecho. Finalmente se recogieron 21 cuestionarios de un total de 33 enviados, lo cual

constituye una tasa de retorno del 63%. Con los datos obtenidos de los cuestionarios, se confeccionan los gráficos resultantes de las respuestas proporcionadas por los docentes.

### **6.3 Validez y triangulación**

Tanto para las entrevistas como en el caso de la encuesta, a los participantes se les solicitó leer y completar un consentimiento informado, por el que fueron informados sobre el objetivo del estudio y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información recogida (ver modelo de consentimiento informado en Anexo I, p. 142).

Antes de su aplicación, se testean los instrumentos. En el caso de las entrevistas, a través de juicio de experto, solicitando su aporte a un docente de Sociología de otra institución quien conoce la innovación en la que se basa este estudio. En cuanto al testeo del cuestionario, se envió a una docente de Bachillerato de la propia institución, pero que no dicta clase en educación media básica. Teniendo en cuenta los aportes obtenidos, se hicieron las correcciones y mejoras correspondientes en cada uno de los instrumentos.

Con el fin de enriquecer y validar los hallazgos, en esta oportunidad se aplicaron dos de los cuatro tipos de estrategias; triangulación de datos y triangulación metodológica. En la fase exploratoria la triangulación que se realizó fue la de datos-personal, comparando los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los subdirectores. En la segunda fase, se realiza triangulación intramétodo, a partir de las siete nuevas entrevistas semiestructuradas aplicadas a los nuevos actores involucrados en el problema, y triangulación entre métodos, al incluir las encuestas a los docentes. A partir de estos procedimientos, se refuerzan las tendencias y subcategorías de análisis que fueron surgiendo en el transcurso de ambas fases y se obtuvo una mayor robustez a los datos obtenidos.

### **6.4 Conclusiones y acuerdos con la organización**

Las conclusiones a las que se abordan luego de transitar por las Fases Exploratorias y de Comprensión del problema, se sustentan en la implementación de herramientas y analizadores que fueron utilizados para fortalecer y organizar los resultados obtenidos.

El modelo del Iceberg permitió profundizar en el análisis de la cultura organizacional. A partir de la elaboración de una matriz FODA, si bien el abordaje del presente estudio se centra en las dificultades, se logra resaltar que para afrontar las mismas se parte de una situación inicial muy favorable que facilitará la toma de decisiones y la ejecución de las acciones de mejora que se consideren pertinentes. Utilizando la herramienta “Árbol de problemas”, se elabora una

aproximación diagnóstica identificando el problema en su contexto y se logran detallar sus causas y efectos. Por último, se definen las expectativas que surgen luego de diseñar el “Árbol de objetivos”, estableciendo un objetivo general, así como los específicos.

El diagnóstico organizacional (PIO) finalizó con una reunión en la que se presentó una síntesis de los hallazgos y la entrega de versiones impresas a cada integrante del Equipo de Dirección del centro, quienes manifestaron su coincidencia con los resultados del estudio. Se presentaron tres propuestas de líneas de investigación. Con el fin de alcanzar los objetivos establecidos, se plantea la posibilidad de diseñar un Plan de mejora organizacional (PMO) impulsado en conjunto con la institución mediante la conformación de un equipo impulsor de referencia.

Para la realización del diagnóstico se partió de la lógica de la investigación aplicada. Con un enfoque mixto, mediante un estudio de caso único, se diseñaron instrumentos y estrategias que permitieron determinar la demanda para luego avanzar a una fase de comprensión del problema. Como complemento del diagnóstico, mediante el uso de analizadores, se elaboraron las principales conclusiones y se establecieron acuerdos con la organización, que sirvieron de punto de partida para definir un plan de mejora.

## CAPÍTULO 7: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Partiendo de la investigación aplicada, como complemento del diagnóstico organizacional, entre los meses de septiembre y diciembre de 2023, junto con un equipo impulsor se elabora un plan de intervención para la mejora. Considerando las bondades de la herramienta “proyecto” (Obin, 2005), se abordan algunos aspectos de mejora identificados en la institución. Se contempla el eje metodológico definiendo un diseño enfocado en los aspectos en los que es necesario intervenir; y el eje relacional, indispensable para la concreción de los objetivos propuestos, promoviendo el interés y la participación comprometida de los educadores del centro (Luna & Velazco, 2006; Romano, 2014).

### 7.1 El eje metodológico

En el contexto de la gestión de proyectos en instituciones educativas, el eje metodológico constituye la columna vertebral de la propuesta de intervención para la mejora. Su estructura surge a partir de la evaluación diagnóstica elaborada previamente y está relacionada con la problemática que se pretende resolver. En este apartado se describen sus componentes. La Tabla 16 detalla las cuatro fases que sustentan la estructura del Plan de Mejora Organizacional (PMO): diseño, ajustes, mecanismos de seguimiento y sustentabilidad.

**Tabla 16**

*La estructura del PMO*

Fases	Acciones
Diseño del Plan	Entrega del diagnóstico al centro Confirmación de la integración del equipo impulsor Reuniones y acuerdos con el equipo impulsor
Ajustes del Plan	Definición de objetivos, metas y actividades Identificación de recursos requeridos Elaboración de cronograma tentativo
Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad	Definición y diseño de dispositivos de seguimiento y protocolos de aplicación. Elaboración de un plan de sustentabilidad

#### 7.1.1 El diseño

Vinculado directamente a la problemática identificada en la etapa diagnóstica, junto con el equipo impulsor se determina el objetivo general del proyecto que oficia de punto de partida para el diseño. A partir de su definición, teniendo en cuenta los factores causales sobre los que se pretende trabajar, se establecen tres objetivos específicos. El diseño del plan se

complementa con un Plan de acción que incorpora nuevos elementos. En primera instancia se establecen las metas previstas para cada uno de los objetivos y se diseñan las actividades propuestas para alcanzarlas. Una vez definidas las actividades, con el fin de visualizar de forma clara la integración de los principales componentes del plan de mejora, se elabora una planilla integradora en la que se incorporan las personas designadas para monitorear su implementación y se identifican los recursos necesarios para su cumplimiento.

### ***7.1.2 Los recursos***

Teniendo en cuenta la relevancia del factor tiempo en la presente investigación, la elaboración del cronograma considera especialmente la optimización de los tiempos aprovechando y resignificando instancias de trabajo ya establecidas previamente. A su vez, se contempla la planificación anual, de manera de no distorsionar el normal funcionamiento de la dinámica cotidiana. En cuanto a los recursos materiales necesarios previstos en el plan de acción, se registran y presupuestan en una planilla.

### ***7.1.3 El plan de sustentabilidad***

La implementación de la presente propuesta de intervención requiere atender mecanismos que aseguren su sustentabilidad desde varios ángulos, tales como las herramientas para asegurar que las actividades avancen hacia el logro de los objetivos, que los recursos necesarios estén disponibles, y que las personas involucradas se comprometan al trabajo colectivo. Con este fin, se elaboran diferentes dispositivos de seguimiento a implementar que permiten medir el grado de concreción de los objetivos propuestos, monitorear el avance de las actividades, y hacer los ajustes correspondientes en caso de que sea necesario.

### ***7.1.4 Análisis de riesgos***

Si bien las actividades son llevadas adelante por actores institucionales con gran sentido de pertenencia y comprometidos con la propuesta, y no se reconocen elementos que puedan implicar grandes riesgos asociados a la concreción de las actividades propuestas y de las metas proyectadas, se elabora el análisis de riesgos y alternativas con el fin de identificar posibles obstáculos durante la implementación del plan.

## **7.2 El eje relacional**

En este escenario, será necesaria una redistribución de los tiempos institucionales para fomentar el trabajo colaborativo, promoviendo el liderazgo docente como motor de las

mejoras propuestas. Si bien la estructura del proyecto (el eje metodológico) es clave para su adecuada implementación, el eje relacional y la comunicación planificada son vitales para garantizar la sustentabilidad del plan. En este sentido, es imprescindible el liderazgo de la dirección para movilizar y motivar el colectivo institucional y lograr el compromiso y apoyo de todos los participantes. El principal desafío es adelantarse a los riesgos y prever mecanismos para minimizar su impacto en la marcha del proyecto. Al involucrar a los participantes desde un principio y hacerlos partícipes de las actividades de diseño, se refuerza la convicción y el sentido de pertenencia que favorece la motivación necesaria para trabajar en el desarrollo del proyecto.

### ***7.2.1 El equipo impulsor***

A los efectos de colaborar con el investigador en el diseño, se propone conformar un equipo impulsor integrado por educadores del centro educativo. La selección de sus integrantes se realiza de forma consciente y estratégica, teniendo en cuenta varios factores que podrían condicionar el eje relacional. Son personas representativas de los diversos sectores, y validadas por el resto de los actores involucrados. Se contempla que sean aceptados y se reconozca su labor y compromiso. A su vez, será imprescindible que cuenten con condiciones de liderazgo y capacidades comunicacionales que permitan motivar y transmitir el entusiasmo necesario para comprometer al resto de los participantes. Se debe asegurar que los integrantes cuenten con un conocimiento profundo del proceso de innovación por el cual está transitando el centro. El compromiso con el que asuman esta convocatoria, será determinante tanto al momento del diseño del plan como a la hora de su implementación.

### ***7.2.2 La participación de los involucrados***

Para llevar adelante el plan de intervención para la mejora, será necesario gestionar qué responsabilidad tienen los distintos actores asignados a cada una de las actividades propuestas. Con este propósito, se diseña una matriz RASCI indicando quiénes son los miembros de la organización asociados a cada actividad y cuál es el rol que le corresponde (Responsable, Aprueba, Soporte, Consultado, Informado). Esta matriz relacional permite identificar quiénes son las personas vinculadas a cada actividad, dando cuenta de la mayor o menor implicación que cada una tiene con el plan de acción. El estudio de la matriz de relaciones ofrece información valiosa para definir estrategias de ajuste, cambio o mejora, que permitan fortalecer la dimensión relacional del proyecto y con ella la dinámica del equipo institucional (Muradas, 2020).

## **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

En esta sección, en el capítulo 8 se presentan los principales hallazgos y resultados obtenidos del proceso de recolección de datos, análisis y contextualización del problema investigado. En el capítulo 9 se comparten las conclusiones a las que arriba el investigador luego de haber transitado por todo el proceso. A continuación, se presentan los principales hallazgos derivados de la investigación realizada en el centro educativo seleccionado, enfocándose en su proceso de innovación pedagógica. Esta sección permite exponer los resultados tangibles del estudio, mientras permite comprender las implicaciones prácticas y teóricas que estos resultados suponen para la gestión y la mejora continua.

El Capítulo 8, denominado "Resultados", desglosa los hallazgos obtenidos a través de las diversas fases del diagnóstico y del diseño del plan de intervención. Este capítulo articula los resultados utilizando tanto los insumos directos del proyecto como los marcos teóricos previamente establecidos para ofrecer una visión integral de las dificultades encontradas y las estrategias implementadas para abordarlas. La presentación estructurada de los resultados pretende validar la efectividad de las intervenciones propuestas y su alineación con las necesidades institucionales observadas.

En el Capítulo 9, "Conclusiones", se ofrece una reflexión profunda sobre los aprendizajes, desafíos y perspectivas futuras que surgen a partir del estudio. Este capítulo resume los principales hallazgos y su relevancia para la práctica y la política educativa, y a partir de ellos se proponen recomendaciones concretas para la institución estudiada y para el campo de la gestión educativa en general. Las conclusiones se enmarcan dentro de un contexto de innovación continua, sugiriendo caminos para futuras investigaciones y prácticas en el sector.

En síntesis, esta sección pretende ofrecer una guía práctica para la implementación de mejoras sustantivas en la institución y permite entender cómo la teoría y la práctica se entrelazan en la búsqueda de soluciones innovadoras y efectivas, resaltando la importancia de la gestión estratégica en la consecución de una educación de calidad y relevante.

## **CAPÍTULO 8: RESULTADOS**

Se exponen en este capítulo los resultados obtenidos en las diferentes fases del proceso de diagnóstico y de diseño del plan de intervención para la mejora. Para la organización de la información, se toman insumos del Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo I) y del Plan de Mejora Organizacional (Anexo II), oportunamente compartidos con el centro durante los procesos de investigación y asesoría. La presentación de los resultados se consolida con la articulación de diversos aportes de los marcos teórico, contextual y aplicativo expuestos en secciones anteriores. Los códigos utilizados para la presentación de evidencias fueron detallados en las Tablas 14 y 15, las cuales se encuentran en los apartados 6.1 y 6.2.

### **8.1 El diagnóstico**

El desarrollo de la fase de diagnóstico comenzó en el mes de abril de 2023 y finalizó en agosto del mismo año. El proceso de elaboración fue llevado a cabo en distintas etapas que permitieron alcanzar una aproximación diagnóstica de la situación estudiada. En su inicio, a partir de una primera colecta de datos, la fase exploratoria permitió definir la demanda institucional. Seguidamente, en la fase de comprensión del problema se realizó una segunda colecta de datos y se logró profundizar en la problemática abordada. Se presentan a continuación los resultados obtenidos en cada etapa, así como los que surgen de la aplicación de herramientas utilizadas para sistematizar y analizar la información recogida. Reflejando la experiencia vivenciada por el investigador en cada etapa, el apartado se subdivide en una secuencia que inicia con los primeros descubrimientos, hasta lograr problematizar el problema.

#### ***8.1.1 Descubrir***

En la fase exploratoria el investigador se encuentra por primera vez con el caso de estudio y debe agudizar los sentidos para obtener una primera aproximación acertada de la situación. Cuando la demanda es compleja, las primeras entrevistas exploratorias son oportunidades únicas para definir un consistente punto de partida antes de continuar con el resto de la investigación. Como resultado de la entrevista realizada al Equipo de Dirección, se logra definir la temática de la investigación. Se acuerda en la necesidad de hacer un alto en la vorágine cotidiana y analizar el momento por el que se está transitando en el proceso de innovación implementado a nivel de educación media básica. A modo de resumen, ya casi

sobre el final de la entrevista, el director afirma lo siguiente: “estamos de acuerdo en que nos centramos en el proceso de innovación educativa” (EED,2)

A partir del intercambio y aportes de los distintos integrantes del Equipo de Dirección, surgen tres inquietudes: a) evaluar los aprendizajes: “Una de las cosas que deseamos hacer hace tiempo... es evaluar los resultados de lo que hemos hecho en secundaria” (EED,1); b) enfrentar las dificultades por las que se está transitando en el transcurso de la innovación: “puede ser para nosotros, una buena ocasión para ponernos de frente a lo que estamos haciendo” (EED,1); y c) analizar el liderazgo y modelo de gestión que el Equipo de Dirección viene realizando durante el proceso: “me gustaría que refiriera al equipo de dirección como objeto de estudio” (EED,2).

Una vez expuestas las tres alternativas, uno de los subdirectores sugiere descartar la primera opción: “me pongo a pensar los riesgos que puede tener medir y evaluar los aprendizajes... yo no iría por el lado de medir aprendizajes” (EED,2). El Rector académico coincide y en tono distendido agrega que sería un objetivo inoportuno e inabarcable para el alcance de este estudio: “Si se logra medir aprendizaje en un año, en lugar de Maestría habría que darle un Doctorado Honoris Causa” (EED,3). Estando todos de acuerdo, se opta entonces por la segunda alternativa, entendiendo que de alguna manera contempla la tercera.

A partir de los insumos recogidos en esta primera entrevista, y aprovechando una pregunta que se pone sobre la mesa por parte de uno de los integrantes del equipo de dirección: “es la mejor manera de seguir gestionando esta innovación? o es que hay que ajustar?” (EED,4) el investigador propone al director enfocar el estudio en detectar las dificultades que se han ido presentando durante el proceso de innovación implementado por la institución, y a partir de un análisis de las mismas, realizar un diagnóstico que sirva como insumo para una posterior elaboración de un plan de intervención para la mejora. Si bien sería muy interesante tener una mirada global de la situación, en esta oportunidad, entendiendo que sería inabarcable para el alcance de este estudio, se excluyen expresamente las dificultades que enfrentan los alumnos y las familias.

### **8.1.2 Ordenar**

Con los datos obtenidos de esta primera entrevista, se esboza una matriz primaria que permite ordenar la información recogida y definir con mayor precisión la problemática identificada. En segunda instancia se realizan las entrevistas exploratorias a los subdirectores y se enriquece la matriz de análisis mediante la incorporación de la nueva información recogida.

Se comienzan a visualizar los distintos tipos de dificultades a las que se viene enfrentando la institución, y a partir de su agrupación (ver Tabla 17), surgen las categorías de análisis vinculadas a la problemática seleccionada.

**Tabla 17**

*Matriz de análisis*

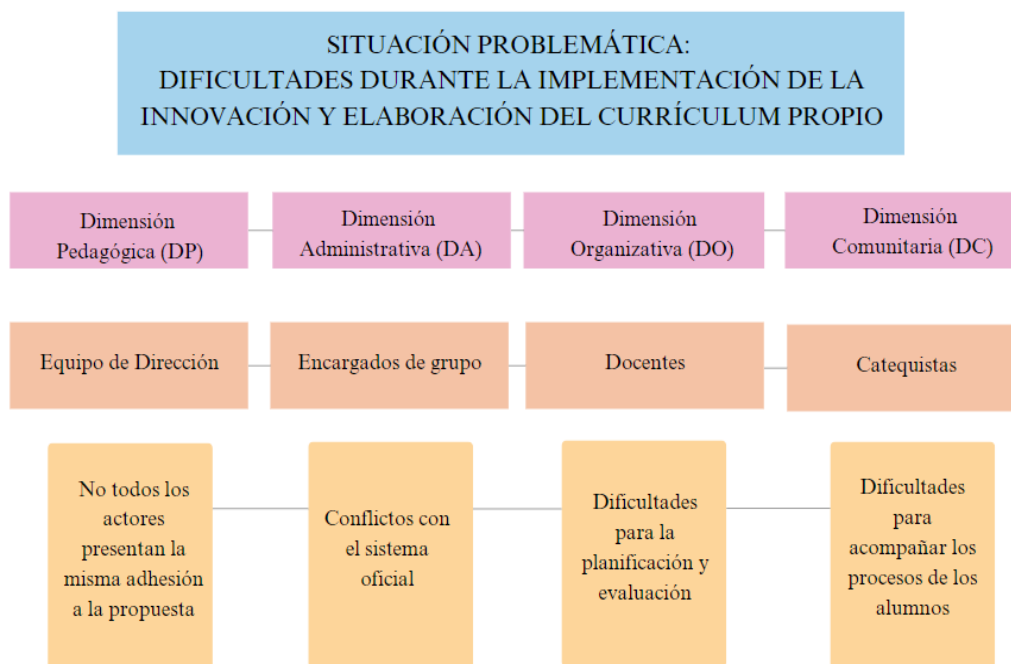
<b>Categoría</b>	<b>Aporte textual con código de referencia</b>
Planificación y evaluación	“otra dificultad que hubo, que yo creo que si bien estamos mejor aún sigue, es el tema de la evaluación.” (EEB,2) “todo lo que es la planificación en equipo... tenemos alguna evaluación que hemos hecho, o que le hemos preguntado a los profes pero muy pocos insumos.” (EED,2)
Adhesión a la propuesta	“Hay dificultades que tienen que ver con la adhesión del docente digamos, que son dificultades que tienen relación con las personas” (EECB,1)
Conflictos con el sistema oficial	“Hay otras dificultades que son más de, como de la estructura, que tienen que ver con, con bueno con cosas que exige secundaria, con cosas que fiscaliza secundaria” (EECB,1)
Acompañamiento a los alumnos	“Los profes trabajan una semana, trabajan una semana con el grupo, cierran esa actividad y no vuelven a encontrarse con ese grupo hasta tres semanas después.” (EEB,3)

Como complemento de lo anterior, en la Figura 11 se presenta el “Modelo de diagnóstico inicial” resultante de la Fase exploratoria. A medida que se va recogiendo la información, comienza a confirmarse el carácter transversal del proceso de innovación. En cada entrevista surge que la situación problemática identificada afecta en diferente medida a todas las dimensiones organizativas y a los distintos actores institucionales.

La dimensión pedagógica es la que surge con mayor preponderancia y es en la que se enfoca principalmente el presente estudio. Son los docentes los actores más afectados con las dificultades que trae consigo la implementación de la nueva propuesta curricular. Por su parte, la dimensión organizativa incide directamente en cuestiones de planificación y evaluación, así como en la organización de horarios, distribución de espacios y elaboración del cronograma de actividades que afecta directamente el acompañamiento de los procesos. La dimensión administrativa también está presente en todos los aspectos que implican intervención y liderazgo por parte del Equipo de dirección, de manera que también se encuentran involucrados los integrantes del mismo, particularmente el Director y el subdirector de EMB, siendo este el ciclo en el que se enfoca la investigación. Por último, la innovación requiere de la construcción permanente de una “Organización que aprende”. Este desafío afecta también a la dimensión comunitaria y compromete a todos los integrantes de la institución con el proceso de innovación implementado.

**Figura 11**

*Modelo de diagnóstico elaborado para el proyecto de investigación organizacional*



En la Tabla 18 se transcriben algunas citas textuales de las entrevistas exploratorias a los subdirectores. Si bien se agrupan de acuerdo a la dimensión a la que afectan principalmente, la mayoría de ellas también incide en cierta medida en alguna de las otras.

**Tabla 18**

*Las dimensiones institucionales involucradas y evidencia al respecto*

Dimensión	Aporte textual con código de referencia
Dimensión pedagógica (DP)	<p>“el primer desafío de trabajar juntos para el docente era en el momento interdisciplinario, porque cada uno sigue pensando desde la lógica de su asignatura y qué es lo que ellos consideran que los alumnos deben aprender” (EEB,1)</p> <p>“Todos, desde los docentes, decíamos que teníamos que cambiar, tenemos que evaluar diferente, no se puede seguir evaluando así (...) pero el problema cuando generás algo diferente (...) poder adaptarse y poder agccionarse en eso” (EEB,4)</p>
Dimensión organizativa (DO)	<p>“Los profes trabajan una semana con el grupo, cierran esa actividad y no vuelven a encontrarse con ese grupo hasta tres semanas después.” (EEB,3)</p> <p>“encontramos dificultades vinculadas incluso a nuestra forma de estructurar los horarios en la mañana, o sea, cosas bien prácticas” (EECB,1)</p>
Dimensión administrativa (DA)	<p>“En un momento, nosotros [Equipo de dirección] dijimos vamos a no estar tanto en las coordinaciones... Ahí se dieron ciertos avances de notoriedad, pero bueno, también se veía que nos habíamos pasado como al otro extremo, que no estábamos” (EEB,4)</p> <p>“todo eso genera como cuestiones, y ahí uno tiene que ir acomodando y también brindándole al docente, la seguridad de que esto no le va a afectar en su tarea, en su trabajo.” (EECB,1)</p>
Dimensión comunitaria (DC)	<p>“todo cambio evidentemente exige moverse de un lugar en que uno encontró cierta seguridad. No fue algo impuesto, no cayó por paracaídas, pero después en la práctica es cuando se empiezan a movilizar todas estas cuestiones que están prendidas en las personas” (EECB,2)</p> <p>“todo lo que es el trabajo colaborativo fue como un gran desafío también no?, eso de trabajar con otros, yo creo que hasta hoy sigue siendo un desafío” (EEB,4)</p>

### 8.1.3 Profundizar

Utilizando técnicas de triangulación, la información obtenida de las entrevistas correspondientes a la fase exploratoria se refuerza con la que surge de una segunda colecta de datos. A partir de la nueva evidencia resultante de las siete entrevistas en profundidad realizadas en esta segunda fase, se ajusta la matriz de análisis inicial y complementando con la teoría, emergen las subcategorías de análisis que se relacionan con los principales factores que inciden en las dificultades identificadas. En la siguiente Tabla 19 se presentan las cinco categorías principales y sus respectivas subcategorías.

**Tabla 19**

*Categorías y subcategorías de análisis*

<b>Planificación</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Acompañamiento a los alumnos</b>	<b>Conflictos con el sistema oficial</b>	<b>Adhesión a la propuesta</b>
Tiempo	Criterios	Cronograma de actividades	Autonomía y flexibilidad del currículum propio	Percepción de trabajo adicional
Colaboración y compromiso entre colegas	Retroalimentación y seguimiento	Cantidad de alumnos	Enfoques pedagógicos y metodológicos	Contenidos propios de la materia
Capacitación	Instrumentos	Necesidades específicas	Evaluación y acreditación de los estudiantes	Miedo a lo desconocido, zona de confort
Acompañamiento por parte de la dirección	Contenidos vs. Competencias	Recursos humanos especializados	Contradicción en los contenidos curriculares	Comprensión de los beneficios de la innovación

Esta matriz permite visualizar de forma clara las cinco dificultades principales detectadas y los factores que inciden en cada una de ellas. Esta información sirvió como base para el diseño del cuestionario y su estructura permitió sistematizar y ordenar los resultados obtenidos.

### 8.1.4 Identificar las dificultades

Respecto a las dificultades que se encuentran a la hora de planificar, uno de los factores de mayor incidencia está vinculado a la gestión del tiempo; “la mirada de los docentes está puesta en un tema de horarios y no en las necesidades de las actividades propuestas” (E1,12). “Todavía no hay una planificación real por competencias y la disponibilidad horaria dificulta la planificación” (E1,6). La escasa disponibilidad de tiempo también afecta sobre otro de los factores que incide en las dificultades para planificar: la colaboración y compromiso entre

colegas. La imposibilidad de coordinar horarios para el trabajo en equipo y la percepción de “trabajo adicional”, entre otras causas, generan distintos niveles de compromiso y disponibilidad por parte de los docentes (T9).

En cuanto a las dificultades de evaluación, se identifican cuestiones vinculadas a los criterios, “se sigue evaluando de manera fragmentada” (E1,7). Existe cierta tensión entre contenidos y competencias “evaluar la competencia vaciada de contenido no, tampoco funciona” (D1,7). Por otra parte, hay cuestionamientos respecto a los instrumentos de evaluación, así como a las posibilidades de retroalimentación y seguimiento, “antes tenías una libreta en donde ponías, el gurí estuvo activo, hizo preguntas... y ahora la rúbrica la haces para todo el grupo” (D2,7).

Al profundizar en las dificultades para acompañar los procesos de los estudiantes, uno de los factores que surgen de forma reiterada, está relacionado con los cronogramas de los proyectos: “El no verlos [a los estudiantes] durante tres semanas es complicado” (D2,8).

En cuanto a los conflictos con el sistema oficial, cabe resaltar que algunos meses antes de dar inicio a esta investigación, la institución estuvo expuesta a una serie de inspecciones por parte del sistema oficial que no estaban previstas. Fueron varias y en una misma semana, lo cual generó una distorsión e incomodidad por parte de los docentes, quienes fueron observados por cuestiones administrativas o bien por la falta de seguimiento del programa oficial. La falta de flexibilidad e incluso de autonomía es otro de los factores que inciden en las dificultades con el sistema oficial: “las formalidades exigidas por el sistema generan ‘pérdidas de tiempo administrativas’ y “sigue siendo una dificultad cumplir con un montón de cosas que no suman a nuestro proceso” (E3,10).

Por último, la percepción de que la carga horaria necesaria para llevar adelante la nueva modalidad es mayor a la de antes, genera resistencias y repercute en el nivel de adhesión a la innovación, “en mi casa termino haciendo 10 o 15 horas más” (E1,12). Otro de los factores que incide en las dificultades relacionadas con el nivel de adhesión al nuevo modelo implementado, tiene que ver con las posibilidades de dar contenidos propios de la materia “resulta difícil profundizar en contenidos. Te queda un contenido un poco superficial de temáticas” (D1,6).

Con el fin de ponderar cuánto incide cada una de las diferentes subcategorías de análisis en las dificultades que se enfrentan durante la implementación del nuevo modelo, se toman como insumos los datos que surgen de las preguntas 8, 10, 15, 21 y 25 de la encuesta a los docentes. Estas cinco preguntas se relacionan con cada una de las categorías que se utilizan para el

análisis (dificultades en la planificación, en la evaluación, en el acompañamiento, conflictos con el sistema oficial y adhesión a la propuesta).

La pregunta formulada fue la siguiente: ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la principal dificultad en la (planificación, evaluación, etc.)? Las opciones sugeridas son las subcategorías correspondientes y se propuso la siguiente consigna: Ordénalas del 1 al 4 en donde 1 es la opción que presenta mayor dificultad y 4 la que menos.

A partir de la información resultante, se elabora un sistema de puntaje mediante el cual, por cada mención de una subcategoría en el primer lugar, se asignan 4 puntos, en el segundo lugar 3 puntos, en el tercero 2 y en el cuarto lugar 1 punto. Por ejemplo: la subcategoría “Colaboración y compromiso entre colegas” es considerada por cuatro encuestados como el factor que más incide en las dificultades para planificar y la ubican en el primer lugar; otros ocho encuestados la ubican en el segundo lugar, seis en el tercero y solo tres encuestados entienden que es la que menos incide por lo tanto la ubican en el 4to lugar. Con estas respuestas, esta subcategoría obtiene 55 puntos ( $4 \text{ respuestas} \times 4 \text{ puntos} + 8 \times 3 + 6 \times 2 + 3 \times 1$ ). De este ejemplo se desprende que la colaboración y compromiso entre colegas es el segundo factor que más incide en las dificultades para planificar, ubicándose por detrás del factor tiempo que con 73 puntos es el de mayor incidencia.

En la Tabla 20 se presentan las cinco categorías principales y el puntaje de incidencia obtenido por cada una de sus respectivas subcategorías. Cabe resaltar que si bien es razonable analizar las incidencias dentro de una misma categoría, no sería prudente sacar conclusiones comparando puntajes cruzados. A modo de ejemplo, no podríamos afirmar que como la tensión entre contenidos y competencias obtuvo 47 puntos, afecta menos que la capacitación que obtuvo 50, dado que se ubican en categorías diferentes.

**Tabla 20***Ponderación de subcategorías*

<b>Planificación</b>	<b>Puntos</b>	<b>1er lugar</b>	<b>2do lugar</b>	<b>3er lugar</b>	<b>4to lugar</b>
1. Tiempo	73	15	2	3	1
2. Colaboración y compromiso entre colegas	55	4	8	6	3
3. Capacitación	50	1	8	10	2
4. Acompañamiento por parte de la dirección	38	1	4	6	10
<b>Evaluación</b>	<b>Puntos</b>	<b>1er lugar</b>	<b>2do lugar</b>	<b>3er lugar</b>	<b>4to lugar</b>
1. Criterios	64	6	10	5	0
2. Retroalimentación y seguimiento	60	6	7	7	1
3. Instrumentos	53	4	8	4	5
4. Contenidos vs. Competencias	47	4	3	8	6
<b>Acompañamiento a los alumnos</b>	<b>Puntos</b>	<b>1er lugar</b>	<b>2do lugar</b>	<b>3er lugar</b>	<b>4to lugar</b>
1. Cronograma de actividades	65	6	12	2	1
2. Cantidad de alumnos	63	10	4	4	3
3. Necesidades específicas	61	7	6	7	1
4. Recursos humanos especializados	37	1	4	5	11
<b>Conflictos con el sistema oficial</b>	<b>Puntos</b>	<b>1er lugar</b>	<b>2do lugar</b>	<b>3er lugar</b>	<b>4to lugar</b>
1. Autonomía y flexibilidad del currículum propio	61	7	8	3	3
2. Enfoques pedagógicos y metodológicos	56	6	5	7	3
3. Evaluación y acreditación de los estudiantes	48	2	6	9	4
4. Contradicción en los contenidos curriculares	42	0	5	11	5
<b>Adhesión a la propuesta</b>	<b>Puntos</b>	<b>1er lugar</b>	<b>2do lugar</b>	<b>3er lugar</b>	<b>4to lugar</b>
1. Percepción de trabajo adicional	69	10	8	2	1
2. Contenidos propios de la materia	53	4	8	4	5
3. Miedo a lo desconocido, zona de confort	47	5	3	5	8
4. Comprensión de los beneficios de la innovación	37	0	4	8	9

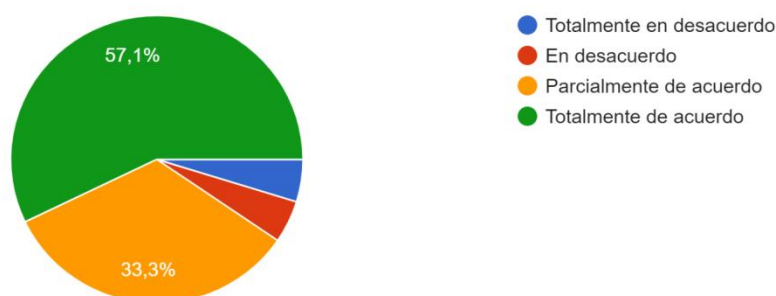
Como primer análisis de los resultados obtenidos, se confirma que la falta de tiempo para planificar, es el factor de mayor incidencia (73) entre todos los identificados. En la Figura 12 se observa que 12 de los 21 encuestados (57%) manifiestan estar totalmente de acuerdo en que la falta de tiempo dificulta la planificación y se suman otros 7 que dice estar de acuerdo. Solo 2 de los encuestados estaría desestimando la importancia de esta subcategoría.

## Figura 12

### *La incidencia de la falta de tiempo en la planificación*

3) La falta de tiempo dificulta la planificación de las actividades.

21 respuestas



El segundo factor con mayor incidencia en las dificultades que afectan a la planificación es la colaboración y compromiso entre colegas. Más de la mitad de los encuestados manifiestan estar parcialmente de acuerdo en que es difícil planificar en forma conjunta con otros docentes (G6). Si bien esta dificultad podría asociarse a causas relacionadas con discrepancias respecto al nuevo modelo, teniendo en cuenta que todos los encuestados manifiestan sentir entusiasmo y compromiso con la innovación implementada (G24), se puede inferir que la falta de colaboración y compromiso se vincula a la disponibilidad de tiempo para planificar con otros y la necesidad de coordinar horarios para poder hacerlo. Esta hipótesis se refuerza con varias de las respuestas brindadas por diversos docentes en la pregunta 9 (T9), en la que se busca profundizar en las dificultades para planificar: “Trabajar en otros centros, multiempleo”, “Falta de horas de permanencia en el centro”, “Pocas horas de coordinación”, “No hay tiempo para reflexionar conjuntamente sobre nuestras prácticas ya que, en el poco tiempo que tenemos para coordinar tenemos que producir”, “el horario asignado es casi destinado en totalidad a aula directa, cuando una propuesta así requiere mucho tiempo de planificación conjunta” (T9).

Si se analiza un poco más a fondo la incidencia del factor tiempo, se puede observar que directa o indirectamente afecta a todas las categorías. En cuanto a las dificultades para evaluar, si bien la principal causa está vinculada con la diversidad o falta de claridad en los criterios, en segundo lugar se encuentra la dificultad para obtener retroalimentación y seguimiento. Basado en evidencias recogidas, esta dificultad también está relacionada con el tiempo disponible. “Las horas que tenemos en el colegio para coordinar eso (los criterios de evaluación) son pocas.” (D2,6); “un problema clave es el poco tiempo que vemos a los

estudiantes. Muchas veces los vemos una sola semana en un mes (muchas horas), y esto imposibilita hacer un seguimiento real del proceso de cada uno” (T11).

En la siguiente categoría, el cronograma de actividades con 65 puntos, se ubica como la causa principal que genera dificultades en el acompañamiento. Los proyectos que se proponen a los grupos están condicionados por la disponibilidad horaria de los docentes lo cual en oportunidades va en perjuicio de la conformación del equipo más conveniente “sería lo ideal que [los docentes] tuvieran un paquete de horas pero no es viable” (E2,8). Por su parte, los encargados de grupo, acostumbrados a dedicar gran parte de su tiempo al acompañamiento de los alumnos, se ven inmersos en cuestiones administrativas y logísticas más complejas que las que tenían con el modelo anterior: “toda esta logística, te lleva tanto tiempo en el pienso en la implementación, que nos sacó del foco principal que era el acompañamiento” (E3,8).

Respecto a los conflictos con el sistema oficial, aparece la falta de autonomía y flexibilidad del currículum propio. Se manifiesta principalmente en las exigencias de formalidades por parte del sistema oficial que implican la duplicación de tareas administrativas con la pérdida de tiempo que conlleva. “Es lo que pasa con los inspectores y demás...la tensión más grande es esto de pasar siempre a un papel, como formalizar. Implica un trabajo doble” (E1,10); “nosotros tenemos un sistema de evaluación que no tiene nada que ver con el sistema de evaluación oficial, entonces, implica trabajar doble” (E3,10); “trabajo el triple de lo que yo en realidad hago, por una formalidad que en realidad es innecesaria” (D3,9).

Por último, en cuanto a la adhesión a la propuesta, tal como se adelantó al presentar las subcategorías, la percepción de carga de trabajo adicional está presente de forma transversal y es la principal causa de incomodidad frente a la nueva modalidad: “yo creo que no se paga acorde a lo que se hace” (E1,12); “Hay un concepto muy fuerte que es el tema del tiempo... prometieron que [los docentes] iban a trabajar menos y la realidad es que se está trabajando más...vos hoy trabajas una cosa, y te das cuenta que para mañana ya no sirve más.” (E3,12); “toda la mejor onda pero si yo después no tengo tiempo, atenta contra mi motivación o contra la creatividad, que si la dejas afuera en esta forma de trabajo, es patético” (D2,6).

#### ***8.1.5 Analizar la cultura***

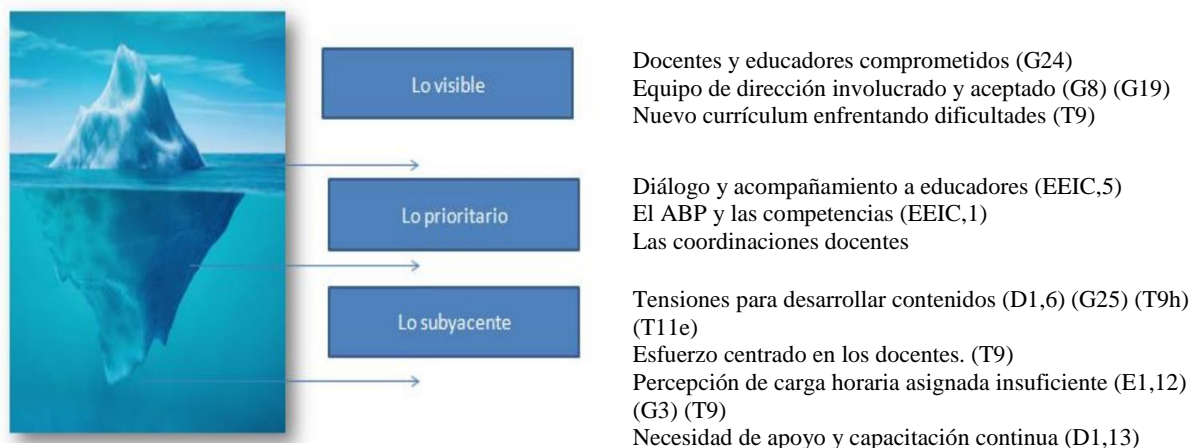
El modelo del Iceberg permitió profundizar en el análisis de la cultura organizacional. En el nivel de lo visible, se identifica gran parte de la comunidad educativa comprometida con el nuevo modelo implementado, “hoy te diría que son muy poquitos que les sigue costando encontrarle la mano o bien no están convencidos” (EEIC,5); un equipo de dirección

involucrado y respetado por el cuerpo docente; y un nuevo currículum instalado formalmente que se enfrenta a las dificultades propias de la innovación. La Dirección prioriza el diálogo y el acompañamiento a los distintos miembros de la comunidad educativa “Se aprovechó mucho el tiempo para encontrarse en reuniones personales... buscando fortalecer la ayuda, la escucha, ir tomando ideas” (EEIC,5); el aprendizaje basado en proyectos es la metodología elegida y hay una fuerte intención por aplicar un enfoque por competencias a todas las propuestas; las coordinaciones docentes en las que se promueve el trabajo interdisciplinario y la planificación de proyectos.

A nivel de lo subyacente se observan algunas tensiones de fondo: las limitaciones para desarrollar contenidos propios de cada materia; percepción de un gran esfuerzo centrado fundamentalmente en los docentes “si vas a pensar en implementar un sistema de esta manera, que implica este tipo de cosas, por qué yo tengo que hacerlas sin que me remuneren como corresponde para lo que me estás pidiendo” (D3,11); cierta incomodidad generada por la percepción de que el tiempo requerido por esta nueva modalidad es mayor al de antes y no se corresponde con la carga horaria asignada; necesidad de apoyo profesional para resolver las dificultades a las que se enfrentan los docentes (ver Figura 13).

**Figura 13**

*Modelo del iceberg*



*Nota.* DeAnexo I, p.133.

Es necesario asumir con responsabilidad los resultados obtenidos luego de este análisis. Principalmente los relacionados con ciertas percepciones de injusticia laboral o falta de reconocimientos. En una cultura en la que se evidencia un alto nivel de compromiso y adhesión a la propuesta, es probable que las voces más críticas no encuentren oportunidades de expresarse optando por callar, o incluso manifestar su descontento en encuentros

informales con otros protagonistas. Si bien el alto grado de involucramiento del equipo de dirección y su presencia cercana favorece el diálogo, no necesariamente se logra tomar conciencia plena de las tensiones existentes.

### 8.1.6 Reconocer

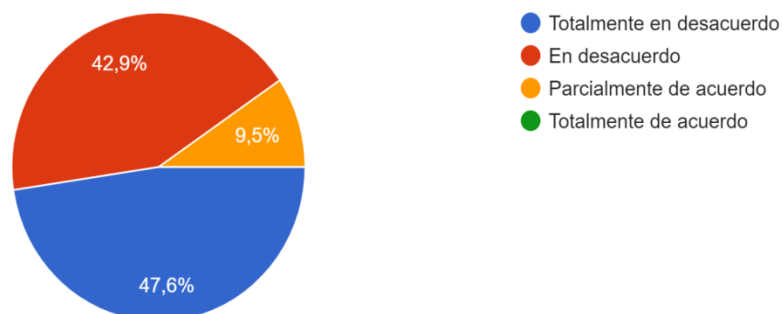
Si bien el abordaje del presente estudio se centra en las dificultades, es importante resaltar que, para afrontarlas, la institución cuenta con fortalezas muy potentes que facilitan la toma de decisiones y la ejecución de las acciones de mejora que se consideren pertinentes. A partir de la elaboración de una matriz FODA, al detener el análisis en las fortalezas, se constata un alto grado de involucramiento y aceptación de la nueva modalidad. Frente a la consulta respecto al grado de satisfacción (G28); en una escala del 1 al 10, el promedio resultante es mayor a 8, habiendo solo un participante que responde con un 6 (todas las demás fueron mayores). Reforzando lo anterior, solo 2 de los encuestados manifiestan cierta falta de interés en ser parte de la nueva modalidad implementada (Figura 14), y el 100% manifiesta su entusiasmo y compromiso con la innovación (Figura 15).

**Figura 14**

*Grado de interés en la nueva modalidad*

Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: 23) Siento resistencias o falta de interés siendo parte de esta nueva modalidad.

21 respuestas

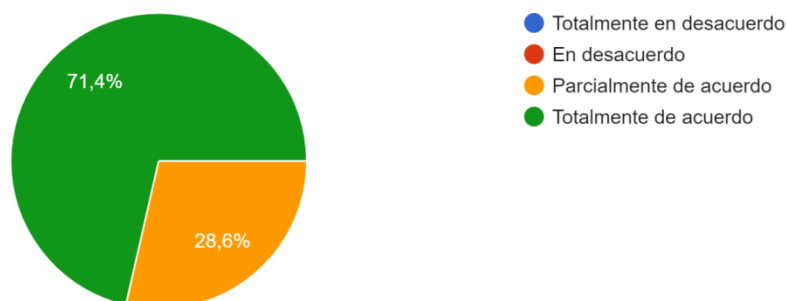


### Figura 15

#### *Grado de entusiasmo y compromiso con la innovación implementada*

24) Siento entusiasmo y compromiso con la innovación implementada y la elaboración del currículum propio.

21 respuestas



A su vez, se percibe un fuerte respaldo institucional. La carencia de respaldo del Equipo de Dirección sólo surge como una subcategoría de la Planificación y en la ponderación obtiene 38 puntos siendo de los más bajos entre todos los factores analizados (ver Tabla 20). A esto se suman dos fortalezas más: confianza en la capacidad y formación de los docentes, y el reconocimiento de los beneficios que ofrece la nueva modalidad.

En la Tabla 21 se presenta la Matriz FODA complementando el análisis de las fortalezas detallado en los párrafos anteriores, con un detalle de las oportunidades, debilidades y amenazas identificadas.

**Tabla 21***Matriz FODA*

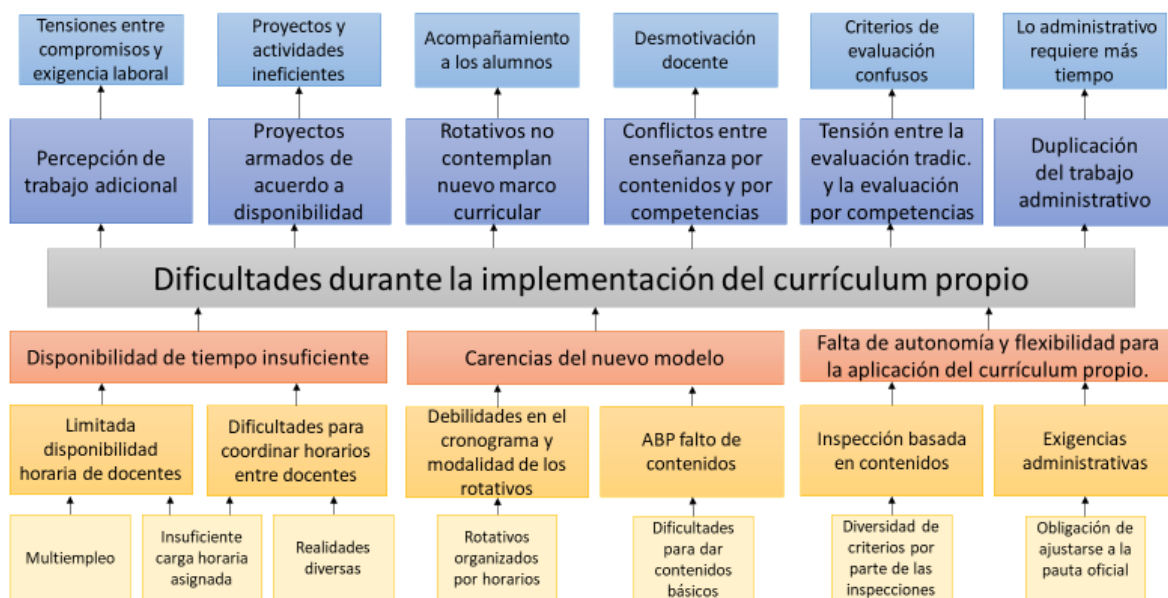
<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de innovación responsable y basado en convicciones. (EEIC)</li> <li>• Alto grado de adhesión a la propuesta por parte de los educadores y compromiso con la nueva modalidad implementada. (G24)</li> <li>• Alto grado de satisfacción con respecto a la nueva modalidad implementada. (G28)</li> <li>• Percepción de respaldo institucional. (G19)</li> <li>• Capacidad de autocrítica. (EED,1)</li> <li>• Consciencia por parte del equipo de dirección en cuanto a la innovación como proceso que requiere evaluación y ajustes permanentes. (EED,2)</li> <li>• Buen ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiempleo de los docentes. (T9) (T16b)</li> <li>• Percepción de carga de trabajo adicional. (G25)</li> <li>• Las cargas horarias asignadas no serían las suficientes para planificación y coordinación interdisciplinaria. (G3) (T22b)</li> <li>• Dificultades para coordinar horarios entre docentes. (T9)</li> <li>• Criterios de evaluación confusos generan tensiones entre contenidos y competencias. T11b,e)</li> <li>• Diversos niveles de compromiso y motivación. (G8) (T26c)</li> <li>• Persisten dudas en cuanto al modelo y su equilibrio entre contenidos y competencias. (G25) (T9h) (T29g)</li> <li>• Proyectos planificados de acuerdo a disponibilidad horaria de los docentes. (T9)</li> <li>• Necesidad de mayor apoyo específico para las dificultades que enfrentan los docentes. (T29c) (T29e) (T11d)</li> <li>• Necesidad de mayor capacitación permanente de los docentes (competencias, ABP). (T11d)</li> <li>• Dificultades para acompañar a los estudiantes debido al diseño y cronograma de los mismos. (T11a)</li> <li>• Persisten resistencias al cambio y a la innovación. (G23) (T9m) (T26g)</li> </ul>
<b>Oportunidades</b>	<b>Amenazas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El nuevo marco curricular oficial propuesto en la Transformación educativa, se basa en un enfoque por competencias similar al elaborado por la institución. (T26f)</li> <li>• Existen diversas opciones de propuestas de capacitación vinculadas al nuevo modelo implementado por la institución.</li> <li>• Muchas otras instituciones educativas comenzaron a transitar procesos de innovación similares al caso de estudio, lo que permite un trabajo en red propicio para fortalecer los el proceso iniciado por la institución estudiada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflictos con el sistema oficial. Inspectores evalúan protocolos administrativos o bien no comparten la concepción del nuevo modelo.</li> <li>• Criterios de inspección ambiguos. (T22g)</li> <li>• Formalidades implican duplicación de tareas administrativas. (T22e)</li> </ul>

### **8.1.7 Problematizar**

A partir del análisis de la institución y su contexto, así como de los hallazgos que se desprenden de los datos obtenidos en las entrevistas y la encuesta, en el siguiente Árbol de problemas (Figura 16), se formula el problema central, sus efectos y sus causas.

**Figura 16**

*Árbol de problemas*



El problema central identificado se explicita en el “tronco del árbol” como “Dificultades durante la implementación del currículum propio”. A partir del problema central, se identifican los efectos del problema y se representan en la “copa del árbol”. Son una secuencia que va de directamente relacionado con el problema central, hasta niveles más generales. Dentro de los efectos inmediatos identificados se destacan:

- Percepción de trabajo adicional (D3,11) (G3) (G8) (T9) (T16a). Por ejemplo, la evidencia muestra algunas ideas a considerar “Trabajo en equipos, cruzar horarios con los docentes que te tocan en el equipo, etc. no disponemos de las horas que deberíamos, la coordinación de 80 minutos no da para nada” (D3,6).
- Proyectos armados de acuerdo con la disponibilidad horaria de los docentes (T9f) (E2,6).
- Proyectos rotativos no contemplan el nuevo marco curricular (T9g)
- Docentes preocupados por no poder dar contenidos propios de su materia (G25). “Estás trabajando las competencias, pero el contenido tiene que ir de la mano. Si el equipo no logra ese equilibrio de poder darle un continuo al contenido se complica.”(D2,6)

- Tensión entre la evaluación de contenidos y la evaluación de competencias (T9h), (T11e). “Cada uno evalúa lo que entiende que tiene que evaluar de su unidad curricular y no del trabajo por competencias” (E1,7).
- Duplicación del trabajo administrativo (T22e), (T22f). “La tensión más grande es esto de pasar todo a un papel, implica un trabajo doble” (E1,10).

Al profundizar en el análisis de los efectos, en lo más alto de la copa del Árbol de problemas se identifican consecuencias del problema que requieren una intervención. La tensión entre la responsabilidad por cumplir con los compromisos laborales y la percepción de disponibilidad de tiempo insuficiente (G3) (T22b), es razón suficiente para intervenir en acciones que permitan enfrentar la situación. De lo contrario, el desgaste natural que genera este conflicto, afecta contra otro de los efectos identificados, la desmotivación docente.

Otros de los efectos que se identifican, delatan cierta ineficiencia en alguno de los proyectos desarrollados, criterios de evaluación confusos (T11b,e), así como un descuido en el acompañamiento de los alumnos (T11a). Estas situaciones advierten que se podría estar frente a la implementación de algunos cambios que no necesariamente logran una mejora. Por último, la demanda de mayor trabajo administrativo (T22e), atenta contra uno de los recursos más escasos, el tiempo. Siendo uno de los factores que como se ha visto, afecta más al problema identificado, también requiere una especial atención.

Una vez definido el problema central y sus efectos, se exploraron y definieron las causas primarias. Representadas en “las raíces” se identifican: a) disponibilidad de tiempo insuficiente, b) carencias del nuevo modelo, y c) falta de autonomía y flexibilidad para aplicar el currículum propio. Luego de su identificación, las mismas fueron ampliadas en causas secundarias de primer y segundo nivel a partir de la pregunta ¿por qué sucede lo que está señalado en cada bloque? En los niveles siguientes, en las raíces más profundas se encuentran las causas más de fondo. En un primer bloque surge el multiempleo tan generalizado en el sistema educativo uruguayo; la asignación de una carga horaria de acuerdo a las posibilidades de la institución pero posiblemente insuficiente para llevar adelante de forma eficiente el nuevo modelo implementado; y las diversas realidades personales de los docentes. En un segundo grupo se observa que los proyectos se organizan por horarios de acuerdo a la disponibilidad de los docentes, y por otra parte la dificultad de impartir contenidos básicos de cada unidad curricular. Por último, relacionados más con cuestiones administrativas y a cierta

falta de autonomía, se destaca la diversidad de criterios por parte de las inspecciones, así como la obligación de cumplir con los requerimientos de la pauta oficial.

## **8.2 Proponer**

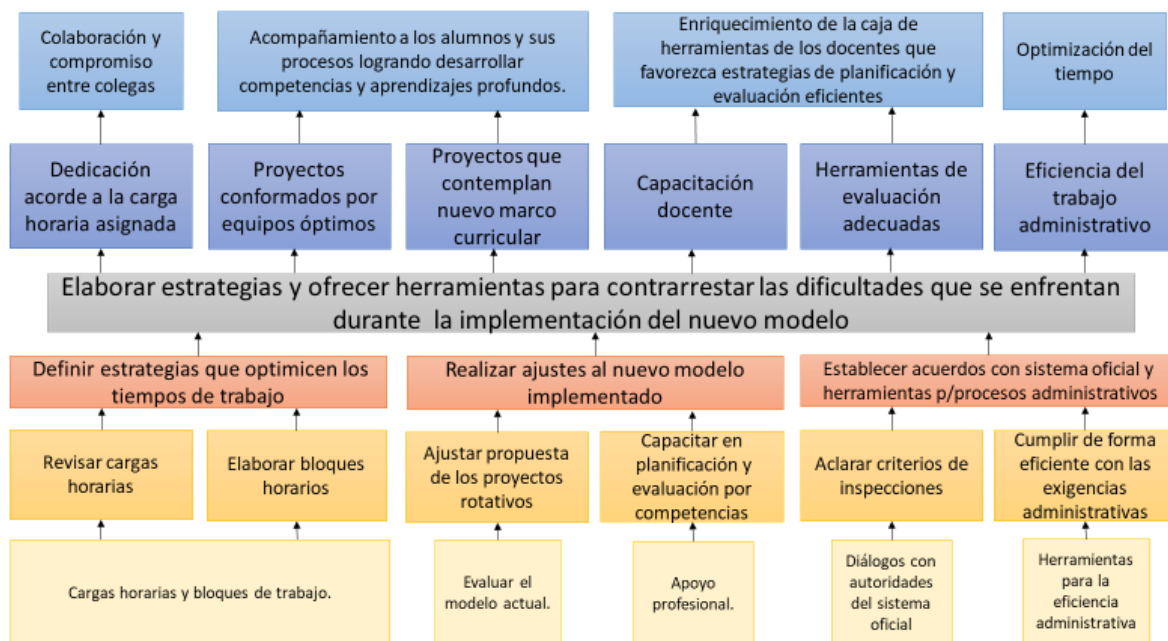
El centro de estudio seleccionado ha utilizado la planificación institucional como herramienta de gestión para responder a la demanda social, implementando un proceso de innovación pedagógica en búsqueda de mantener la calidad educativa de su propuesta. A partir de la utilización de la herramienta “proyecto” se elaboró un plan de intervención para la mejora (Anexo II) con el objetivo de abordar algunos aspectos de mejora identificados en la institución. En los siguientes apartados se presentan los elementos metodológicos que constituyen la estructura del plan, los aspectos relacionales, y los de sustentabilidad.

### ***8.2.1 Elementos metodológicos***

Con el fin de establecer la estrategia para abordar la problemática planteada, se diseñó un Árbol de objetivos (Figura 17) que permite definir claramente las expectativas de la situación final que pueda ser considerada como un camino para aportar a la resolución de los problemas identificados. Esta herramienta permite articular los resultados de la evaluación diagnóstica con el diseño de un plan de intervención acorde a las necesidades del caso. El tronco del Árbol se transforma en un objetivo general expresado en términos de “Elaborar estrategias y ofrecer herramientas para contrarrestar las dificultades que se enfrentan durante la implementación del nuevo modelo”. Las causas primarias identificadas en las raíces del árbol de problemas, ahora se transforman en objetivos específicos que orientarán el plan de mejora a proponer: a) definir estrategias que optimicen los tiempos de trabajo, b) revisar y ajustar el nuevo modelo implementado, y c) buscar acuerdos con el sistema oficial y generar herramientas para simplificar los procesos administrativos. En los siguientes niveles, se proponen los medios para alcanzarlos y las líneas de acción necesarias. Por último, en la copa del árbol de objetivos se encuentra la situación esperada.

**Figura 17**

*El Árbol de objetivos*



Presentadas las tres propuestas de posibles líneas de investigación para abordar en el plan de mejora, el Equipo de Dirección resolvió en forma conjunta con el investigador optar por una revisión, ajuste y rediseño del nuevo modelo pedagógico implementado (Anexo II, p. 160). Las otras dos opciones, relacionadas con los conflictos con el sistema oficial y con la gestión del tiempo, se descartaron en el entendido de que la primera involucra a organismos estatales que están enfocados en otras cuestiones, y las dificultades asociadas al factor “tiempo” requieren de un plan de acción a largo plazo que excedería el alcance del presente trabajo e implicaría la revisión de cargas horarias y remuneraciones. Por la naturaleza de este proceso de asesoría, es decir, teniendo en cuenta que se trata de un ejercicio académico en el marco de la formación de maestría, este tipo de decisiones e intervenciones trascienden al rol actual del asesor.

Con el fin de colaborar en el diseño del plan de mejora, la Dirección del centro designa un equipo impulsor integrado por el subdirector, la encargada de grupos de 7º, dos docentes y el investigador. De esta forma, en el diseño del plan, se procura contemplar las dos dimensiones de mayor incidencia (pedagógica-didáctica y organizativa). Los actores institucionales seleccionados presentan una fuerte adhesión al proceso de innovación, sin dejar de tener una responsable mirada crítica. A su vez, siendo funcionarios efectivos y comprometidos con la

institución, se asegura su permanencia en el centro y la viabilidad de la propuesta a largo plazo.

En base a los acuerdos realizados con el equipo impulsor se elaboró una planilla integradora que constituye un esquema de trabajo en el que se detallan los objetivos y metas, las actividades, los recursos y los actores involucrados. (Anexo II, p. 167).

El objetivo general, se definió en los siguientes términos:

“Incorporar ajustes para el fortalecimiento de aspectos del modelo pedagógico del centro, relacionados con la planificación, evaluación y acompañamiento de los procesos de los estudiantes, para fines de 2024”.

En vistas del objetivo general, junto con el equipo impulsor, se definieron tres objetivos específicos: a) lograr mejoras en el acompañamiento académico a los procesos de los estudiantes, b) fortalecer la generación de aprendizajes profundos y c) reforzar los procesos de evaluación actuales. A cada uno de los objetivos se le asigna una meta concreta, tal como se aprecia en la Tabla 22 que se presenta a continuación.

**Tabla 22**

*Objetivos y metas*

Objetivos	Metas
<p>GENERAL:</p> <p>Incorporar ajustes para el fortalecimiento de aspectos del modelo pedagógico del centro relacionados con la planificación, evaluación y acompañamiento de los procesos de los estudiantes, para fines de 2024.</p>	<p>Finalizado el 2024, se registra un fortalecimiento del modelo pedagógico del centro, el 50% de las debilidades detectadas en el diagnóstico inicial deberán haber sido atendidas.</p>
<p>ESPECÍFICO 1:</p> <p>Diseñar cambios en los proyectos y actividades contemplando una mejora en el acompañamiento académico a los procesos pedagógicos de los estudiantes.</p>	<p>70% de actividades realizadas durante 2023 revisadas y rediseñadas según las necesidades de ajustes, para fines de 2024.</p>
<p>ESPECÍFICO 2:</p> <p>Implementar estrategias de planificación interdisciplinar entre docentes para la elaboración de proyectos pedagógicos que fortalezcan la generación de aprendizajes profundos.</p>	<p>Al menos tres nuevos proyectos educativos interdisciplinarios que favorezcan la generación de aprendizajes profundos son realizados en el periodo de marzo a septiembre de 2024, comprometiendo para su elaboración al 100% de los docentes involucrados.</p>
<p>ESPECÍFICO 3:</p> <p>Planificar estrategias para fortalecer los procesos de evaluación según el enfoque por competencias que diseñan los docentes del centro.</p>	<p>Un plan de estrategias por área para fortalecer procesos de evaluación por competencias para septiembre de 2024.</p>

Las actividades específicas para alcanzar cada uno de los objetivos se detallan en el Anexo II (p. 162). Fueron diseñadas teniendo en cuenta algunas premisas que responden a las características de la institución estudiada. Por un lado, a solicitud del Equipo de dirección, se proponen instancias que no implican erogaciones de dinero considerables. Por otra parte, de acuerdo a los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico, es sabido que el tiempo es uno de los factores más delicados a tener en cuenta. Los distintos actores institucionales presentan una sensibilidad especial con la percepción de trabajo adicional, por lo que todas y cada una de las actividades fueron diseñadas teniendo especial cuidado con este tema. La estrategia utilizada para contemplar estas premisas involucra a actores institucionales que puedan hacer su aporte dependiendo de las características de cada actividad, evitando el gasto asociado a la contratación de profesionales externos. Se optimizan los recursos materiales y locativos con los que ya cuenta la institución y a su vez, aprovechando las instancias que ya están asumidas dentro de la planificación anual habitual, se proponen actividades que las resignifican y den un nuevo sentido, buscando optimizar los tiempos y resultados.

### ***8.2.2 Elementos relacionales***

En clave de “aprendizaje organizacional”, mediante una propuesta de trabajo colaborativo que involucra activamente a todo el cuerpo docente y educadores implicados, si bien las actividades diseñadas están directamente vinculadas a la concreción de las metas, resultan especialmente productivas para seguir avanzando hacia estadios organizacionales más elevados. Cabe recordar que al inicio de este proceso de innovación, el liderazgo del equipo de dirección y el involucramiento de todos los actores institucionales fueron elementos decisivos para generar el entusiasmo requerido para enfrentar el desafío de elaborar e implementar un nuevo modelo curricular. El fomento del trabajo en equipo, una buena comunicación, y la buena disposición hacia la escucha de las distintas voces, han sido las bases de la alta adhesión a la propuesta que hoy manifiestan la mayoría de los educadores.

Esta nueva etapa de ajustes se propone en un momento del proceso de innovación en el que la motivación de los participantes comienza a dar muestras de decaimiento. El plan de mejora diseñado contempla, dentro de las primeras actividades del cronograma, un encuentro en la casa de retiro en el cual participan todos los docentes e integrantes del equipo de dirección. Si bien esta actividad tiene metas concretas por lograr, es una instancia en la que también se fomentan momentos de intercambio que fortalecen el sentido de pertenencia y entusiasmo colectivo. Por otra parte, las demás actividades propuestas, prevén un liderazgo democrático y

participativo comprometiendo a distintos docentes los cuales serán seleccionados habiendo considerado las sugerencias de todos. Este mecanismo fortalece la idea de empoderamiento de los participantes, reafirmando la confianza que el equipo de dirección deposita en los educadores.

### 8.2.3 Elementos de sustentabilidad

La implementación del presente Plan de Mejora requiere atender mecanismos que aseguren su sustentabilidad desde varios ángulos. Se diseñaron dispositivos para asegurar que las actividades avancen hacia el logro de los objetivos, que los recursos necesarios estén disponibles, que las personas involucradas se comprometan al trabajo colectivo, y para identificar posibles riesgos y sus respectivas alternativas. En la Tabla 23 se esquematizan los distintos dispositivos diseñados para el plan de sustentabilidad.

**Tabla 23**

*Dispositivos para asegurar la sustentabilidad del plan de intervención*

<b>Dispositivos</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Aplicación</b>
De seguimiento	Con el fin de medir el grado de concreción de los objetivos propuestos, permiten monitorear el avance de las actividades y hacer los ajustes correspondientes en caso de que sea necesario.	Se detalla el momento en el que se recomienda su aplicación, el responsable y los indicadores de avance, así como los protocolos de actuación correspondientes.
De gestión de la comunicación	Permiten el “alineamiento” necesario entre todos los actores. Se resalta la importancia de la comunicación para fortalecer el eje relacional, indispensable para el éxito del proyecto.	Se especifica qué es lo que se debe comunicar, quiénes son los destinatarios de la información, cómo y cuándo se comunica.
De gestión financiera	Presupuestar los recursos económicos necesarios para ejecutar las actividades diseñadas.	Se detallan los gastos previstos tanto para inversión inicial como los operativos.
De gestión de riesgos	Identificar posibles riesgos durante la implementación del PMO y propone alternativas.	Identificación de riesgos e identificación de alternativas.

## **CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES**

Este capítulo se divide en tres apartados. En el primero se comparte una serie de conclusiones que surgen a partir de la información recogida principalmente de la entrevista al informante calificado. En el segundo apartado, las conclusiones se enfocan en el momento actual y se obtienen a partir de los resultados presentados en el capítulo anterior y el marco teórico consultado. Por último, en el tercer apartado se propone una mirada hacia el futuro. Las conclusiones se enfocan en los desafíos que el centro tiene por delante, en la implementación del plan de mejora diseñado y en las próximas etapas esperables del proceso de innovación.

### **9.1 El camino transitado**

A partir de la información recogida de la entrevista al informante calificado, el investigador tuvo la oportunidad de conocer los antecedentes del proceso y de esta forma lograr una comprensión más profunda de la situación del centro al momento de comenzar este estudio. En este apartado se presenta el recorrido transitado por la institución a lo largo del proceso de innovación implementado, y se comparten algunas conclusiones que surgen del mismo.

En el año 2018, en la etapa inicial del proceso de innovación, la institución tomó conciencia sobre qué y por qué entendía necesario transformar su realidad y estableció el rumbo de la innovación a través de la definición de una visión orientativa que deja en claro hacia dónde se quiere llegar. Así define el informante calificado la visión orientativa que condujo a iniciar el proceso de innovación: “Acercar la propuesta educativa a la vida del joven y buscar una propuesta que sea más afín con el momento vital que están viviendo ellos en cuanto al gusto por hacer las cosas. A encontrarle sentido a lo que hacen y desarrollar un perfil por competencias” (EEIC,1). Habiendo detectado la necesidad de un cambio (tensión previa), se destaca el valor de una institución que asume la responsabilidad de llevarlo adelante aceptando el protagonismo que le corresponde en cuanto a su compromiso con la calidad educativa y reacciona ante la inercia conservadora de dejar las cosas como están (Bolívar, 2020a; Gairín, 2010a; Pascual, 2019).

El proceso de innovación surge a partir de una génesis consistente y acordada con convicción por todo el Equipo de Dirección. Se pueden observar con claridad todas las condiciones necesarias para que diera inicio un proceso de innovación con grandes probabilidades de éxito (tensión previa, problema detectado, brecha de oportunidad, condiciones de la coyuntura, condiciones de la elaboración). Las circunstancias del momento habilitaron una ventana de oportunidad (brecha para innovar) y estaban dadas las condiciones político-institucionales que

permitían dar un paso más allá de lo que normalmente está instituido, a saber: a) un equipo de dirección (portador de la innovación) decidido a liderar y enfrentar las dificultades que supone el cambio, b) un integrante del equipo (rector académico) dedicado a repensar la propuesta educativa en todos sus niveles sin estar involucrado permanentemente en la gestión, y c) se entiende imprescindible la participación colaborativa de los diferentes educadores de la propuesta, y la elaboración de un plan cuidado y estudiado (Husenman, 2003).

En una segunda etapa se elaboró una buena planificación de la implementación y un completo diseño de actividades para alcanzar los objetivos propuestos, y se explicitan los indicadores para reconocer el cambio. Todo esto fomentando el trabajo de equipo e involucrando a diferentes actores. Desde un primer momento la institución entendió la importancia de planificar a partir de la colaboración y el compromiso de los distintos educadores de la propuesta (UNESCO, 2007). “Este trabajo en equipos multidisciplinarios se entendió fundamental para lograr cumplir con los objetivos del proyecto” (EEIC,3).

A partir de la elaboración de programas que sirvieron de guía para poder trabajar en las competencias establecidas, y sin descuidar los contenidos de las áreas del conocimiento que se deben trabajar por el currículum oficial, se planificaron actividades y proyectos mediante los cuales los alumnos tuvieran la posibilidad de interrelacionar contenidos e ir encontrando utilidad y sentido a lo que van aprendiendo. Para cada uno de estos proyectos, se definieron las duplas (o grupos) de docentes que facilitan la propuesta (EEIC,4). Entender la planificación y la elaboración del nuevo currículum desde una mirada más global que la de cada asignatura, permitió a la institución centrar la propuesta en el joven con el cual trabaja (Wagner, 2008).

Se gestionaron de forma responsable los recursos asegurando la disponibilidad de los mismos para favorecer la concreción de las mejoras planificadas. Se realizaron reformas edilicias y se adecuaron nuevos espacios para poder “abrir las puertas del salón” y que la propuesta educativa no se restrinja al aula sino que también se desarrolle en los corredores, en el patio, en espacios multiuso, etc. (EEIC,4). Se adquirió mobiliario adecuado así como los recursos tecnológicos necesarios para llevar adelante la nueva propuesta. (EEIC,4).

A medida que la innovación fue avanzando en su implementación tomando contacto con el contexto, (los antecedentes del cambio, la comunidad educativa en general, y el resto del sistema), ha sido estratégico el liderazgo del equipo de dirección y de los actores institucionales involucrados (Edquen & Montero, 2015). Ya en marcha, el proceso cuenta con

una sólida construcción previa de viabilidad que fue clave para las condiciones de éxito y se observa su aplicación con claridad en las acciones que se fueron tomando. En cuanto a la viabilidad política-cultural, se logran debilitar las resistencias con buenas estrategias predefinidas tanto con los educadores, como con los alumnos y las familias (Gairín et al., 2010).

La viabilidad técnica se construyó mediante asesoramiento externo, capacitación, y una formación profesional y científica que hizo posible la resolución de los problemas que fueron surgiendo. En cuanto a la viabilidad de recursos, el proceso cuenta con: a) una comunidad educativa comprometida, b) los recursos materiales necesarios, c) adaptación del mobiliario y los espacios de trabajo, d) una fuerte capacidad de organización para que las acciones se concreten y, e) una planificación previa y responsable del manejo del tiempo, aún cuando este factor está siendo uno de los que se presentan más debilitados.

Actualmente el proceso se encuentra en desarrollo y evolución, enfrentando la realidad y negociando de forma permanente con el sistema. Es el momento en el que la institución se ve expuesta a las “turbulencias” propias del proceso de innovación. La capacidad del Equipo de Dirección de mantener el control de la acción sin perder de vista la imagen objetivo, será necesaria para lograr la permanencia de la innovación. En la medida que el proceso no se exponga a una evaluación permanente que permita revisar y actualizar, el cambio implementado se vuelve rutina y pierde la capacidad de mejora. El interés de demostrado por la dirección del centro en la primera entrevista con el investigador, evidencia que la institución es consciente de la necesidad de elaborar un diagnóstico y un plan de mejora y así evitar el riesgo de caer en la “burocratización”, entendiendo el término como la implementación de nuevas formas de trabajo, pero perdiendo el sentido del cambio y sin lograr una verdadera mejora.

## **9.2 La situación actual**

La institución estudiada prioriza el cuidado de las personas como base de los vínculos laborales. Desde un principio ha entendido la importancia de la participación de todos los actores institucionales en cada etapa del proceso. Se evidencia un claro liderazgo de un Equipo de Dirección que fomenta el diálogo, con capacidad de motivación, y que da respaldo institucional frente a las dificultades que van surgiendo (Chiavenato, 2009a). Como consecuencia de lo anterior, en los últimos años se ha reforzado el sentido de pertenencia de muchos de sus educadores y se ha logrado un alto nivel de involucramiento en el proceso de

innovación implementado el cual reconocen como propio y se sienten orgullosos. Estas características se manifiestan de varias formas, pero particularmente a través de un grupo de educadores que sostienen el proceso, “tienen la camiseta puesta” y trabajan incondicionalmente incluso más allá de sus obligaciones formales (Domingo, 2016; Hargreaves & O'Connor, 2020). Sin embargo, otro grupo siente el desgaste propio de las dificultades a las que se enfrentan, y comienza a evidenciar ciertas incomodidades que se traducen en desmotivación y un compromiso acotado a lo que corresponde.

Esta dualidad atenta contra la necesidad de trabajar de forma colaborativa e interdisciplinar, de coordinar horarios para planificar, de aprovechar con entusiasmo las instancias de trabajo en equipo, entre otros. El nivel de compromiso y adhesión a la propuesta aún es estable y se percibe un buen ambiente, pero estas tensiones de fondo son cada vez más evidentes y sería prudente y responsable prestarles especial atención. Identificadas las dificultades, es tiempo de enfrentarlas e implementar estrategias para eliminarlas. El solo hecho de reconocerlas habiendo escuchado el parecer de todos los educadores involucrados y de proponer un plan de intervención para minimizar sus efectos, es un buen comienzo para “calmar” las tensiones y recuperar el entusiasmo colectivo necesario para seguir adelante.

Ya en aquella primera instancia en la que el investigador se encuentra con el Equipo de dirección, se reconoce la necesidad de establecer un punto de inflexión en el proceso de innovación, que permita realizar los ajustes para seguir avanzando. Incluso en las siguientes instancias en las que el investigador se entrevista con diversos actores institucionales, también hay manifestaciones claras respecto a la necesidad de actuar frente a las dificultades y debilidades percibidas durante el proceso.

Esta apertura permitió al investigador recoger distintas opiniones y sentires, que hasta esa oportunidad, no necesariamente se habían manifestados explícitamente por los protagonistas. La oportunidad con la que cuenta el investigador de contemplar esta realidad a la hora de diseñar el plan de mejora, fortalece los resultados que se esperan del mismo. Es probable que, sin la intervención respetuosa del investigador en su rol de asesor externo, ciertas opiniones o sensibilidades de los docentes y demás educadores no se hubiesen manifestado y por ende no se hubieran tomado en cuenta (Bolívar, 2016; Domingo, 2016; Murillo, 2005).

### **9.3 Una mirada hacia adelante**

Ortega et al. (2007) proponen que para evaluar proyectos de innovación educativa hay ciertas características que son importantes a tener en cuenta. Algunas de ellas se pueden observar en el proceso llevado adelante por la institución objeto de estudio: se observa una intencionalidad de la experiencia innovadora, un suficiente grado de apropiación entre quienes desarrollan la experiencia, la misma fue planificada y sistematizada, implica trabajo interdisciplinario e intersectorial, e implementa comunidades de aprendizaje. Es tiempo de realizar los ajustes necesarios para continuar con el proceso sin perder de vista la visión orientativa del mismo. El Equipo de Dirección nuevamente debe tomar el control del proceso y fomentar la evaluación y reflexión crítica de todos los involucrados.

#### ***9.3.1 Los desafíos del plan de mejora***

Habiendo identificado las dificultades, el principal desafío será promover instancias de aprendizaje organizacional que logren aportes creativos y comprometidos, evitando el estancamiento que podría generarse si el colectivo se detiene en la queja y en la crítica de lo que no ha salido bien, sin aportar miradas constructivas (Escudero, 2003; González, 2022; Murillo, 2017). Es ahora cuando el eje relacional toma el protagonismo principal. Será necesario el compromiso del cuerpo docente para llevar adelante el plan de mejora diseñado y el liderazgo institucional vuelve a ser un factor clave para la concreción del mismo. Por su parte, reconocer las dificultades que genera el “factor tiempo” no debería ser un “freno” para seguir avanzando. Por el contrario, implica redoblar esfuerzos para resignificar instancias ya establecidas y encontrar estrategias efectivas para optimizar resultados. Estas tensiones vinculadas al factor tiempo, requieren un liderazgo capacitado para transformar los inevitables conflictos en oportunidades (Barba & Delgado, 2021).

Una de las principales fortalezas con la que cuenta el centro es la capacidad institucional de “acompañar” a las personas, particularmente a los docentes. Seguir agradeciendo y fortaleciendo al grupo de los “incondicionales” es fundamental para que la fuerza colectiva no decaiga. Será necesario brindarles herramientas y empoderamiento para que sean agentes proactivos y que aporten a la motivación de los menos entusiastas. Con estos últimos, habrá que promover espacios de escucha personal para lograr comprender sus puntos de vista, generar empatía y dar respuestas, en la medida de lo posible, para recuperar el compromiso.

Sin contradecir lo anterior, no puede descuidarse el eje metodológico. De nada servirá el especial cuidado del eje relacional, si no se ejecuta el plan de intervención de forma

responsable y aplicando los dispositivos de sustentabilidad establecidos con el fin de monitorear su desarrollo (Salmasi & Sánchez, 2013). Muchas de las actividades propuestas se basan en dinámicas de trabajo en equipo llevadas adelante por los propios docentes y sin la intervención de profesionales externos. El logro de las metas establecidas para cada una de ellas, depende casi exclusivamente de lo que surja de cada instancia de trabajo colaborativo. La comunicación de lo que se espera de cada actividad, proveer las herramientas y recursos necesarios para llevarlas adelante, y fundamentalmente la asignación de responsabilidades a los distintos actores involucrados de acuerdo a la matriz RASCI diseñada, serán la clave para que al final de cada instancia no se haya perdido el recurso más escaso, el tiempo.

### ***9.3.2 Las próximas etapas del proceso***

Tal como se compartió en el capítulo anterior, una de las inquietudes que surgieron en la entrevista con el equipo de dirección, proponía la posibilidad de evaluar los aprendizajes y así obtener un balance de los resultados alcanzados en la innovación. Si bien esta iniciativa fue descartada en el entendido que el proceso se encuentra en una etapa anterior, hubo coincidencia en la necesidad de abordar la inquietud cuando sea el momento oportuno.

Una vez que la institución haya implementado el plan de mejora propuesto y vuelva a consolidar el modelo habiendo incorporado los ajustes necesarios, sería oportuno volver a considerar la posibilidad de evaluar los resultados del nuevo currículo implementado y obtener las lecciones aprendidas durante el proceso de innovación. Para dicho fin, será importante utilizar instrumentos que permitan ver las mejoras logradas. La simple incorporación de una innovación en el ámbito educativo no garantiza una mejora organizacional. Como se ha observado, diversos factores internos pueden favorecer o dificultar el desarrollo de la innovación, entre ellos: el apoyo del sistema, las habilidades del líder, el tipo de cultura y el compromiso de los actores institucionales en la mejora. Esta etapa será de suma importancia al momento de la evaluación, donde se intentará verificar si se han logrado los efectos esperados y si realmente se ha contribuido a resolver el problema que originó la nueva propuesta (Gairín, 2010a; Hargreaves & O'Connor, 2020).

### ***9.3.3 Hacia una organización que genera conocimiento***

Es esperable que la institución siga evolucionando hacia estadios más elevados. Si bien actualmente el proceso se encuentra en etapas de desarrollo y evolución, la institución forma parte de un colectivo de escuelas en el que se fomentan experiencias de innovación, y ha

tenido la posibilidad de compartir el proceso transitado exponiendo errores y aciertos. Estos encuentros han generado en otras instituciones al menos un cuestionamiento o incluso esa incomodidad necesaria para que se gesten nuevos procesos de aprendizaje organizacional. En la medida que se siga contando con un liderazgo enfocado en el aprendizaje organizacional y se sigan promoviendo prácticas innovadoras basadas en la investigación, la institución estará en condiciones de sistematizar la innovación como una construcción colectiva que presenta evidencias del proceso y podría ser compartida con otras escuelas y con la comunidad (Gairín et al., 2009).

La innovación educativa puede verse desde dos enfoques: adaptarse al cambio o generar cambios en la sociedad. Innovar para adaptarse implica que las instituciones deben ser flexibles y responder a las demandas emergentes y tendencias globales. Por otro lado, innovar para generar cambios posiciona a las instituciones educativas como líderes transformacionales. Utilizando metodologías como el ABP, las escuelas pueden ser protagonistas de la transformación social. Este enfoque desarrolla competencias clave y empodera a los estudiantes para ser agentes de cambio, abordando problemas reales y contribuyendo activamente a la mejora de la sociedad, promoviendo una educación transformadora.

#### **9.4 Limitaciones del estudio**

Tal como se adelantara, por cuestiones relacionadas con el alcance de este trabajo, se resuelve excluir de la investigación tanto a las familias como a los alumnos. Esta restricción, en el entendido que el centro de la propuesta son estos últimos, elimina la posibilidad de considerar para el diseño del plan de mejora justamente a los actores principales. Se podría argumentar que cualquier diseño siempre tendrá foco en los alumnos dado que son la razón de ser de toda institución educativa; sin embargo, al no considerar sus opiniones de forma explícita como es el caso de este estudio, se corre el riesgo de sesgar el análisis desde una mirada parcial de los educadores y sus propios intereses o los de la institución.

El plan de mejora fue entregado a la institución en el mes de diciembre. Siendo conscientes de que la primera actividad que se propone está planificada para ese mismo mes, lo cual hace poco viable su concreción, se proponen al centro implementar el plan al año siguiente corriendo el cronograma de acuerdo a la agenda institucional, o bien aprovechando el 2024 para analizar y pulir la propuesta que surge del PMO, e implementarla a partir de diciembre del presente año.

## REFLEXIONES FINALES

El concepto de innovación en muchas ocasiones surge como la respuesta mágica para transformar el sistema educativo. Aun cuando el proceso se construya de forma responsable y contemplando todas las recomendaciones teóricas que favorezcan su éxito, el peso de la tradición y las dificultades a las que se enfrenta atentan contra el logro a corto plazo de una verdadera mejora. Al detener la mirada para analizar el camino recorrido, se reconocen rápidamente los cambios implementados pero no necesariamente se constatan los resultados esperados. Al revisar las pretendidas innovaciones que se ofrecen como novedad, o lo que nunca se había hecho antes, vuelven a aparecer elementos tradicionales de propuestas didácticas de las cuales se pretendía escapar.

Esta realidad podría ser vista como un fracaso. Probablemente genere un decaimiento generalizado del entusiasmo al constatar que el esfuerzo colectivo no necesariamente se tradujo en mejoras significativas en los aprendizajes y que, al final, se termina haciendo “más de lo mismo” pero de otra forma. Este supuesto fracaso puede ser una oportunidad para quienes no estuvieron de acuerdo con la innovación, para reflatar sus argumentos y así generar nuevas tensiones volviendo al punto de partida.

Sin embargo, no se debe olvidar el concepto de “proceso”. Al entender la innovación como algo que no necesariamente tiene un final, incluso podría considerarse incoherente “evaluar” sus resultados como un dictamen definitivo. Será necesario comprender que los desafíos siempre estarán presentes y las dificultades son parte del aprendizaje que permitirá realizar los ajustes necesarios para seguir avanzando hacia la visión orientativa que da rumbo a la innovación. Los docentes, como protagonistas, deben estar predispuestos a aceptar con paciencia que la mejora no llegará de un día para el otro. Probablemente, varias generaciones transcurran antes de lograr la gran meta. Y, aun así, si llegara el momento de alcanzarla, la sociedad habrá cambiado y por ende lo que se espera de las instituciones educativas también.

De manera que habrá que fundar el entusiasmo en el desafío de estar en permanente búsqueda, en la capacidad institucional de seguir aprendiendo juntos, y de comprometerse con la educación generando conocimiento y compartiendo aprendizajes con otras instituciones. Mientras tanto, habría que hacer justicia con el pasado y considerar que no todo lo anterior estaba mal. La innovación disruptiva puede ser tan necesaria como peligrosa. Olvidarnos de la historia, desestimar las buenas prácticas que han dado resultados y cambiarlo todo, no son condición suficiente para desaprender y volver a construir. Por el contrario, sería prudente y

seguramente más eficiente, intentar innovar sin olvidar lo que ya hemos aprendido. La institución que me abrió las puertas a esta investigación se encuentra en búsqueda permanente de equilibrios; entre lo aprendido durante tantos años y la novedad, los contenidos y las competencias, el salón de clase y la apertura a otros espacios, el timbre que regula y los tiempos más flexibles, el docente que planifica su clase y los equipos que proponen un proyecto, la evaluación de un resultado y la evaluación de un proceso, la clase magistral y el aprendizaje basado en proyectos, entre la autonomía y la regulación externa.

En otro orden, esta experiencia ha fortalecido mi convicción respecto a la importancia de los vínculos. Durante la investigación se ha hecho énfasis en la incidencia del eje relacional. Difícilmente se logren grandes mejoras si no se presta atención a este aspecto esencial. De nada sirve un eje metodológico del cual resultan excelentes diseños si se descuida lo relacional. Me ha llamado la atención no haber encontrado literatura en la que se mencione un eje incluso más profundo. Yo lo llamaría el eje afectivo-emocional.

Si bien podríamos asumir que está comprendido en el relacional, entiendo sería insuficiente si no se considera como una condición transversal. Hablo de involucrarnos verdaderamente unos a otros, de realmente preocuparnos por las personas con las que compartimos un proyecto, un proceso, o simplemente el trabajo de cada día. No me queda claro si un buen diseño del eje relacional es suficiente para que podamos verdaderamente lograr la empatía necesaria para comprometernos con el otro. Tengo mis dudas si en la gestión de proyectos está previsto un plan de “sustentabilidad emocional” de las personas. Tiendo a pensar que en el afán por alcanzar las metas, los indicadores están enfocados en cuestiones tangibles y mediciones que no necesariamente contemplan a las personas responsablemente. Parecería obvio que, en la medida que los procesos de innovación siempre estarán expuestos a desafíos y dificultades, acompañar a los protagonistas debería considerarse como prioridad.

Durante esta investigación he tenido la oportunidad de encontrarme con una comunidad educativa que se preocupa por las personas. Sin duda que ha sido una de sus grandes fortalezas para enfrentar el gran desafío asumido. La pausa es necesaria para hacer los ajustes que se requieran, pero también habría que considerarla como una oportunidad para volver a detenerse en cada persona, en saber cómo se siente, en recordarle su aporte en el proceso y en darle la certeza del valor de su persona.

Comparto a continuación algunas reflexiones en cuanto a mi experiencia desde los diferentes roles asumidos durante este trabajo:

Reconozco mis limitaciones como estudiante. Si bien “nunca es tarde”, volver a retomar el ritmo no fue tarea fácil. La teoría nunca fue mi fuerte; cada revisión de literatura, cada reflexión basada en autores o cada formalidad académica, requirieron un esfuerzo adicional de mi parte y a poco de cerrar este ciclo, concluyo que ha sido mi punto más débil.

En cuanto a mi rol como investigador, allí renuevo el entusiasmo. Tuve la suerte de realizar este trabajo en un colegio que me abrió las puertas desde un primer momento. Mis treinta años de trabajo en una institución educativa me han permitido fortalecer la capacidad de diálogo, la empatía, y la intuición que facilita comprender a los demás y lo que está sucediendo.

Como asesor, fue muy interesante el trabajo con el equipo impulsor. Hubo un compromiso con la propuesta e hicieron muy buenos aportes basados en su experiencia sin dejar de tener una mirada crítica siempre necesaria. Por momentos me costó encausar el diálogo para poder ser eficientes en el diseño del plan. La mayoría de las reflexiones derivaban en compartir cómo estaban viviendo el proceso tanto ellos como sus compañeros y no me fue fácil volver a enfocar al equipo en el objetivo que me había propuesto para cada reunión.

Al trabajo de campo, tanto en el PIO como en el PMO, debería haberle dedicado más tiempo. Mi falta de experiencia y la exigencia del cronograma académico, sumado a mi ansiedad por completar las etapas que me había propuesto, jugaron en contra de un buen desarrollo de algunos aspectos. A modo de ejemplo, entre las entrevistas exploratorias y las siguientes en profundidad, casi no dediqué tiempo para lograr una reflexión profunda de los primeros datos recogidos. A su vez, debería haber sido más exigente con el diseño del cuestionario docente, principalmente en la identificación de categorías de análisis. Antes de interpretar la información recogida de las entrevistas, ya tenía casi pronto el cuestionario. Por un lado obtuve los resultados de forma muy rápida lo cual en su momento me permitió un gran avance inicial, pero avanzada la investigación lamenté no haberle dado una mayor profundidad al análisis de la situación antes de aplicar la encuesta.

## REFERENCIAS

- Abritta, G. (1999). *Noción y estructura del dato*. UBA.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022a). *Educación Básica Integrada (EBI). Plan de estudios*.  
<https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/Educacio%CC%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022b). *Marco Curricular Nacional*.  
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023). *Orientaciones para el abordaje. Autonomía curricular*.  
[https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/Orientaciones%20-%20Autonom%C3%ADa%20curricular\\_final.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/Orientaciones%20-%20Autonom%C3%ADa%20curricular_final.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública. (s.f.a). *Acerca de la ANEP*.  
<https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>
- Administración Nacional de Educación Pública. (s.f.b). Normas de habilitación de establecimientos privados de educación (Ordenanza n.º 14).  
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/Ordenanza%2014.pdf>
- Aguerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*.  
<https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/07/aguerrondo-calidad-educacic3b3n-ejes.pdf>
- Aguerrondo, I. (2002). *¿Cómo piensan las escuelas que innovan?* Papers Editores.
- Aguerrondo, I. (2006). *Por qué sobrevive la innovación y qué hace que funcione*. OECD; CERI.
- Aguilar, J. (2021). Liderazgo compartido para el cambio educativo y la mejora del aprendizaje. Um estudio de caso. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (19), 383-402. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21893>
- Aldunate, E., & Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. CEPAL.
- Avolio, B., Bass, B., & Jung, D.(2010).Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.  
<https://doi.org/10.1348/096317999166789>
- Babbie, E. (2020). *La práctica de la investigación social*. Cengage.
- Barba, L., & Delgado, K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE*, 25(1),284–309.<https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>

- Barbero, M. (2017). *Gestión educativa estratégica*. Octaedro.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bernárdez-Gómez, A., Belmonte, M. L., & Fenoll, E. G. (2021). El asesoramiento como elemento de mejora para los centros educativos. *Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, 13(1), 272-290.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Narcea.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2000a). *De la gestión eficaz a las organizaciones educativas que aprenden*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2000b). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *Participación educativa*, 13, 8-25.
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65), 284-313.  
<https://doi.org/10.18222/ea.v0ix.3812>
- Bolívar, A. (2019). Políticas de autonomía curricular y mejora de la escuela. *Linhas Críticas*, 25(1), 1-13. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.23779f>
- Bolívar, A. (2020). *Políticas de cambio y mejora en las instituciones educativas*. Síntesis.
- Boss, S., & Krauss, J. (2007). *Reinventing Project-Based Learning: your field-guide to real-world projects in the Digital Age*. ISTE.
- Botella, N., & Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. *Perfiles Educativos*, 41(163), 109-122.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58923>
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. La Muralla.
- Casanova, M. (2021). Gestionar la autonomía pedagógica: un factor de calidad reconocido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 9-22.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.001>
- Cea D'Ancona, M. (1997). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Chen, A., Bian, M., & Hou, Y. (2015). Impact of transformational leadership on subordinate's EI and work performance. *Personnel Review*, 44(4), 438-453.  
<https://doi.org/10.1108/pr-09-2012-0154>
- Chiavenato, I. (2009a). *Comportamiento organizacional*. McGraw Hill.
- Chiavenato, I. (2009b). *Gestión del talento humano*. McGraw Hill.
- Creswell, J. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Creswell, J., & Plano-Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Creswell, J., & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.

- Denzin, N. (2017). *El acto de investigación: una introducción teórica a los métodos sociológicos*. Routledge.
- Díaz-Barriga, Á. (Coord.). (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Domingo, J. (2016). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 1-7.
- 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>
- Escudero, T. (2003). *Calidad y mejora de la educación*. La Muralla.
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC.
- Fernández, N. (2020). *La autonomía escolar como dimensión político-organizativa. Entre el discurso oficial y la cotidianeidad de las escuelas*. ANEP, CFE.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu Editores.
- García Acosta, J., & García González, M. (2022). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), 1-19.
- Gairín, J. (2010). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. *La práctica de la innovación educativa*. Síntesis.
- Gairín, J. (2011). Prólogo. En M. I. Vázquez, *Procesos de calidad y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?* (pp. 9-19). Davinci.
- Gairín, J., Armengol, C., & Muñoz, J. (2010). La innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 215-236.
- 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.
- Gairín, J., & Muñoz, J. (2022). *Diseño y desarrollo de las organizaciones educativas*. Dykinson.
- Gairín, J., & Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones. *Educación*, 47(1), 31-50. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.70>
- GarcíaValcárcel, A., & Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

- Guest, G., Namey, E., & Mitchell, M. (2013). *Collecting qualitative data*. SAGE.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Debolsillo.
- Gómez-Jarabago, I., & Cabañero, J. (2021). La colaboración entre el profesorado. En J. Gairín, & G. Ion (Eds.), *Prácticas educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas* (pp. 241-257). Narcea.
- Gonzalez, R. (2022). How do learning culture and dynamic capability interfere with team performance? *Gestão & Produção*, 34, e134.
- González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-6.  
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo*. Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (5.<sup>a</sup> ed.). McGraw Hill.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Husenman, S. (2003). Resistencias al cambio. En J. Aguilar (Coord.), *La gestión del cambio* (pp. 171-205). Ariel.
- Imaz, J. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de pedagogía y educación social: “¿Cómo ha cambiado tu ciudad?”. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696.
- Imbernón, F. (2017). *Formación docente y cambio educativo*. Graó.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2018). *El desafío del liderazgo*. Reverté.
- López Ruiz, J. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, (356), 279-301.
- Luna, M., & Velasco, J. (2006). Redes de conocimiento: principios de coordinación y mecanismos de integración. En M. Albornoz & C. Alfaraz (Eds.), *Redes de conocimiento: construcción, dinámica y gestión* (pp.13-36). RICYT-CYTED; OREALC/ UNESCO.
- Loyola-Illescas, E. (2021). *¿Qué nos dejó la pandemia? Retos y aprendizajes para la educación superior*. Abya-Yala.
- Marín, A., Hernández, E., & Flores, J. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 1(1), 1-17.
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Mazo, I. (2003). El fin del cambio. En J. Aguilar (Coord.), *La gestión del cambio* (pp. 153-170). Ariel.
- Medina Piñón, A. (2019). Alcances y limitaciones de la autonomía curricular. Una evaluación autónoma en el aula. En J. Trujillo Holguín, A. Ríos Castillo & J. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el*

- escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 47-58). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1), 47-60.
- Ministerio de Educación y Cultura (2014). *Panorama de la Educación 2014*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas/panorama-educacion-2014>
- Ministerio de Educación y Cultura (2023). *Anuario Estadístico de Educación 2022*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2022>
- Mittal, S., & Dhar, R. (2015). Transformational leadership and employee creativity: mediating role of creative self-efficacy and moderating role of knowledge sharing. *Management Decision*, 53(5), 894-910.
- Moeller, M., Navarro, M., & Castellón, X. (2014). Proyectos de mejora de la gestión. En M. Moeller & M. Navarro (Coords.), *Proyectos de gestión educativa* (pp. 7-17). ECORFAN.
- Muradas, Y. (2020). *Qué es la matriz RACI*. OpenWebinars. <https://openwebinars.net/blog/que-es-matriz-raci/>
- Murillo, P. (2005). El asesoramiento externo en los procesos de formación del profesorado universitario. *Investigación en la Escuela*, 1(57), 59-67. <https://doi.org/10.12795/IE.2005.i57.05>
- Murillo, F. (2008). Mejora y eficacia en los centros educativos. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 241-257). Universidad de Deusto.
- Murillo, A. (2017). *¿Qué es innovación educativa?* Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/innovacion-educativa/>
- Murillo, F. (2019). *Investigación e innovación educativa*. La Muralla.
- Murillo, F., & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Obin, J. (2005). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Hachette Education.
- Ortega, P., Ramírez, M., Torres, J., López, A., Servín, C., Suárez, L., & Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 145-173.
- Ospina, D., Burgos, S., & Madera, J. (2021). La gerencia educativa y la gestión del cambio. *Diálogos de Saberes*, (46), 187-200.
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Araneda-Guirriman, C., & Rodríguez-Mardones, P. (2016). La relación entre el estilo de liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes: evidencia desde Chile. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 269-287.

- Pascual, J. (2019). Innovación educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 9–30.
- Pellegrino, J., & Hilton, M. (2012). *Education for life and work: Developing transferrable knowledge and skills in the 21st century*. National Research Council.
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. IPE-UNESCO.
- Questa-Tortero, M., Cabrera Borges, C., & Tejera Techera, A. (2022). ¿Qué es la investigación? En A. Tejera Techera & M. Questa-Tortero (Coords.), *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa* (pp. 9-37). Universidad ORT Uruguay.
- Questa-Tortero, M., & Tejera Techera, A. (2022). ¿Qué herramientas apoyan al análisis de datos? En A. Tejera Techera & M. Questa-Tortero (Coords.), *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa* (pp. 38-58). Universidad ORT Uruguay.
- Rodríguez, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31(2).
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.  
<https://doi.org/10.18800/educacion.201501.004>
- Rojas, O. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Científica*, 4(Ed. Esp.), 54- 67.  
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.3.54-67>
- Romano, C. (2014). *Guía introductoria para la Formulación de Proyectos*. Ministerio de Educación y Cultura; AECID.
- Salmasi, N., & Sánchez, J. (2013). La gestión escolar desde los proyectos educativos. *Saber*, 25(3), 254-258.
- Sardon, D. (2017). Liderazgo transformacional y la gestión escolar en instituciones educativas primarias. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19(3), 295-304.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/ria/v19n3/a07v19n3.pdf>
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Broadway Business.
- Schein, E. (1997). *Organizational culture and leadership*. Wiley.
- Schein, E. (2010). *Cultura Organizacional y Liderazgo*. Jossey-Bass.
- Schein, E., & Schein, P. (2017). *Organizational culture and leadership*. Wiley.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. EDULP.
- Schleicher, A. (2021). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD.
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Paidós.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Ibérica.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- UNESCO. (2016). *Innovación Educativa*. Cartolan E.I.R.L.
- Uruguay. (1967). *Constitución de la República*.  
<https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>
- Uruguay. (2009, enero 16). Ley n.º 18437: Ley General de Educación.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay. (2020, julio 14). Ley n.º 19889: Ley de urgente consideración.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Vázquez, M. (2011). *Procesos de cambio y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?* Da Vinci.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it*. Basic Books.
- Wagner, T., & Dintersmith, T. (2020). *The innovation imperative in education*. Jossey-Bass.
- Wagner, T., & Kegan, R. (2020). *Change leadership: A practical guide to transforming our schools*. Jossey-Bass.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wood, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Yasin, G., Nawab, S., Bhatti, K., & Nazir, T. (2014). Relationship of intellectual stimulation, innovations and SMEs performance. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 19(1), 74-81.
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research*. Sage.
- Yin, R. (2014). *Case study research: design and method*. (5.<sup>a</sup> ed.). Sage.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

## **ANEXOS**

### **Anexo I. Informe del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO)**

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Proyecto de investigación organizacional**

Master en Gestión Educativa

Antonio Carvalho

2023

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un estudio de caso único, realizado en un centro educativo de gestión privada, de la ciudad de Montevideo. Junto al Equipo de dirección del colegio, se entendió oportuno estudiar las dificultades a las que se enfrenta la institución, particularmente en ciclo básico, mientras transita por un proceso de innovación profundo implementado hace seis años, cuyo objetivo se centra en la elaboración de un currículum propio basado en pedagogías activas y con un enfoque por competencias.

La demanda institucional se define a partir de una entrevista exploratoria con el equipo de dirección. Luego se realizaron dos entrevistas exploratorias adicionales; al subdirector de ciclo básico y al de bachillerato, y se logró una aproximación a la situación problemática de partida. Como complemento, una entrevista semiestructurada a un informante calificado permitió al investigador comprender cómo se ha ido implementando el proceso de innovación en estudio.

En una segunda etapa de trabajo de campo, y con el fin de lograr un abordaje más profundo, se realiza una segunda colecta de datos para la cual se aplicaron tres entrevistas a los encargados de grupo, tres entrevistas a docentes, y por último se realiza una encuesta dirigida a todos los docentes involucrados en la investigación. A partir del análisis de los datos mediante el uso de distintas herramientas, se elaboran algunas conclusiones las cuales sirven de punto de partida para sugerir las líneas de mejora que se proponen con el fin de abordar las dificultades diagnosticadas.

En la estructura de este informe se identifican tres apartados. El primero de ellos, “Presentación de la organización y la demanda institucional”, da cuenta de los rasgos distintivos del centro educativo seleccionado, presenta la demanda del centro educativo, el plan de trabajo realizado y el encuadre teórico que acompaña la demanda. En el segundo apartado, “Desarrollo de la investigación”, se presenta el diseño metodológico empleado y se sintetiza la información recogida tanto en la fase exploratoria como en la de profundización, presentando el análisis de la información a partir de los analizadores seleccionados.

El tercer y último apartado, denominado “Conclusiones y acuerdos con la organización”, profundiza en la aproximación diagnóstica y sugiere alternativas de solución a la problemática identificada, que servirán de insumo para el futuro diseño del Proyecto de Mejora Institucional.

## **1. PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y LA DEMANDA INSTITUCIONAL**

En este primer apartado se presenta la institución y el contexto en el que se sitúa la investigación. Se describen las características edilicias principales, los actores involucrados, y se identifica la demanda institucional. Luego se propone el plan de trabajo y el encuadre teórico en el que se basa el informe.

### **1.1 Presentación del centro educativo**

El centro educativo en estudio es un colegio de Montevideo, fundado hace más de cien años, cuya propuesta abarca desde Maternal hasta Educación Media Superior (Bachillerato).

En cuanto a infraestructura, el edificio central se desarrolla en tres niveles en los que se ubican los salones de secundaria y bachillerato. Conectadas al mismo, se encuentran las instalaciones de maternal y educación inicial. Cuenta además con un segundo edificio utilizado por primaria y una gran sala de usos múltiples con capacidad prevista para 350 personas. Con frente hacia una calle lateral y enmarcado por los edificios principales, se impone un amplio patio abierto, siendo éste, uno de los espacios que caracterizan y destacan a la institución. Los tres frentes a dos grandes avenidas y a la calle lateral permiten tener distintos accesos al edificio, organizando de forma óptima y ordenada los ingresos de los distintos niveles. Las instalaciones se encuentran en buen estado de conservación y en permanente mantenimiento.

El centro cuenta con una matrícula de aproximadamente 1000 alumnos pertenecientes a 780 familias y presenta una plantilla de 270 funcionarios. En cuanto a los turnos, maternal es a demanda, primaria cuenta con dos turnos, y la actividad curricular de Secundaria funciona toda la mañana. Todas las actividades asociativas y deportivas se desarrollan en la tarde.

### **1.2 Demanda del centro educativo**

Con el fin de conocer y profundizar la temática que se pretende abordar, se visitaron las instalaciones, se realizaron entrevistas exploratorias al Equipo de Dirección, al Subdirector de Secundaria, al Subdirector de Bachillerato y a un Informante calificado. A partir de la información recabada, se determina la demanda institucional que se aborda en esta investigación. La institución se encuentra en plena implementación de una innovación educativa orientada a la elaboración de un currículum propio basado en un modelo de trabajo por competencias que, al decir de Blanco (2009) “implica romper con prácticas y formas de pensar propias de un sistema educativo que pondera los programas de estudio cargados de

contenidos, y la enseñanza de la teoría en buena medida divorciada de la experiencia práctica del alumno” (p. 25). Las actividades diseñadas están en marcha. Actualmente, la demanda institucional pretende obtener herramientas para enfrentar las dificultades que se presentan en el proceso de innovación y cambio educativo.

### 1.3 Plan de trabajo

El trabajo se realizó entre los meses de mayo y agosto. En la siguiente Tabla se comparte el plan detallado que permite visualizar las distintas etapas y actividades realizadas.

**Tabla 1**

*Plan de trabajo*

Fase	Descripción	Mayo	Junio	Julio	Agosto
1: Identificación de la demanda institucional	Contacto y entrada al campo de estudio	X			
	Entrevistas al equipo de dirección	X			
	Entrevistas exploratorias a actores involucrados	X			
	Descripción de la demanda institucional	X			
	Modelo de análisis	X			
2: Comprensión del problema	Encuadre teórico y antecedentes		X		
	Entrevistas en profundidad		X		
	Encuestas		X		
	Análisis y sistematización de la información		X		
3: Conclusiones y acuerdos	Aproximación diagnóstica			X	
	Referencias para plan de mejora			X	X
4: Redacción del informe	Redacción del informe				X
	Presentación del informe al centro				X

### 1.4 Encuadre teórico

A partir de la demanda institucional detectada, este apartado presenta un encuadre teórico básico relacionado con los conceptos de innovación educativa y con las dificultades que suelen presentarse en todo proceso de innovación.

#### 1.4.1 Innovación educativa

La innovación educativa se presenta como un proceso integral que involucra la transformación de la cultura, las políticas y las prácticas propias de la institución (Carbonell, 2016). Esta transformación tiene como finalidad mejorar los procesos pedagógicos, fomentar la equidad educativa y equipar a los estudiantes con las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Villa Sánchez (2008) se refiere a la innovación de una

manera simple e independientemente de que la misma ya se haya aplicado en cualquier otro ámbito: “cuando alguien introduce un modo de proceder distinto a lo que venía haciendo, es decir, nuevo en ese contexto, decimos que está innovando” (p. 14). Al hablar de innovación educativa entramos en un terreno complejo, no se trata simplemente de mejorar prácticas existentes, sino implementar modificaciones que transformen algo tan importante como los aprendizajes (Pacheco Salazar, 2023). El proceso de innovación pedagógica en las escuelas es siempre complejo dado que implica una modificación sustantiva de las teorías y métodos de enseñanza tradicionales y no está ajeno a dificultades y presiones (Area, 2010)

#### **1.4.2 Dificultades durante el proceso de implementación**

A pesar de valorar las ventajas, el profesorado sigue encontrando dificultades para implementar nuevas experiencias en el aula. Carbonell (2002, p. 20) afirma que “la innovación es conflictiva y genera un foco de agitación intelectual permanente”. Son varias las dificultades a las que se enfrentan las instituciones durante los procesos de innovación: falta de claridad, resistencia al cambio, falta de recursos, incompatibilidad con las estructuras existentes, entre otras (Fullan, 2016). La falta de tiempo suele ser uno de los principales obstáculos, no solo por parte de los docentes para coordinarse entre colegas, sino también con los alumnos para poder acompañar y reflexionar conjuntamente sobre el proceso de trabajo realizado. Además de la flexibilidad necesaria para su aplicación, las prácticas innovadoras necesitan de un tiempo adicional (García-Valcárcel & Basilotta, 2017) y a menudo, las escuelas carecen de los recursos financieros, humanos y temporales necesarios (Area, 2010). En este sentido, “la innovación es un proceso que implica la movilización de recursos para su desarrollo. Cuando estos son limitados, escasos o se perciben como insuficientes para el desarrollo de la acción prevista, ésta puede verse limitada o directamente obstaculizada” (Gairín, 2013, p. 75). Es fundamental el liderazgo de la dirección del centro, de manera de motivar a los participantes a implicarse en el proyecto e impulsarlos a continuar a pesar de las dificultades (García-Valcárcel & Basilotta, 2017).

## **2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

En este apartado se presenta el diseño metodológico y las dos fases de la investigación. Se detallan las herramientas utilizadas y las razones de su selección, así como los destinatarios de las mismas. Se elaboran los códigos de referencia y mediante la utilización de tablas y figuras, se presenta un análisis de todos los datos recogidos. Por último, se utiliza como analizadores

la matriz FODA, y el modelo del iceberg para el análisis de los niveles y lógicas en juego que configuran la cultura institucional.

## **2.1 Diseño de la investigación**

Una de las estrategias más apropiadas para abordar una situación problemática en el área de la gestión de la educación es el estudio de caso. Según Vázquez (2007, p. 12), “permite abordar en profundidad las múltiples lógicas presentes en el escenario institucional, a partir del registro y posterior análisis de las diversas percepciones de quienes comparten un mismo espacio educativo”.

En cuanto al diseño metodológico, el enfoque mixto permite obtener una visión más completa y enriquecedora de los fenómenos educativos (Hernández et al., 2014). Creswell, y Creswell (2018) proponen tres opciones de diseños mixtos los cuales combinan tanto datos cualitativos como cuantitativos de diferentes maneras. Cuando el investigador tiene una idea general de un fenómeno, pero carece de suficiente información para desarrollar una teoría completa, sugieren un Diseño Secuencial Exploratorio. Se comienza la investigación con un enfoque cualitativo que permite explorar más a fondo y obtener las ideas iniciales. A partir de los hallazgos cualitativos obtenidos, se avanza en una segunda etapa combinando con el desarrollo de medidas cuantitativas que permitan triangular y obtener datos más amplios y generalizables.

Para el presente estudio de caso se opta por un enfoque mixto secuencial exploratorio con énfasis en lo cualitativo. En la fase exploratoria inicial se obtiene una primera colecta de datos y a partir de la información recogida, se avanza a la fase de comprensión del problema. En esta segunda etapa se identifican nuevos informantes con los cuales se realizan entrevistas en profundidad, y luego se aplica una encuesta que aporta datos cuantitativos que permiten obtener una comprensión más sólida del problema.

## **2.2 Fase Exploratoria**

Al principio de la investigación, se concreta un primer acercamiento a la institución mediante una entrevista informal con el Director. Luego se realiza una primera entrevista exploratoria abierta, en la que participan todos los integrantes del Equipo de Dirección y se logra definir la temática de la investigación. La misma se enfoca en el proyecto de innovación iniciado por la institución hace seis años, cuyo objetivo principal es la elaboración de un currículum propio. Teniendo en cuenta el alcance de este trabajo y a sugerencia de la Dirección del centro, se decide que el análisis será acotado al nivel Ciclo básico y el abordaje de la investigación se

centrará en identificar las dificultades a las que se enfrenta la institución durante la implementación de la innovación.

A partir de estas primeras aproximaciones, se realizan dos nuevas entrevistas, en este caso semiestructuradas, a los subdirectores de ciclo básico y de bachillerato. “una guía de preguntas donde el entrevistador tiene libertad de hacer preguntas extras para obtener información” (Hernández et al., 2014, p. 418). Con el fin de comprender los antecedentes y el proceso histórico de la innovación, se realiza una entrevista estructurada a un informante calificado (actualmente jubilado), otrora subdirector de secundaria y uno de los líderes del proceso de transformación curricular implementado. De acuerdo con la definición de Yuni & Urbano (2014), el informante calificado oficia las veces de “portero” facilitando el ingreso al escenario y permitiendo al investigador acceder a información relevante, pautas y códigos, que favorecen el desarrollo de la investigación. En la siguiente Tabla se detallan las características de las técnicas.

**Tabla 2**

*Entrevistas exploratorias*

<b>Técnica</b>	<b>Actor</b>	<b>Metodología</b>	<b>Código</b>	<b>Fecha</b>
Entrevista Abierta	Equipo de Dirección	Cualitativa	EED	26 de Abril, 2023
Entrevista semiestructurada	Subdirector Bachillerato	Cualitativa	EEB	11 de Mayo, 2023
Entrevista semiestructurada	Subdirector Ciclo Básico	Cualitativa	EECB	11 de Mayo, 2023
Entrevista estructurada	Informante Calificado	Cualitativa	EEIC	13 de Mayo, 2023

**2.2.1 Análisis de la información**

Con el fin de obtener un primer análisis de los datos y facilitar su organización, se transcriben todas las entrevistas exploratorias y se elabora una matriz en la que, partiendo de la teoría que enmarca este estudio y en base a citas textuales que surgen de las entrevistas exploratorias, se identifican categorías, los actores involucrados y las dimensiones del campo institucional asociadas. En la Tabla 3 se presentan los aportes más relevantes. Los códigos DP, DO, DC y DA, corresponden a las dimensiones pedagógica, organizativa, comunitaria y administrativa respectivamente.

**Tabla 3***Matriz de análisis*

<b>Aporte textual con código de referencia: Principales citas que surgen de las Entrevistas exploratorias</b>	<b>Temática Categorías</b>	<b>Actores involucrados</b>	<b>Dimensión (DP, DO, DC, DA)</b>
“Estamos de acuerdo en que nos centramos en el proceso de innovación educativa.” (EED,2)	Demanda institucional	Equipo de Dirección	DP, DO, DA, DC
“...puede ser para nosotros, una buena ocasión para ponernos de frente a la innovación que estamos haciendo” (EED,1)		Comunidad educativa	
“otra dificultad que hubo, que yo creo que si bien estamos mejor aún sigue, es el tema de la evaluación.” (EEB,2)	Planificación y evaluación	Equipo de coordinación	DP, DO
“toda la parte de la modalidad de trabajo distinta que implica por ejemplo todo lo que es la planificación en equipo, y todo ese proceso de planificación que nosotros, tenemos alguna evaluación que hemos hecho, o que le hemos preguntado a los profes pero muy pocos insumos.” (EED,2)		Docentes	
“todo cambio evidentemente exige moverse de un lugar en que uno encontró cierta seguridad...No fue algo impuesto, no cayó por paracaídas, ...pero después en la práctica es cuando se empiezan a movilizar todas estas cuestiones que están prendidas en las personas” (EECB,2)	Adhesión a la propuesta	Docentes	DP, DC
“Hay dificultades que tienen que ver con la adhesión del docente digamos, que son dificultades que tienen relación con las personas” (EECB,1)			
“Hay otras que son más de, como de la estructura, que tienen que ver con, con bueno con cosas que exige secundaria, con cosas que fiscaliza secundaria” (EECB,1)	Conflictos con el sistema oficial	Equipo de Dirección Docentes	DA, DO, DP
“Los profes trabajan una semana, trabajan una semana con el grupo, cierran esa actividad y no vuelven a encontrarse con ese grupo hasta tres semanas después.” (EEB,3)	Acompañamiento a los estudiantes	Docentes Equipo coordinador	DP, DO

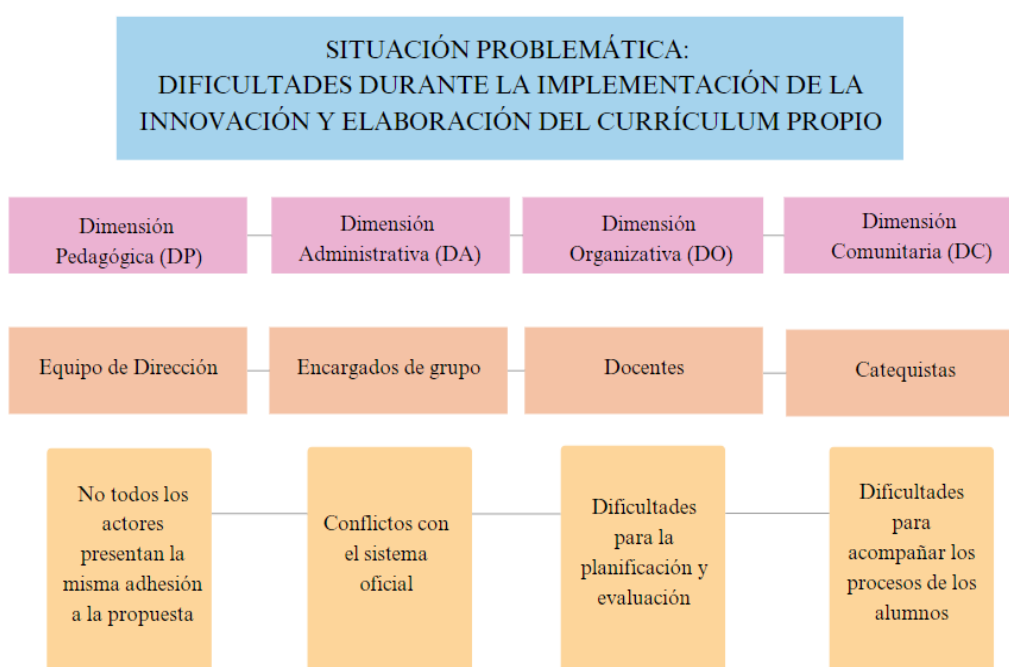
El análisis de esta matriz permitió identificar de forma más precisa la demanda institucional surgida en la entrevista al Equipo de Dirección. A modo de resumen, ya casi sobre el final de la entrevista, el director afirma lo siguiente: “estamos de acuerdo en que nos centramos en el proceso de innovación educativa.” (EED,2), reforzando otra de las afirmaciones que surgieron al inicio: “puede ser para nosotros, una buena ocasión para ponernos de frente a lo que estamos haciendo” (EED,1). A medida que se incorpora a la Matriz la información que surge de las entrevistas exploratorias realizadas al subdirector de bachillerato (EEB) y al subdirector de Ciclo básico (EECB), se comienza a visualizar con mayor claridad la situación problemática de partida identificando las categorías principales: planificación, evaluación, adhesión a la propuesta, conflictos con el sistema oficial y acompañamiento a los alumnos.

## 2.2.2 Modelo de diagnóstico inicial

Luego de examinada la matriz anterior, se confecciona el “Modelo de diagnóstico inicial”. Esta herramienta permite visualizar una aproximación del trabajo a realizar, a partir de un esbozo de la situación problemática identificada (ver Figura 1). De acuerdo con la clasificación de Frigerio et al. (1992), se esquematizan las dimensiones del campo institucional vinculadas. A su vez, se identifican los actores involucrados y los factores causales detectados luego de la aplicación de las entrevistas exploratorias.

**Figura 1**

*Modelo de diagnóstico inicial*



La dimensión pedagógica es la que se presenta con mayor preponderancia “sin el concurso del profesorado ninguna reforma de la educación tendrá éxito” (Blanco et al., 2007, p. 10). Por su parte, la organizativa incide directamente en cuestiones de planificación y evaluación, así como al cronograma de actividades que afecta directamente el acompañamiento de los procesos. “El problema más grande está en esos rotativos que, durante un tiempo, salvo que haya un (proyecto) general en el medio, no ves al chiquilín” (EECB,2). La dimensión administrativa también está presente en todos los aspectos que implican intervención y liderazgo por parte del Equipo de dirección. “La forma en que hemos gestionado el proceso de innovación, o que lo estamos haciendo, podría investigarse” (EED,2). Por último, la

innovación implica un permanente trabajo colaborativo y en equipo, por lo que la dimensión comunitaria no está ajena a muchas de las temáticas tratadas, “eso de trabajar con otros, yo creo que hasta hoy sigue siendo un desafío” (EEB,4).

### 2.3 Comprensión del problema

Culminada la primera exploración y habiendo determinado la demanda, en esta fase se identifican nuevos informantes, se presentan las técnicas utilizadas para una segunda colecta de datos y se analiza la información que surge de la misma. Por último, se presentan los niveles y lógicas en juego, utilizando el modelo del iceberg como analizador.

Para esta segunda colecta de datos, las técnicas empleadas (ver Tabla 4) fueron la entrevista en profundidad semiestructurada, y una encuesta implementada mediante la aplicación de un cuestionario autoadministrado (si bien no se realizan estudios estadísticos, se considera de carácter cuantitativo dado que se utilizan los datos resultantes para ilustrar la situación). Se entiende por técnicas a “los procedimientos mediante los cuales se generan informaciones válidas y confiables, para ser utilizadas como datos científicos” (Yuni & Urbano, 2014, p. 29).

**Tabla 4**

*Técnicas de recolección de datos*

Técnicas	Actores	Metodología	Códigos	Aplicaciones	Fecha de testeo	Fecha de aplicación
Entrevista semiestructurada	Encargado de grupo	Cualitativa	E1, E2, E3	3	2/6/2023	6/6/2023
Entrevista semiestructurada	Docente	Cualitativa	D1, D2, D3	3	2/6/2023	6/6/2023 al 14/6/2023
Entrevista semiestructurada	Catequista	Cualitativa	P1	1	2/6/2023	6/6/2023
Encuesta	Docentes	Cuantitativa	C1 a C21	21	3/6/2023	6/6/2023 al 23/6/2023

A los participantes se les solicitó el consentimiento informado correspondiente (ver Anexo I), fueron informados sobre el objetivo del estudio y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información recogida. Antes de su aplicación, se validaron los instrumentos a través de juicio de experto, solicitando su aporte a un docente de Sociología de otra institución, quien conoce la innovación en la que se basa este estudio. En cuanto al testeo del cuestionario, se envió a una docente de Bachillerato de la propia institución, pero que no dicta clase en el ciclo básico.

### **2.3.1 Entrevistas semiestructuradas**

En el Anexo II se presenta la guía de entrevistas semiestructuradas. Tres de ellas se aplicaron a los encargados de grupo de cada nivel. Otras tres se aplicaron a docentes seleccionados teniendo en cuenta que pertenezcan a distintos niveles, que su adhesión a la propuesta fuera variada, y que no fueran todos del mismo género. Finalmente, con el propósito de obtener una mirada complementaria, se realizó una última entrevista a una catequista que participa en uno de los equipos de coordinación. En primera instancia se realizan preguntas introductorias en las que se consulta sobre el rol y participación en el proceso de innovación y elaboración del currículum propio. Luego se propone un grupo de preguntas que profundizan sobre las categorías apriorísticas que surgen de la teoría y fueron confirmadas en la fase exploratoria. Como última pregunta, y con el fin de detectar información relevante que surja de la empírea, se consulta sobre otras dificultades que no se hayan mencionado a lo largo de la entrevista.

### **2.3.2 Encuestas**

Se realizan mediante un desarrollo metodológico de enfoque cuantitativo de alcance descriptivo. El instrumento empleado para la investigación es un cuestionario online diseñado en *Google Forms* (ver Anexo III). Al ser un cuestionario autoadministrado, se evita el sesgo que pueda producir la presencia del entrevistador. Un cuestionario autoadministrado “significa que será dado directamente a cada docente quienes lo responderán y no habrá intermediarios para la entrega” (Hernández et al., 2014, p. 235). Es un sistema económico de recogida de información, que además permite llegar a varias personas a la vez. Se recogieron 21 cuestionarios de un total de 33 enviados, lo cual constituye una tasa de retorno del 63%. Los resultados de la encuesta (ver Anexo IV), se codifican como Gx en el caso de los gráficos resultantes de la aplicación en línea, y como Tx en el caso de la recopilación de las preguntas abiertas (siendo x el número de pregunta correspondiente).

### **2.4 Análisis de la información**

A partir de la información que se obtiene de las entrevistas, se elabora una nueva tabla mediante la cual, en base a las categorías apriorísticas y a la nueva evidencia recogida, se realizan algunos ajustes y se presentan las subcategorías emergentes. A modo de síntesis, se presentan a continuación, las principales dificultades a las que se estaría enfrentando la institución en cada categoría:

Planificación: es probable que aún no haya una comprensión cabal del enfoque por competencias; “Todavía no hay una planificación real por competencias” (E1,6), y que la

disponibilidad horaria también dificulta la planificación, “la mirada de los docentes está puesta en un tema de horarios y no en las necesidades de las actividades propuestas” (E1,12).

Evaluación: Se sigue evaluando de manera fragmentada (E1,7), “evaluar la competencia vaciada de contenido no, tampoco funciona” (D1,7), “antes tenías una libreta en donde ponías, el gurí estuvo activo, hizo preguntas... la rúbrica la haces, por lo menos hasta ahora, para todo el grupo” (D2,7).

Acompañamiento: se identifican dificultades para acompañar los procesos, entre otros posibles factores, debido principalmente al cronograma de los “rotativos”. “El no verlos durante tres semanas es complicado” (D2,8).

Conflictos con el sistema oficial: las formalidades exigidas por el sistema generan “pérdidas de tiempo” administrativas. “Sigue siendo una dificultad cumplir con un montón de cosas que no suman a nuestro proceso” (E3,10).

La percepción de que la carga horaria necesaria para llevar adelante la nueva modalidad es mayor a la de antes, genera resistencias y repercute en el nivel de adhesión a la innovación, “en mi casa termino haciendo 10 o 15 horas más” (E1,12). Por otra parte, se identifican ciertos reclamos en cuanto a la necesidad de mayor apoyo profesional, “tenemos todo el apoyo y la voluntad enorme, pero falta algo más profesional” (D1,13).

Con los datos obtenidos de los cuestionarios, se analizan los gráficos y porcentajes resultantes de las respuestas proporcionadas por los docentes. Sumado a esto, analizando los aportes que se obtienen de las preguntas abiertas, se refuerzan las tendencias y subcategorías que se obtuvieron del análisis de las entrevistas en profundidad.

Con el fin de obtener una mirada cuantitativa de los resultados, en el Anexo V se propone una fórmula para ponderar las subcategorías en cuanto a su incidencia en las dificultades principales. La Tabla 5 muestra las categorías principales y las subcategorías asociadas, ordenadas según la mencionada ponderación. A mayor ponderación, más dificultad genera en la categoría correspondiente.

**Tabla 5**

*Categorías y subcategorías ponderadas de acuerdo con las respuestas obtenidas en la encuesta*

<b>Planificación</b>	<b>Puntos de ponderación</b>
1. Tiempo	73
2. Colaboración y compromiso entre colegas	55
3. Capacitación	50
4. Acompañamiento por parte de la dirección	38
<b>Evaluación</b>	<b>Puntos de ponderación</b>
1. Criterios	64
2. Retroalimentación y seguimiento	60
3. Instrumentos	53
4. Contenidos vs. Competencias	47
<b>Acompañamiento a los alumnos</b>	<b>Puntos de ponderación</b>
1. Cronograma de actividades	65
2. Cantidad de alumnos	63
3. Necesidades específicas	61
4. Recursos humanos especializados	37
<b>Conflictos con el sistema oficial</b>	<b>Puntos de ponderación</b>
1. Autonomía y flexibilidad del currículum propio	61
2. Enfoques pedagógicos y metodológicos	56
3. Evaluación y acreditación de los estudiantes	48
4. Contradicción en los contenidos curriculares	42
<b>Adhesión a la propuesta</b>	<b>Puntos de ponderación</b>
1. Percepción de trabajo adicional	69
2. Contenidos propios de la materia	53
3. Miedo a lo desconocido, zona de confort	47
4. Comprensión de los beneficios de la innovación	37

El factor “tiempo” es una de las causas que más afectan a las dificultades (74 puntos). Incide principalmente en la planificación, aunque el tiempo que requiere el nuevo modelo, y la percepción de mayor trabajo, afectan a todas las categorías principales estudiadas. De las 21 respuestas recibidas a partir de la encuesta, 19 están de acuerdo en que la falta de tiempo dificulta la planificación de las actividades (G3). La percepción de trabajo adicional es la causa de mayor incidencia en las dificultades de Adhesión (61 puntos).

La falta de claridad en los criterios de evaluación, y la tensión que se genera entre los contenidos y las competencias, es otra de las dificultades que se menciona con mayor énfasis (64 puntos). Hay una reiterada manifestación respecto a las carencias en el acompañamiento a los estudiantes debido a las características del cronograma de proyectos rotativos (65 puntos). En cuanto a los conflictos con el sistema oficial, es la falta de flexibilidad y autonomía la causa identificada por los encuestados como la de mayor incidencia.

## 2.5 Niveles y lógicas en juego

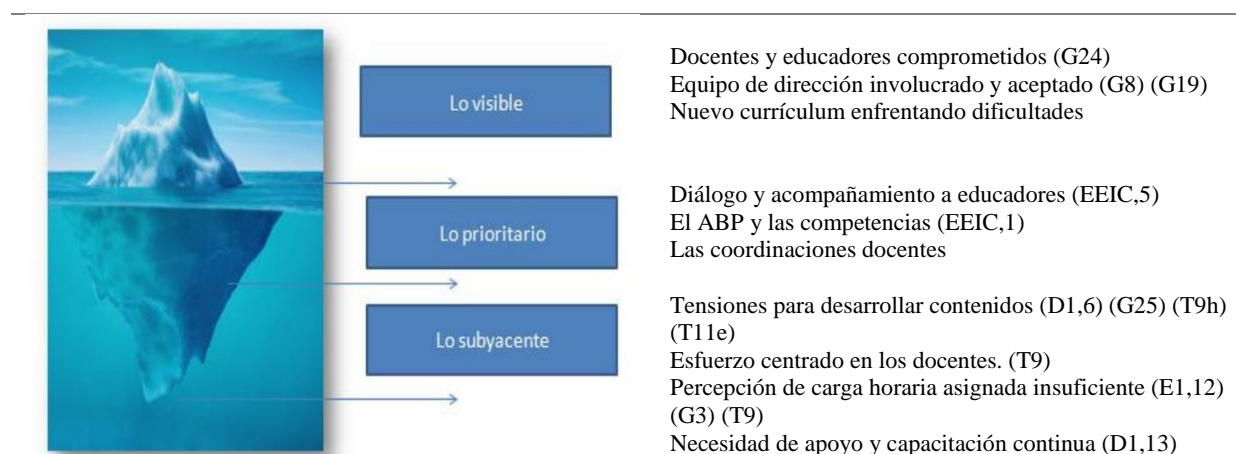
Las lógicas en juego ayudan a comprender la cultura institucional y pueden ser identificadas a través de analizadores como el modelo del iceberg que se desarrolla a continuación. Por otro lado, se elabora una matriz FODA para complementar el análisis en profundidad de los datos obtenidos.

### 2.5.1 Modelo del Iceberg

El modelo del iceberg (Schein, 1997), permite sumergirse en las dinámicas internas y profundizar en el análisis de la cultura institucional. En el nivel de lo visible, se identifica gran parte de la comunidad educativa comprometida con el nuevo modelo implementado; un equipo de dirección involucrado y respetado por el cuerpo docente; un nuevo currículum instalado formalmente que se enfrenta a las dificultades propias de la innovación. La Dirección prioriza el diálogo y el acompañamiento a los distintos miembros de la comunidad educativa; el aprendizaje basado en proyectos y las competencias; las coordinaciones docentes en las que se promueve el trabajo interdisciplinario y la planificación de proyectos. A nivel de lo subyacente se observan algunas tensiones de fondo: las limitaciones para desarrollar contenidos propios de cada materia; percepción de un gran esfuerzo centrado fundamentalmente en los docentes; cierta incomodidad generada por la percepción de que el tiempo requerido por esta nueva modalidad es mayor al de antes y no se corresponde con la carga horaria asignada; necesidad de apoyo profesional para resolver las dificultades a las que se enfrentan los docentes (ver Figura 2).

**Figura 2**

*Modelo del iceberg*



### **2.5.2 Matriz FODA**

Si bien el abordaje del presente estudio se centra en las dificultades, es importante resaltar que para afrontar las mismas se parte de una situación inicial muy favorable que facilitará la toma de decisiones y la ejecución de las acciones de mejora que se consideren pertinentes. Hay un alto grado de involucramiento y aceptación de la nueva modalidad (G24, G28), y se percibe el respaldo institucional(G8). A esto se suman dos factores más: confianza en la capacidad y formación de los docentes, y reconocimiento de los beneficios que ofrece la nueva modalidad. En el Anexo VI se presenta la Matriz completa, donde se puede observar el desarrollo de cada aspecto y su relación con la evidencia recolectada.

## **3. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA INSTITUCIÓN**

En este último apartado, se elabora una aproximación diagnóstica a partir de las conclusiones que se desprenden de la aplicación de la herramienta “Árbol de problemas” y de la definición de las expectativas que surgen luego de diseñar el “Árbol de objetivos”. Para finalizar se presentan algunas referencias para la elaboración de un Plan de mejora primario, sujeto a ajustes a partir de un nuevo intercambio con la institución.

### **3.1 Aproximación diagnóstica**

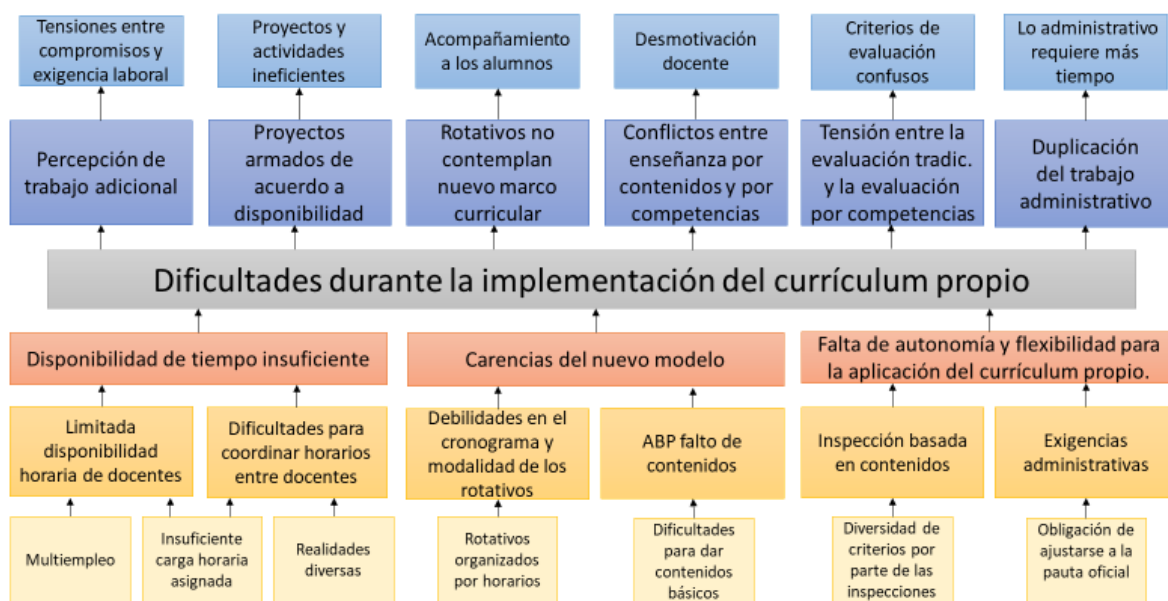
A partir de los datos generales de la institución y de su contexto, así como de los hallazgos que se desprenden del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas y la encuesta, se formula el problema central, sus efectos y sus causas.

#### **3.1.1 Árbol de Problemas**

El Árbol de Problemas (ver Figura 3) constituye un método de análisis que facilita la visión general de las causas conocidas y efectos percibidos de un problema en su contexto (Questa-Tortorolo & Tejera Techera, 2022). Permite identificar el problema y organizar la información, generando un modelo de relaciones causales que lo explican (Aldunate & Córdoba, 2011).

**Figura 3**

*Árbol de problemas*



El “Problema central” identificado, “Dificultades durante la implementación del currículum propio”, es una situación real definida como una carencia y se presenta en el “tronco del árbol” de forma negativa. Luego de su identificación se procede a la exploración y verificación de los efectos del mismo, los cuales se representan en la “copa del árbol”. Son una secuencia que va de lo más inmediato o directamente relacionado con el problema central, hasta niveles más generales. Dentro de los efectos inmediatos identificados se destacan:

Percepción de trabajo adicional (D3,11) (G3) (G8) (T9) (T16a). “Trabajo en equipos, cruzar horarios con los docentes que te tocan en el equipo, etc. no disponemos de las horas que deberíamos, la coordinación de 80 minutos no da para nada” (D3,6).

Proyectos armados de acuerdo a la disponibilidad horaria de los docentes (T9f). “Es un tema de los horarios de los docentes, se trata de que tengan bloques de trabajo, pero aún no se pudo lograr” (E2,6).

Proyectos rotativos no contemplan el nuevo marco curricular (T9g)

Docentes preocupados por no poder dar contenidos propios de su materia (G25). “Estás trabajando las competencias, pero el contenido tiene que ir de la mano. Si el equipo no logra ese equilibrio de poder darle un continuo al contenido se complica.”(D2,6)

Tensión entre la evaluación de contenidos y la evaluación de competencias (T9h), (T11e). “Cada uno evalúa lo que entiende que tiene que evaluar de su unidad curricular y no del trabajo por competencias” (E1,7).

Duplicación del trabajo administrativo (T22e), (T22f). “La tensión más grande es esto de pasar todo a un papel, implica un trabajo doble” (E1,10).

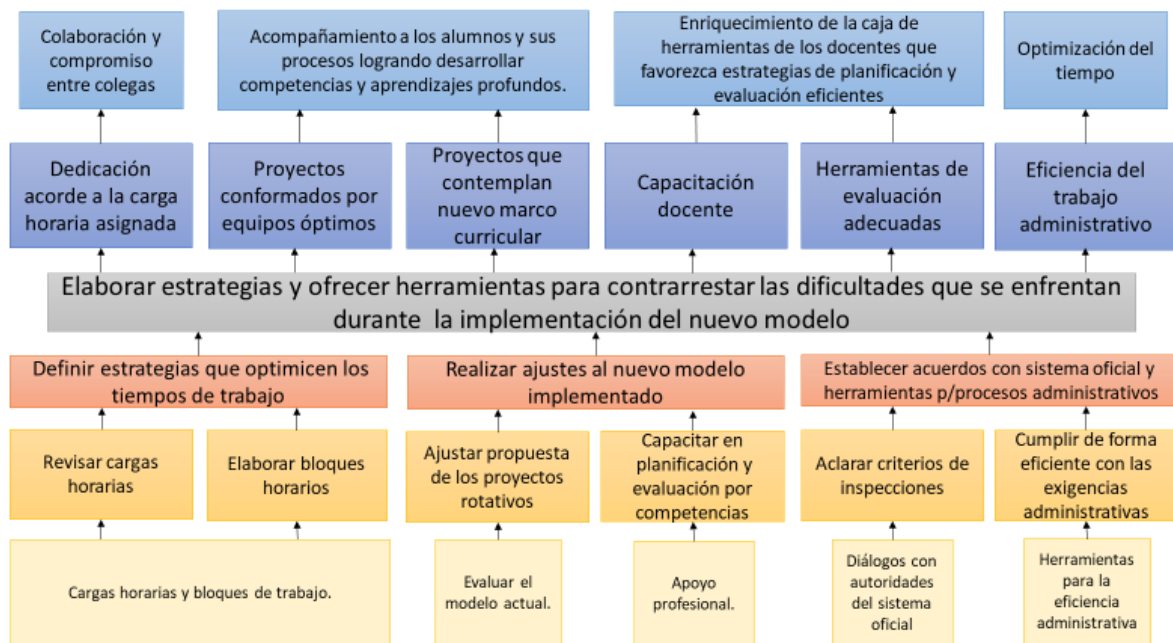
La secuencia se detiene en el instante que se han identificado efectos suficientemente importantes como para justificar la intervención que el programa o proyecto requieren (Martínez & Fernández, 2008). Una vez definido el problema central y sus efectos, se procede a la identificación de las causas, las cuales serán representadas como “las raíces”. La secuencia de causas se inicia con la identificación de aquellas que están más directamente relacionadas con el problema central, las cuales se ubican inmediatamente debajo del mismo, a saber: a) disponibilidad de tiempo insuficiente, b) carencias del nuevo modelo, y c) falta de autonomía y flexibilidad para aplicar el currículum propio. Luego de su identificación, las mismas fueron ampliadas en causas secundarias de primer y segundo nivel. Una buena técnica para identificarlas es preguntarse ¿por qué sucede lo que está señalado en cada bloque? La respuesta debiera encontrarse en el nivel inmediatamente inferior.

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

Es importante definir claramente las expectativas de la situación final que pueda ser considerada como un camino para aportar a la resolución de los problemas identificados. Una vez establecida la estrategia para abordar la problemática planteada, los autores proponen el uso de una herramienta que facilitará su formalización. Denominada habitualmente “Desglose Analítico” o “Árbol de Objetivos” (ver Figura 4), consiste en la construcción de un diagrama de estructura similar al del Árbol de problemas. Cada recuadro expresa la manifestación contraria a la indicada en el de problemas, entonces “todo lo negativo se volverá positivo, como tocado por una varita mágica” (Aldunate & Córdoba, 2011, p. 53). Estos cambios transforman las causas en medios y los efectos en los fines que se persiguen con la solución diseñada.

**Figura 4**

*Árbol de Objetivos*



El tronco del Árbol se transforma en un objetivo general expresado en términos de “Elaborar estrategias y ofrecer herramientas para contrarrestar las dificultades que se enfrentan durante la implementación del nuevo modelo”. Las causas primarias identificadas en las raíces del árbol de problemas, ahora se transforman en objetivos específicos que orientarán el plan de mejora a proponer: a) definir estrategias que optimicen los tiempos de trabajo, b) revisar y ajustar el nuevo modelo implementado, y c) buscar acuerdos con el sistema oficial y generar herramientas para simplificar los procesos administrativos. En los siguientes niveles, se proponen los medios para alcanzarlos y las líneas de acción necesarias. Por último, en la copa del árbol de objetivos se encuentra la situación esperada.

Finalizada la etapa de diagnóstico, se procederá al diseño de un Plan de mejora organizacional (PMO) que será impulsado en conjunto con la institución. Se propone conformar un equipo impulsor de referencia integrando al subdirector de ciclo básico, a dos de los encargados de grupo, a un docente, y al investigador. De esta forma, se contemplan las dos dimensiones de mayor incidencia (pedagógica-didáctica y organizativa). Se sugiere que la docente que se integre sea la profesora de Biología por las siguientes razones: en el primer año de la implementación fue parte del grupo coordinador lo cual le da una mirada global del contexto, su carga horaria docente es importante y se complementa con su actividad en la biblioteca ofreciendo amplia disponibilidad, presenta una fuerte adhesión a la innovación sin dejar de tener una mirada crítica de la misma.

El equipo impulsor trabajará entre los meses de octubre y diciembre del 2023, en alguna de las siguientes líneas de investigación que se detallan a continuación:

Definir estrategias que optimicen la gestión del tiempo:

La percepción de trabajo adicional y la dificultad para coordinación de horarios entre docentes, incide en el compromiso con el nuevo modelo y en la pertinencia de los proyectos que se proponen (García-Valcárcel & Basilotta, 2017). Se espera avanzar en un diseño de horarios que permita establecer bloques que faciliten el trabajo en equipo entre los docentes y así mejorar los acompañamientos a los alumnos y sus procesos, logrando desarrollar competencias y aprendizajes profundos.

Realizar ajustes al nuevo modelo implementado:

La estructura de los rotativos, la pertinencia de los mismos respecto al nuevo marco curricular y el acompañamiento a los alumnos, son algunas de las dificultades a las que se enfrenta la institución (Carbonell, 2002). Se propone revisar el modelo en busca de lograr ajustes y mejoras que resuelvan las debilidades que presenta actualmente. A su vez, podría considerarse la elaboración de un plan de capacitación continua y apoyo profesional, que facilite herramientas a los docentes favoreciendo estrategias de evaluación y planificación eficientes.

Concretar diálogos con autoridades del sistema oficial y desarrollar herramientas para la eficiencia administrativa:

Dentro de los logros se espera aliviar la tensión con el sistema oficial, generar respaldo institucional, dar tranquilidad a los docentes y optimizar el tiempo (Fullan, 2016).

En cuanto a los recursos humanos necesarios se prevé que sean los que ya dispone la institución y las horas de trabajo a utilizar serán las que ya tienen asignadas los diferentes actores, por lo que no representará una erogación para la institución.

En el Anexo VII, se presentan estrategias, objetivos, tiempo estimado de intervención, responsables y recursos para cada una de las líneas de acción.

Esta propuesta queda sujeta a ajustes que surjan en acuerdo con la dirección de la institución.

## REFERENCIAS

- Aldunate, E., & Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. CEPAL.
- Area, M. (2010). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales digitales. *Investigación en la Escuela*, (64), 5-17. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7157/6302>
- Blanco, R., Astorga, A., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., & Rojas, A. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Carbonell, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Creswell, J. & Creswell, J. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel.
- Fullan, M. (2007). *La fuerza del cambio*. Akal.
- Gairín, J. (2013). *Los procesos de cambio e innovación en las organizaciones educativas*. La Muralla.
- García-Valcárcel, A., & Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Martínez, R., & Fernández, A. (2008). *Árbol de problemas y áreas de intervención*. CEPAL.
- Pacheco Salazar, B. (2023). *Innovación educativa*. CESBA.
- Questa-Tortero, M., & Tejera Techera, A. (2022). ¿Qué herramientas apoyan al análisis de datos? En A. Tejera Techera & M. Questa-Tortero (Coords.), *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa* (pp. 38-58). Universidad ORT Uruguay.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Plaza & Janes.

- Vázquez, M. (Coord.). (2007). *La gestión educativa en acción: la metodología de casos*. Universidad ORT Uruguay.
- Villa Sánchez, A. (2008), Innovación y cambio en las organizaciones educativas. En A. Villa Sánchez. (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 13-36). Universidad de Deusto.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

## ANEXOS

### Anexo I: Consentimiento informado

Yo, .....

C.I, .....

He sido invitado/a para participar en la fase diagnóstica del estudio desarrollado por Antonio Carvalho, en el marco del programa de formación, Máster en Gestión Educativa de la Universidad ORT-Uruguay.

Se asegura estricta confidencialidad de toda la información vertida en esta entrevista. Nunca se develará la identidad del entrevistado. Los datos obtenidos serán usados sólo con fines académicos.

Entiendo que:

1. El propósito y la naturaleza del estudio me ha sido descrita.
2. Se garantizará el anonimato de las fuentes en todo momento.
3. La participación en esta investigación es completamente voluntaria. Tengo el derecho a no aceptar participar o retirarme de esta investigación en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para mí.
4. La entrevista será grabada (audio y/o audio e imagen), y posteriormente transcrita.
5. Recibo una copia de este consentimiento informado.
6. Mi firma significa que declaro haber leído y entendido todas las condiciones de este consentimiento y estoy de acuerdo en colaborar con este estudio.

.....  
Firma

.....  
Fecha

## **Anexo II: Entrevistas semiestructurada**

### **Introducción:**

¡Hola! Me gustaría agradecerte por tu participación en esta investigación. Luego de algunas entrevistas con el Equipo de dirección hemos detectado ciertas dificultades que se presentan a la hora de implementar la innovación que están transitando en Ciclo Básico y nos resulta de mucho interés conocer tus experiencias y opiniones al respecto.

Por favor, siéntete libre de compartir cualquier información relevante relacionada con estos temas.

Antes de comenzar, me gustaría recordarte que tus respuestas serán tratadas de manera confidencial y se utilizarán únicamente con fines de esta investigación. Si en algún momento no deseas responder alguna pregunta o si hay algún tema que prefieras no discutir, házmelo saber y lo omitiremos. ¿Estás de acuerdo con esto?

### **Entrega y firma del consentimiento informado**

#### **Guía de preguntas:**

- 1)Nombre:
- 2) Rol o puesto que desempeñas en el centro educativo:
- 3)¿Cuánto tiempo llevas trabajando en el centro educativo?
- 4)¿Has participado activamente en el proyecto de innovación y la elaboración del currículum propio?
- 5)¿Cuál ha sido tu papel en este proceso?
- 6)¿Podrías describir algunas de las dificultades que visualizas a la hora de planificar las actividades mediante esta nueva modalidad?
- 7)¿Cuáles son los principales desafíos o dificultades que detectas a la hora de evaluar?
- 8)¿Cómo has experimentado las dificultades al acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes durante la implementación del currículum propio?
- 9) ¿Cuáles son los principales conflictos o tensiones que se han presentado entre la nueva modalidad y el sistema oficial que regula tu centro educativo?
- 10)¿Has encontrado dificultades para cumplir con los requisitos y regulaciones establecidos por el sistema oficial mientras se implementa el currículum propio? ¿Podrías compartir algún ejemplo o situación concreta?
- 11)¿Cuáles han sido tus observaciones sobre los diferentes niveles de adhesión a la innovación entre los educadores de tu centro educativo?

12)¿Qué factores crees que contribuyen a la resistencia?

13)¿Hay alguna otra dificultad relacionada con la implementación del proyecto de innovación y la elaboración de un currículum propio que consideres importante y que aún no se haya mencionado? Si es así, por favor, compártela y explícala brevemente.

### Anexo III: Cuestionario a docentes

Por favor, lee cada pregunta cuidadosamente y selecciona la respuesta que mejor refleje tu opinión o experiencia.

Tus respuestas son anónimas y tratadas de manera confidencial y se utilizarán únicamente para esta investigación. Gracias!

1. ¿Estás dispuesto a participar de la encuesta?  
Si - No

#### Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

2. La falta de recursos materiales dificulta la planificación de las actividades.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

3. La falta de tiempo dificulta la planificación de las actividades.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

4. Es difícil diseñar actividades pedagógicas que se adapten a las necesidades y características de los estudiantes.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

5. Es difícil proponer evaluaciones adecuadas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

6. Es difícil planificar en forma conjunta con otros docentes.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

7. Es difícil evaluar en forma conjunta con otros docentes.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

8. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la principal dificultad en la planificación? Ordénalas del 1 al 4 en donde 1 es la opción que presenta mayor dificultad y 4 la que menos.

Falta de tiempo.
Falta de capacitación.
Falta de colaboración y compromiso entre colegas
Falta de acompañamiento por parte de la dirección

9. ¿Percibes otras dificultades en la planificación que no hayamos incluido en las cuatro anteriores? ¿Cuáles serían y en qué lugar las ubicarías?

10. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la principal dificultad a la hora de evaluar? Ordénalas del 1 al 4 en donde 1 es la opción que presenta mayor dificultad y 4 la que menos.

Falta de instrumentos de evaluación adecuados.
Ausencia de criterios claros de evaluación
Falta de retroalimentación y seguimiento.
Dificultades para evaluar la materia al formar parte de un proyecto

11. ¿Percibes otras dificultades en la evaluación, que no hayamos incluido en las cuatro anteriores? ¿Cuáles serían y en qué lugar las ubicarías?

Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

12. Los proyectos rotativos dificultan el acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

13. Se presentan desafíos para atender las necesidades educativas de los estudiantes que requieren un acompañamiento especial.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

14. Hay una brecha entre los objetivos de aprendizaje del currículum propio y las habilidades y conocimientos que los estudiantes deben recibir de cada materia.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

15. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la principal dificultad para acompañar a los alumnos y sus procesos educativos?

Ordénalas del 1 al 4 en donde 1 es la opción que presenta mayor dificultad y 4 la que menos.

Falta de recursos humanos especializados.
Cantidad de alumnos por grupo.
Cronograma de proyectos rotativos (una semana si y luego tres no).
Dificultad para identificar las necesidades específicas de los alumnos.

16. ¿Percibes otras dificultades en el acompañamiento, que no hayamos incluido en las cuatro anteriores? ¿Cuáles serían y en qué lugar las ubicarías?

Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

17. Existen tensiones entre la implementación del currículum propio y las normativas oficiales establecidas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

18. Es difícil cumplir con los requisitos y regulaciones establecidos por el sistema oficial mientras se implementa el currículum propio.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

19. Se presentan obstáculos para obtener el apoyo institucional necesario para la implementación del proyecto de innovación sin descuidar las normativas oficiales.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

20. Existe una falta de alineación entre el currículum propio y los requisitos establecidos por el sistema oficial.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

21. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor el principal conflicto entre la modalidad implementada en el colegio y las normativas oficiales establecidas?

Ordénalas del 1 al 4 en donde 1 es la opción que presenta mayor dificultad y 4 la que menos.

Diferencias en los enfoques pedagógicos y metodológicos.
Contradicción en los contenidos curriculares.
Restricciones en la autonomía y flexibilidad del currículum propio.
Obstáculos en la evaluación y acreditación de los estudiantes.

22. ¿Percibes otras dificultades con el sistema oficial que no hayamos incluido en las cuatro anteriores? ¿Cuáles serían y en qué lugar las ubicarías?

Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

23. Siento resistencias o falta de interés siendo parte de esta nueva modalidad.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

24. Siento entusiasmo y compromiso con la innovación implementada y la elaboración del currículum propio.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

25. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la principal causa de resistencia hacia la innovación implementada?

Ordénalas del 1 al 4 en donde 1 es la opción que presenta mayor dificultad y 4 la que menos.

Miedo a lo desconocido y a salir de la zona de confort.
Falta de comprensión de los beneficios del proyecto de innovación.
Percepción de carga de trabajo adicional.
Dificultades para impartir los contenidos propios de la materia

26. ¿Percibes otras dificultades relacionadas con la nueva modalidad, que no hayamos mencionado a lo largo de este cuestionario?

27. ¿En cuál de los siguientes cursos tienes mayor carga horaria?

28. Por último, quisiéramos conocer tu grado de satisfacción con respecto a la nueva modalidad implementada utilizando una escala del 1 al 10.

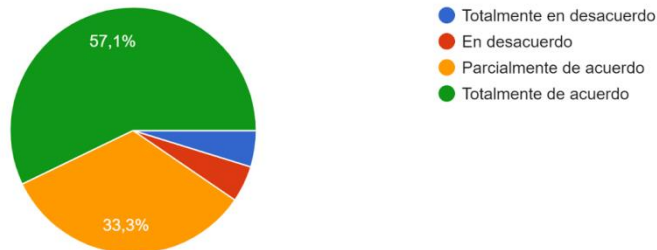
29. Si tienes alguna sugerencia o comentario puedes dejarlo aquí:

## Anexo IV: Resultados Cuestionarios

A continuación, se comparten sólo las respuestas que se usaron como insumo para la elaboración del documento:

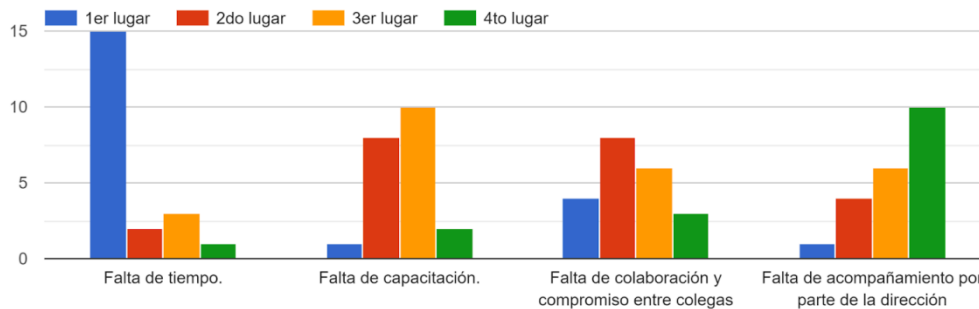
G3) ¿La falta de tiempo dificulta la planificación de las actividades?

3) La falta de tiempo dificulta la planificación de las actividades.  
21 respuestas



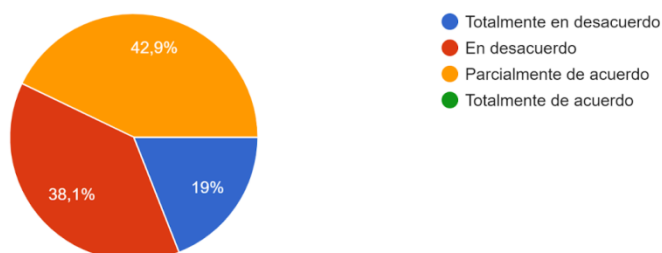
G8) ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la principal dificultad en la planificación?

8) ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la principal dificultad en la planificación? Ordénalas del 1er al 4to lugar, en ...últad más importante y en 4to la menos importante.



G19) Se presentan obstáculos para obtener el apoyo institucional necesario para la implementación del proyecto de innovación sin descuidar las normativas oficiales.

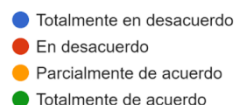
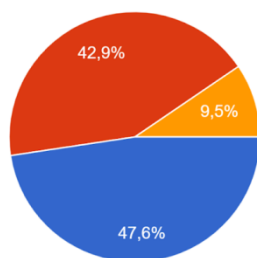
19) Se presentan obstáculos para obtener el apoyo institucional necesario para la implementación del proyecto de innovación sin descuidar las normativas oficiales.  
21 respuestas



G23) Siento resistencias o falta de interés siendo parte de esta nueva modalidad.

Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: 23) Siento resistencias o falta de interés siendo parte de esta nueva modalidad.

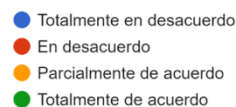
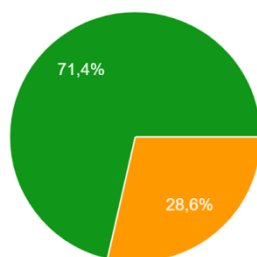
21 respuestas



G24) Siento entusiasmo y compromiso con la innovación implementada y la elaboración del currículum propio.

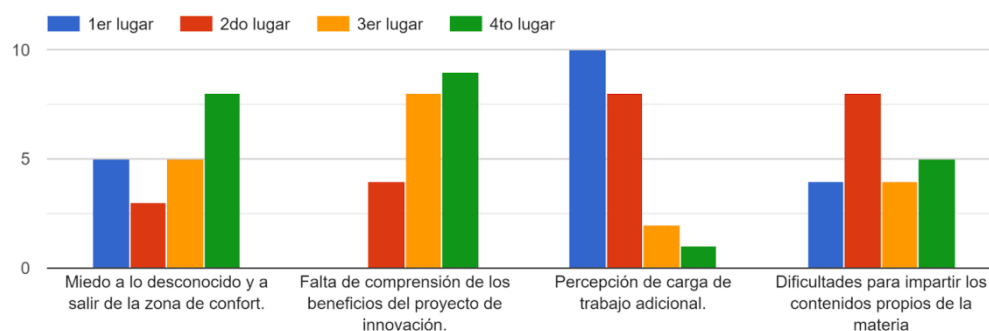
24) Siento entusiasmo y compromiso con la innovación implementada y la elaboración del currículum propio.

21 respuestas



G25) ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la principal causa de resistencia hacia la innovación implementada?

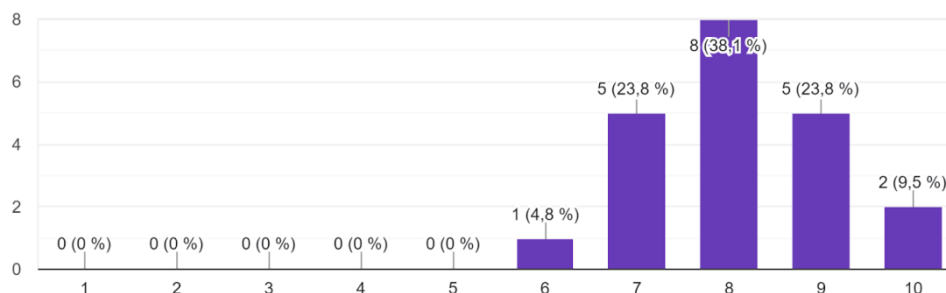
25) ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la principal causa de resistencia hacia la innovación implementada? Ordénalas del 1er al 4to...ltad más importante y en 4to la menos importante.



G28) Por último, quisiéramos conocer tu grado de satisfacción con respecto a la nueva modalidad implementada utilizando una escala del 1 al 10.

28) Por último, quisiéramos conocer tu grado de satisfacción con respecto a la nueva modalidad implementada utilizando una escala del 1 al 10.

21 respuestas



A continuación, se presenta un resumen de las respuestas que se obtienen de las preguntas abiertas de forma de evitar que la transcripción textual comprometa a los participantes ni sea un factor que obstaculice las siguientes fases de trabajo.

T9) ¿Percibes otras dificultades en la planificación que no hayamos incluido en las cuatro anteriores?

- a. Falta de tiempo para la planificación de nuevas propuestas.
- b. Falta de tiempo para reflexionar conjuntamente sobre las prácticas.
- c. Trabajar en otros centros, multiempleo.
- d. Insuficientes horas de permanencia en el centro.
- e. Pocas horas de coordinación.
- f. Problemas en la distribución horaria de los docentes.
- g. Rotativos no alineados con el nuevo marco curricular.
- h. Ajustar proyectos y el trabajo con otros docentes a los contenidos de la asignatura.
- i. Inasistencias imprevistas del docente.
- j. Incertidumbre respecto al cronograma anual.
- k. No ver a los alumnos asiduamente.
- l. Interrupciones por feriados, paros y otros imprevistos.
- m. Falta de apertura a lo nuevo y de estímulo externo.
- n. Cambios en competencias y perfiles de egreso.

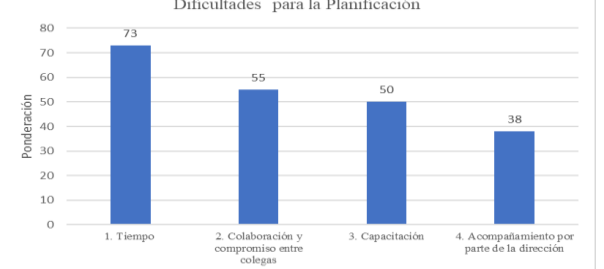

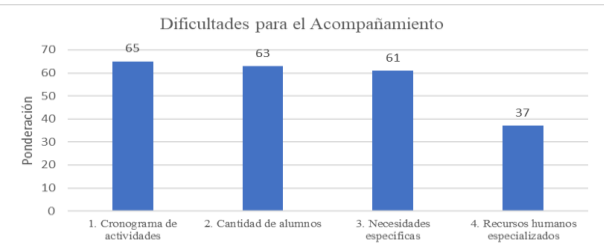

T11) ¿Percibes otras dificultades en la evaluación, que no hayamos incluido en las cuatro anteriores?

- a. Falta de tiempo para hacer un seguimiento real del proceso de los estudiantes debido a la limitada interacción con ellos en rotativos genera dificultades en la evaluación sumativa.
- b. Falta de claridad en el tipo de evaluación de proceso.
- c. Necesidad de definir rúbricas desde el inicio.
- d. Falta de capacitación en creación de rúbricas de evaluación relacionadas con las competencias de EBI.
- e. Los desafíos al evaluar contenidos frente a competencias.
- f. Uso de múltiples plataformas para registrar información y sistematizar datos (Classroom, Drive, Zatti, Sigid).
- g. Estudiantes que no revisan correcciones en la plataforma y no se preparan adecuadamente para las evaluaciones.
- h. Los estudiantes no están acostumbrados a este tipo de evaluaciones y no saben cómo organizarse y prepararse.

T16) ¿Percibes otras dificultades en el acompañamiento, que no hayamos incluido en las cuatro anteriores?
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. La cantidad de tarea para hacer que a veces dificulta estar atentos al acompañamiento.</li> <li>b. El multiempleo también puede afectar la disponibilidad para el acompañamiento.</li> <li>c. Los encargados de grupo están menos presentes debido a sus múltiples responsabilidades.</li> <li>d. La agrupación de docentes y la asignación de clases para llevar adelante los rotativos pueden generar largos períodos sin ver una clase.</li> </ul>
T22) ¿Percibes otras dificultades con el sistema oficial que no hayamos incluido en las cuatro anteriores?
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. La falta de tiempo es la principal dificultad en todos los niveles.</li> <li>b. La percepción de que la modalidad de trabajo no reduce la carga de trabajo docente, sino que aumenta las horas de planificación, corrección y trabajo administrativo.</li> <li>c. La falta de espacios adecuados y tiempo de permanencia para cumplir con todas las responsabilidades.</li> <li>d. Expectativas no cumplidas en cuanto a la reducción de la carga de trabajo y la simplificación de tareas.</li> <li>e. El tiempo que requiere el trabajo administrativo exigido por parte del sistema oficial.</li> <li>f. Las discrepancias entre lo que se espera según las reformas y lo que realmente se hace en la práctica, lo que a veces obliga a seguir métodos tradicionales.</li> <li>g. La necesidad de explicar y justificar las prácticas educativas a los inspectores.</li> <li>h. La necesidad de rearmar las competencias y rúbricas en respuesta a cambios en la propuesta de innovación educativa.</li> </ul>
T26) ¿Percibes otras dificultades relacionadas con la nueva modalidad, que no hayamos mencionado a lo largo de este cuestionario? ¿Cuáles?
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. La falta de tiempo y espacio para llevar a cabo proyectos de manera adecuada.</li> <li>b. La sugerencia de aumentar la carga horaria de asignaturas para fortalecer la base de proyectos educativos.</li> <li>c. Falta de conexión y comunicación entre niveles educativos, lo que resulta en una falta de claridad sobre las actividades y evaluaciones realizadas en grados anteriores.</li> <li>d. La necesidad de planificar y llevar a cabo actividades con poco tiempo de anticipación o que no están relacionadas con su área de especialización dificulta la preparación pedagógica.</li> <li>e. La percepción de que cada docente actúa de manera independiente en lugar de trabajar en conjunto para una educación más cohesiva.</li> <li>f. La expectativa de que el nuevo plan de secundaria con criterios de logro ayude a mejorar la coordinación entre niveles y la claridad en las actividades y evaluaciones.</li> <li>g. La dificultad de algunos docentes para adaptarse a nuevas modalidades y su resistencia al cambio.</li> <li>h. La sensación de que el pasado se idealiza y la resistencia al cambio es común entre los docentes.</li> </ul>
T29) Si tienes alguna sugerencia o comentarios, puedes agregarlos aquí:
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Se propone tener una carga horaria mínima de asignaturas fuera de los proyectos para permitir más flexibilidad en los programas y proporcionar un equilibrio entre ambos enfoques.</li> <li>b. Se sugiere proporcionar más tiempo en el centro para la planificación.</li> <li>c. Necesidad de mayor apoyo profesional, capacitación y recursos para los docentes.</li> <li>d. Considerar que los docentes tienen multiempleo y que dedican muchas horas fuera del aula para la planificación.</li> <li>e. Necesidad de recursos humanos adecuados para implementar reformas que requieren un alto compromiso.</li> <li>f. Se sugiere que los proyectos y las asignaturas pueden coexistir y complementarse mutuamente.</li> <li>g. Se observa que la modalidad implementada es interesante en teoría, pero existe insatisfacción debido a la persistencia de problemas recurrentes año tras año sin un progreso significativo.</li> <li>h. El nuevo modelo a menudo se ve como un problema en lugar de una oportunidad para los educadores.</li> <li>i. Se aprecia el enfoque que se ha dado a la investigación (trabajar las dificultades).</li> </ul>

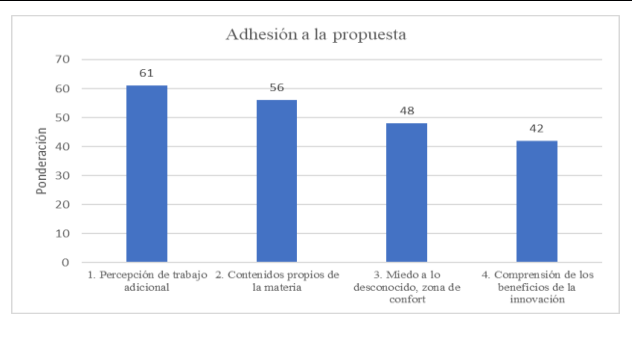
## Anexo V: Ponderación de subcategorías y su incidencia en las dificultades principales

Con el fin de ponderar la incidencia de las subcategorías en las dificultades que se enfrentan durante la implementación del nuevo modelo, se elabora un sistema de puntaje mediante el cual, a partir de los resultados obtenidos en las preguntas 8, 10, 15, 21 y 25, por cada mención de una subcategoría en el primer lugar, se le asigna 4 puntos, en el segundo lugar 3 puntos, en el tercero 2 y en el cuarto lugar 1 punto.

Categoría – Subcategorías	Ponderación								
<p><b>Planificación</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tiempo</li> <li>2. Colaboración y compromiso entre colegas</li> <li>3. Capacitación</li> <li>4. Acompañamiento por parte de la dirección</li> </ol>	<p style="text-align: center;">Dificultades para la Planificación</p>  <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1. Tiempo</td> <td>2. Colaboración y compromiso entre colegas</td> <td>3. Capacitación</td> <td>4. Acompañamiento por parte de la dirección</td> </tr> <tr> <td>73</td> <td>55</td> <td>50</td> <td>38</td> </tr> </table>	1. Tiempo	2. Colaboración y compromiso entre colegas	3. Capacitación	4. Acompañamiento por parte de la dirección	73	55	50	38
1. Tiempo	2. Colaboración y compromiso entre colegas	3. Capacitación	4. Acompañamiento por parte de la dirección						
73	55	50	38						
<p><b>Evaluación</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Criterios</li> <li>2. Retroalimentación y seguimiento</li> <li>3. Instrumentos</li> <li>4. Contenido vs. Competencias</li> </ol>	<p style="text-align: center;">Dificultades para la Evaluación</p>  <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1. Criterios</td> <td>2. Retroalimentación y seguimiento</td> <td>3. Instrumentos</td> <td>4. Contenidos vs. Competencias</td> </tr> <tr> <td>64</td> <td>60</td> <td>53</td> <td>47</td> </tr> </table>	1. Criterios	2. Retroalimentación y seguimiento	3. Instrumentos	4. Contenidos vs. Competencias	64	60	53	47
1. Criterios	2. Retroalimentación y seguimiento	3. Instrumentos	4. Contenidos vs. Competencias						
64	60	53	47						
<p><b>Acompañamiento a los alumnos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cronograma de actividades</li> <li>2. Cantidad de alumnos</li> <li>3. Necesidades específicas</li> <li>4. Recursos humanos especializados</li> </ol>	<p style="text-align: center;">Dificultades para el Acompañamiento</p>  <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1. Cronograma de actividades</td> <td>2. Cantidad de alumnos</td> <td>3. Necesidades específicas</td> <td>4. Recursos humanos especializados</td> </tr> <tr> <td>65</td> <td>63</td> <td>61</td> <td>37</td> </tr> </table>	1. Cronograma de actividades	2. Cantidad de alumnos	3. Necesidades específicas	4. Recursos humanos especializados	65	63	61	37
1. Cronograma de actividades	2. Cantidad de alumnos	3. Necesidades específicas	4. Recursos humanos especializados						
65	63	61	37						
<p><b>Conflictos con el sistema oficial</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autonomía y flexibilidad del currículum propio</li> <li>2. Enfoques pedagógicos y metodológicos</li> <li>3. Evaluación y acreditación de los estudiantes</li> <li>4. Contradicción en los contenidos</li> </ol>	<p style="text-align: center;">Conflictos con el sistema oficial</p>  <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1. Autonomía y flexibilidad del currículum propio</td> <td>2. Enfoques pedagógicos y metodológicos</td> <td>3. Evaluación y acreditación de los estudiantes</td> <td>4. Contradicción en los contenidos curriculares</td> </tr> <tr> <td>61</td> <td>56</td> <td>48</td> <td>42</td> </tr> </table>	1. Autonomía y flexibilidad del currículum propio	2. Enfoques pedagógicos y metodológicos	3. Evaluación y acreditación de los estudiantes	4. Contradicción en los contenidos curriculares	61	56	48	42
1. Autonomía y flexibilidad del currículum propio	2. Enfoques pedagógicos y metodológicos	3. Evaluación y acreditación de los estudiantes	4. Contradicción en los contenidos curriculares						
61	56	48	42						

### Adhesión a la propuesta

1. Percepción de trabajo adicional
2. Contenidos propios de la materia
3. Miedo a lo desconocido, zona de confort
4. Falta de comprensión de los beneficios de la nueva propuesta



## Anexo VI: Matriz FODA

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de innovación responsable y basado en convicciones. (EEIC)</li> <li>• Alto grado de adhesión a la propuesta por parte de los educadores y compromiso con la nueva modalidad implementada. (G24)</li> <li>• Alto grado de satisfacción con respecto a la nueva modalidad implementada. (G28)</li> <li>• Percepción de respaldo institucional. (G19)</li> <li>• Capacidad de autocritica. (EED,1)</li> <li>• Consciencia por parte del equipo de dirección en cuanto a la innovación como proceso que requiere evaluación y ajustes permanentes. (EED,2)</li> <li>• Buen ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiempleo de los docentes. (T9) (T16b)</li> <li>• Percepción de carga de trabajo adicional. (G25)</li> <li>• Las cargas horarias asignadas no serían las suficientes para planificación y coordinación interdisciplinaria. (G3) (T22b)</li> <li>• Dificultades para coordinar horarios entre docentes. (T9)</li> <li>• Criterios de evaluación confusos generan tensiones entre contenidos y competencias. T11b,e)</li> <li>• Diversos niveles de compromiso y motivación. (G8) (T26c)</li> <li>• Persisten dudas en cuanto al modelo y su equilibrio entre contenidos y competencias. (G25) (T9h) (T29g)</li> <li>• Proyectos planificados de acuerdo a disponibilidad horaria de los docentes. (T9)</li> <li>• Necesidad de mayor apoyo específico para las dificultades que enfrentan los docentes. (T29c) (T29e) (T11d)</li> <li>• Necesidad de mayor capacitación permanente de los docentes (competencias, ABP). (T11d)</li> <li>• Dificultades para acompañar a los estudiantes debido al diseño y cronograma de los mismos. (T11a)</li> <li>• Persisten resistencias al cambio y a la innovación. (G23) (T9m) (T26g)</li> </ul>
Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La nueva reforma del Ciclo básico propone un modelo de trabajo basado en competencias, similar al elaborado por la institución. (T26f)</li> <li>• Diversas opciones de propuestas de capacitación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflictos con el sistema oficial. Inspectores evalúan protocolos administrativos o bien no comparten la concepción del nuevo modelo.</li> <li>• Criterios de inspección ambiguos. (T22g)</li> <li>• Formalidades implican duplicación de tareas administrativas. (T22e)</li> </ul>

## Anexo VII: Sugerencias plan de mejora

<b>Líneas de acción</b>	Definir estrategias que optimicen la gestión del tiempo	Evaluar y rediseñar el nuevo modelo implementado	Dialogar con el sistema oficial y desarrollar herramientas para la eficiencia administrativa
<b>Estrategias</b>	Avanzar en un diseño de horarios que permita establecer bloques que faciliten el trabajo en equipo entre los docentes y así	Revisar los distintos componentes del actual modelo y evaluar alternativas del mismo.  Elaborar un plan de capacitación continua y apoyo profesional.	Concretar diálogos con autoridades del sistema oficial, en busca de acuerdos y criterios claros que permitan continuar con la implementación del modelo, sin salirse de las pautas oficiales.  Diseñar alguna herramienta a partir de la tecnología que ayude a “traducir” de forma automática el formato utilizado por el centro, en el esperado por el sistema.
<b>Objetivos</b>	Mejorar los acompañamientos a los alumnos y sus procesos, logrando desarrollar competencias y aprendizajes profundos.	Lograr ajustes y mejoras que resuelvan las debilidades que se presentan actualmente.  Facilitar herramientas a los docentes favoreciendo estrategias de evaluación y planificación eficientes.	Aliviar la tensión con el sistema oficial.  Generar respaldo institucional.  Dar tranquilidad a los docentes.  Eliminar duplicación de tareas administrativas y optimizar el tiempo
<b>Tiempo de intervención</b>	6 meses	6 meses	6 meses
<b>Recursos</b>	Materiales Tecnológicos Financieros Humanos (1)	Materiales Financieros Humanos (2)	Materiales Financieros Humanos (3)
<b>Responsable</b>	Integrante del Equipo impulsor	Integrante del Equipo impulsor	Integrante del Equipo impulsor

1. Considerando el impacto que esta línea de acción puede provocar en las cargas horarias, así como en el diseño de horarios, se sugiere incorporar al Administrador y eventualmente al Secretario de la institución.
2. Es probable que, para esta línea de acción, sea conveniente incorporar algún docente de la casa con conocimientos avanzados en cuanto al enfoque por competencias y ABP. Sería de mucha utilidad, considerar un nuevo aporte del rector académico que en su momento fue actor clave para el diseño del nuevo modelo.
3. En la medida que los diálogos con las autoridades lo requieran. Se considera oportuno que los mismos los realice el Director y alguno de los integrantes del equipo directivo.

## **Anexo II. Plan de Mejora Organizacional (PMO)**

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

## **Plan de Mejora Organizacional**

Master en Gestión Educativa

Antonio Carvalho

2023

## **INTRODUCCIÓN**

El centro de estudio seleccionado ha utilizado la planificación institucional como herramienta de gestión para responder a la demanda social, implementando un proceso de innovación pedagógica en búsqueda de mantener la calidad educativa de su propuesta. Este informe, titulado “Plan de Mejora Organizacional” (PMO), utilizando la herramienta “proyecto”, pretende abordar algunos aspectos de mejora identificados en la institución. Se contempla el eje metodológico, definiendo un diseño enfocado en los aspectos en los que es necesario intervenir; y el eje relacional, indispensable para la concreción de los objetivos propuestos, promoviendo el interés y la participación comprometida de los educadores del centro.

## **ANTECEDENTES**

El presente trabajo complementa el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) realizado en un centro educativo de gestión privada de la ciudad de Montevideo. Este centro ha estado inmerso en un proceso de innovación implementado hace seis años, cuyo objetivo se centra en la elaboración de un currículum propio basado en pedagogías activas con un enfoque por competencias. Durante el diagnóstico organizacional, se identificó la demanda del centro y se conocieron las causas y los posibles efectos de la situación emergente.

### **Aproximación diagnóstica**

Para la realización del diagnóstico, se partió de la lógica de la investigación aplicada. Mediante un estudio de caso único, se diseñaron instrumentos y estrategias que permitieron determinar la demanda para luego avanzar a una fase de comprensión del problema. Como complemento del diagnóstico, se elaboraron las principales conclusiones y se establecieron acuerdos con la organización, que sirvieron de punto de partida para definir un plan de mejora. En el campo de la gestión educativa, el estudio de caso se considera uno de los métodos de investigación más apropiados para analizar y comprender una situación problemática. Permite combinar técnicas cualitativas y cuantitativas que facilitan la comprensión del fenómeno que se pretende investigar. La metodología de estudio utilizada para esta investigación tuvo un enfoque mixto, cualitativo – cuantitativo.

A partir de las entrevistas realizadas, se logró definir la temática de la investigación. El abordaje se centró en identificar las dificultades a las que se enfrenta el centro durante la implementación de la innovación en EBI. Si bien el nuevo currículum del centro se está aplicando desde hace algunos años, presenta algunas debilidades que se deben abordar con el

fin de realizar los ajustes y mejoras necesarias para no perder el rumbo de la visión orientativa que guía la innovación y atender así los espacios de mejora.

Teniendo en cuenta la información recabada y de acuerdo con las dimensiones teóricas propuestas por Frigerio et al. (1992), la dimensión pedagógico-didáctica, vinculada a la producción de conocimientos a través de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes de aula, es la que se presenta con mayor vinculación al problema. Por su parte, la dimensión organizativa incide en cuestiones de planificación y evaluación, así como en el cronograma de actividades que afecta directamente el acompañamiento de los procesos educativos de los estudiantes.

Si bien el proceso de innovación involucra a todos los actores institucionales, el abordaje que se ha dado a este emergente en el diagnóstico se restringe a lo que sucede en EBI. Teniendo en cuenta lo anterior, se identifican como principales actores involucrados a todos los docentes de 7°, 8° y 9°, en tanto son los responsables de llevar adelante la innovación curricular. Por su parte, los coordinadores de cada nivel tienen un papel preponderante en la planificación, reflexión y acompañamiento a los educadores y estudiantes. Por último, el Equipo de Gestión, liderado por el subdirector de EBI, así como el resto de los integrantes del Equipo de Dirección, asumen la responsabilidad final respecto de las decisiones que se requieran para la implementación del plan de mejora resultante.

### **Acuerdos establecidos con la organización**

El Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) finalizó con una reunión en la que se presentó una síntesis de los hallazgos del diagnóstico y la entrega de versiones impresas a cada integrante del Equipo de Dirección del centro, quienes manifestaron su coincidencia con los resultados del estudio. Presentadas las tres propuestas de posibles líneas de investigación para abordar en el plan de mejora, se resolvió en forma conjunta con el investigador optar por una revisión, ajuste y rediseño del nuevo modelo pedagógico implementado. Las otras dos opciones, relacionadas con los conflictos con el sistema oficial y con la gestión del tiempo, se descartaron en el entendido de que la primera involucra a organismos estatales que están enfocados en otras cuestiones, y las dificultades asociadas al factor “tiempo” requieren de un Plan de Acción a largo plazo que excede el alcance del presente trabajo.

A los efectos del diseño del Plan de Mejora Organizacional (PMO), se conformó un Equipo Impulsor integrado por el subdirector de EBI, la coordinadora de 7°, dos docentes y el investigador. De esta forma, se contemplan las dos dimensiones de mayor incidencia

(pedagógica-didáctica y organizativa). Los actores institucionales seleccionados presentan una fuerte adhesión al proceso de innovación, sin dejar de tener una mirada crítica al respecto. A su vez, siendo funcionarios efectivos y comprometidos con la institución, se asegura su permanencia en el Centro y la viabilidad de la propuesta a largo plazo.

En la siguiente tabla se visualizan las cuatro fases que sustentan la estructura del Plan de Mejora Organizacional (PMO): diseño, ajustes, mecanismos de seguimiento y sustentabilidad, y entrega del informe al centro (ver Tabla 1). En el Anexo I, se presentan las actas correspondientes a las reuniones que se llevaron a cabo de forma presencial en el centro. Las mismas cumplen la función de ser un instrumento de registro de los acuerdos establecidos en cada encuentro. En las tres reuniones participaron todos los convocados.

**Tabla 1**

*Fases del Plan de Mejora Organizacional*

<b>Fases</b>	<b>Acciones</b>	<b>Set</b>	<b>Oct</b>	<b>Nov</b>	<b>Dic</b>
Diseño del Plan	Entrega del diagnóstico al centro	X			
	Confirmación de la integración del equipo impulsor		X		
	Reuniones y acuerdos con el equipo impulsor		X	X	
Ajustes del Plan	Definición de objetivos, metas y actividades		X	X	
	Identificación de recursos requeridos		X	X	
	Elaboración de cronograma tentativo		X	X	
Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad	Definición y diseño de los dispositivos de seguimiento y protocolos de aplicación			X	
	Elaboración de un plan de sustentabilidad			X	
Entrega del informe	Redacción del informe			X	
	Entrega del informe PMO al centro				X

## **PLAN DE MEJORA**

En esta sección, se presenta el Plan de Mejora Organizacional (PMO) elaborado a partir del diagnóstico realizado y de los acuerdos alcanzados con la organización. Se comparten los objetivos y metas, las principales líneas de acción, las personas implicadas y los recursos necesarios para su instrumentación. A su vez, se presenta un cronograma y un plan de sustentabilidad. Con el fin de monitorear la implementación del plan y evaluar los resultados, se incorporan dispositivos de seguimiento. Como complemento, se consideran dispositivos de gestión de la comunicación y gestión financiera, así como los posibles riesgos que puedan surgir durante la implementación del plan, y las alternativas para contrarrestarlos.

### **Objetivos**

Partiendo de las tres posibles líneas de mejora que surgen del Proyecto de Investigación Organizacional, en reunión con integrantes del Equipo de Dirección del centro, se selecciona la opción que se abordará en el Plan de Mejora (Anexo I, Acta 1). La misma consiste en revisar la modalidad formativa incorporada, en busca de lograr alternativas y mejoras que contrarresten las debilidades observadas.

En base a lo acordado, con los referentes institucionales se definen los objetivos del plan. El Equipo de Dirección del centro entiende que es necesario destinar un tiempo que permita una mirada crítica del modelo pedagógico implementado e incorporar ajustes para su fortalecimiento. En estos años, se han identificado algunas debilidades y comienzan a surgir interesantes aportes a tener en cuenta. Se espera diseñar estrategias y obtener nuevas herramientas para enfrentar las dificultades que se presentan en el proceso de cambio educativo. Como objetivo general, se propone: incorporar ajustes para el fortalecimiento de aspectos del modelo pedagógico del centro, relacionados con la planificación, evaluación y acompañamiento de los procesos de los estudiantes, para fines de 2024.

En vistas del objetivo general, junto con el Equipo Impulsor, se definieron tres objetivos específicos (en la Tabla 4 se presenta un desarrollo de los mismos), enfocados en lograr mejoras en el acompañamiento académico a los procesos de los estudiantes, en fortalecer la generación de aprendizajes profundos y en reforzar los procesos de evaluación actuales. El primero surge a partir de la constatación por parte de varios de los actores involucrados de que el cronograma de actividades y el formato para llevarlas a cabo, en muchas oportunidades, genera dificultades para acompañar los procesos de los estudiantes. El segundo objetivo específico pretende no perder de vista la visión orientativa de la innovación

implementada y evitar la “burocratización” de la misma (se implementan nuevas formas de trabajo, pero se pierde el sentido). Por último, habiendo identificado ciertas debilidades y a partir de los aportes de los integrantes del equipo impulsor, se propone revisar los procesos de evaluación, poniendo nuevamente el enfoque por competencias como eje del proceso.

### **Logros proyectados**

A partir de los objetivos definidos, el Plan de Mejora presenta las metas que se pretenden alcanzar, así como los dispositivos para su implementación y seguimiento. Para medir el logro del objetivo general, se establece una meta en la que se determina que, finalizado el 2024, se registra un fortalecimiento del modelo pedagógico del centro. En este sentido, el 50% de las debilidades detectadas en el diagnóstico inicial deberán haber sido atendidas. Vinculado al primer objetivo específico, se presenta como meta que, luego de una revisión conjunta y aportes de los educadores involucrados, el 70% de las actividades sean revisadas y rediseñadas según las necesidades de ajustes, para fines de 2024.

El segundo de los objetivos específicos propuestos pretende implementar nuevas estrategias de planificación interdisciplinar. Se proyecta la concreción, entre marzo y septiembre de 2024, de tres nuevos proyectos pedagógicos que velen por la generación de aprendizajes profundos. Por último, en la fase diagnóstica se detectaron ciertas dificultades referidas a la evaluación. En este sentido, se estableció un tercer objetivo específico cuya meta proyectada para lograrlo, determina la resignificación de tres de las reuniones de coordinación docente que se realizan un sábado al mes, destinándolas a trabajar en forma conjunta entre los distintos niveles con el fin de fortalecer los procesos de evaluación por competencias.

### **Líneas de actividad**

Con el fin de alcanzar las metas propuestas, se proponen distintas actividades las cuales se llevarán a cabo durante el periodo diciembre 2023 a septiembre 2024. Con foco en el primer objetivo específico, en el mes de diciembre, en la coordinación docente ya prevista en la planificación anual, se hará un relevamiento y posterior evaluación de todas las actividades y proyectos realizados durante el 2023, identificando sus fortalezas y debilidades (Actividad 1.1). Se culmina la jornada con un registro de sugerencias y posibles ajustes (Actividad 1.2). En el mes de febrero de 2024, se propone un encuentro de una semana de coordinación docente fuera de las instalaciones del centro (dos días por cada nivel).

A partir de las sugerencias propuestas en la coordinación de diciembre, con la colaboración de todos los participantes del encuentro, en esta segunda instancia se elaborará un boceto

preliminar (Actividad 1.3) que sirva como guía para el rediseño de actividades. Luego del encuentro, el subdirector y los coordinadores identificarán a tres docentes que serán invitados a formar parte, junto a los coordinadores de cada nivel, del equipo que lidere el proceso de rediseño propuesto en el plan, en clave de “aprendizaje organizacional” (Actividad 1.4). Dicho equipo contará con cuatro medias jornadas de sábado entre los meses de marzo y septiembre, para lograr la meta establecida (Actividad 1.5).

Por otra parte, en vistas del objetivo específico 2, entre los meses de marzo y septiembre, tres de las reuniones de coordinación por nivel que se realizan los martes, se destinarán a la realización de talleres sobre metodologías de enseñanza interdisciplinaria y diseño de proyectos (Actividad 2.1), y posteriormente otras tres, para el diseño de al menos tres nuevos proyectos habilitando de esta manera, un tiempo de reflexión conjunta que permita concretar el segundo objetivo específico establecido (Actividad 2.2). Por último, con el fin de fortalecer los procesos de evaluación (objetivo específico 3), entre marzo y septiembre se destinarán tres de las reuniones de coordinación docente que se realizan un sábado al mes, para trabajar en forma conjunta entre los distintos niveles, las actividades propuestas que se detallan en la planilla integradora (Actividad 3.1, 3.2 y 3.3).

### **Personas implicadas**

Para llevar adelante el PMO, será necesario gestionar qué responsabilidad tienen los distintos actores involucrados sobre cada una de las actividades propuestas (Cabanillas et al., 2012). Para ello se utilizan las matrices RACI, que indican el papel de cada miembro de la organización en cada actividad, por ejemplo si es responsable de su ejecución, de su aprobación, etc. A continuación, se presenta una matriz relacional en la que se identifica cómo se organizan las personas del centro en torno al proyecto, dando cuenta de la mayor o menor implicancia que cada una tiene con la actividad prevista (ver Tabla 2). Trabajar con las fuerzas y recursos humanos ya existentes fortalece el eje relacional del proyecto, fomentando los vínculos de colaboración en torno a tareas comunes.

**Tabla 2***Matriz RASCI*

<b>Actividad</b>	<b>Responsable</b>	<b>Aprueba</b>	<b>Soporte</b>	<b>Consultado</b>	<b>Informado</b>
1.1	Coordinadora 7°	Subdirector EBI	Docentes Coordinadores	Coordinadores 8° y 9°	Participantes de la jornada
1.2	Coordinador 8°	Subdirector EBI	Docentes Coordinadores	Coordinadores 7° y 9°	Participantes de la jornada
1.3	Coordinadora 9°	Subdirector EBI	Administración Docentes Coordinadores	Coordinadores 7° y 8°	Participantes de la jornada
1.4	Subdirector EBI	Director	Coordinadores de nivel	Equipo de dirección	Docentes EBI
1.5	Coordinadora 7°	Subdirector EBI	Equipo designado	Rector académico	Docentes EBI
2.1	Coordinador/a del nivel	Subdirector EBI	Docentes del nivel	Coordinadores Rector académ.	Docentes del nivel
2.2	Coordinador/a del nivel	Subdirector EBI	Docentes del nivel	Coordinadores Rector académ.	Docentes del nivel
3.1	Subdirector EBI	Rector académico	Docentes Coordinadores	Asesor externo	Coordinadores Docentes EBI
3.2	Subdirector EBI	Rector académico	Docentes Coordinadores	Asesor externo	Coordinadores Docentes EBI
3.3	Subdirector EBI	Rector académico	Docentes Coordinadores	Asesor externo	Coordinadores Docentes EBI

**Recursos**

La institución entiende que cuenta con recursos humanos idóneos y con el perfil necesario para concretar los objetivos establecidos y las metas propuestas en el plan. Por esta razón, solicita no contratar recursos humanos externos. En cuanto a las horas de trabajo necesarias, se elabora el Plan con el desafío de aprovechar las instancias ya existentes de manera de evitar, en la medida de lo posible, erogaciones económicas por este concepto. Para la concreción del encuentro propuesto como una de las actividades correspondientes al primer objetivo específico, es necesaria la gestión de una partida presupuestal para cubrir gastos de transporte y alimentación. En cuanto a los recursos espaciales, tecnológicos y materiales, la institución cuenta con la infraestructura necesaria para llevar adelante todas las actividades planificadas. Si bien los mismos están disponibles, en el Anexo II, detallados en la planilla integradora, se presenta un listado de los recursos necesarios para cada actividad.

## Cronograma

El PMO se desarrollará entre los meses de diciembre de 2023 y septiembre de 2024. Su elaboración contempla la planificación anual del centro, pretendiendo no distorsionar el normal funcionamiento de la institución y optimizar la gestión del tiempo, aprovechando las instancias ya instauradas. Las actividades correspondientes al objetivo específico 1 se realizan en el marco de las reuniones de coordinación mensual de diciembre y febrero. Las actividades correspondientes a los objetivos específicos 2 y 3 se distribuyen entre marzo y septiembre, evitando la sobrecarga de propuestas en aquellos meses en los que el centro pone foco en otras prioridades (ver Tabla 3).

**Tabla 3**

*Diagrama de Gantt*

Actividad	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Sep.
1.1	X									
1.2	X									
1.3			X							
1.4			X							
1.5				X		X		X		X
2.1				X	X	X				
2.2							X	X	X	X
3.1					X					
3.2							X			
3.3									X	

## Planilla integradora

La siguiente Tabla integra los principales componentes del plan de mejora. Sintetiza los objetivos propuestos, las metas que se pretenden alcanzar y las actividades correspondientes. En el Anexo II, se encuentra la planilla integradora completa, en la que se incorporan los recursos necesarios para la ejecución del plan, y los actores involucrados.

**Tabla 4**

*Planilla integradora*

Objetivo general: Incorporar ajustes para el fortalecimiento de aspectos del modelo pedagógico del centro relacionados con la planificación, evaluación y acompañamiento de los procesos de los estudiantes, para fines de 2024.	
Meta general: Finalizado el 2024, se registra un fortalecimiento del modelo pedagógico del centro, el 50% de las debilidades detectadas en el diagnóstico inicial deberán haber sido atendidas.	
Objetivo específico 1: Diseñar cambios en los proyectos y actividades contemplando una mejora en el acompañamiento académico a los procesos pedagógicos de los estudiantes.	
Meta específica 1: 70% de actividades realizadas durante 2023 revisadas y rediseñadas según las necesidades de ajustes, para fines de 2024.	
Actividades objetivo específico 1	1.1 Relevamiento y sistematización del conjunto de proyectos y actividades realizados durante el 2023 y posterior registro gráfico (cronograma) de los mismos.
	1.2 Evaluación de proyectos y actividades realizadas durante el 2023, registrando sugerencias de ajustes a partir de la identificación de fortalezas y debilidades.
	1.3 Encuentro de coordinación docente en casa de retiro destinado a la elaboración de un boceto preliminar para el rediseño de los proyectos y actividades.
	1.4 Selección y adjudicación de roles a tres docentes destinados a formar parte junto a los tres coordinadores, del equipo que lidere el proceso de rediseño en clave de “aprendizaje organizacional” durante el 2024.
	1.5 Planificación y desarrollo de reuniones de trabajo para rediseño de actividades, sistematización, y su posterior registro, de forma de poder socializarlas con el resto del equipo docente.
Objetivo específico 2: Implementar estrategias de planificación interdisciplinar entre docentes para la elaboración de proyectos pedagógicos que fortalezcan la generación de aprendizajes profundos.	
Meta específica 2: Al menos tres nuevos proyectos educativos interdisciplinarios que favorezcan la generación de aprendizajes profundos son realizados en el periodo de marzo a septiembre de 2024, comprometiendo para su elaboración al 100% de los docentes involucrados.	
Actividades objetivo específico 2	2.1 Tres talleres sobre metodologías de enseñanza interdisciplinaria y diseño de proyectos, a partir del “aprendizaje organizacional”.
	2.2 Diseño de tres nuevos proyectos pedagógicos que promuevan aprendizajes profundos en los estudiantes, fomentando la colaboración interdisciplinaria entre docentes.
Objetivo específico 3: Planificar estrategias para fortalecer los procesos de evaluación según el enfoque por competencias que diseñan los docentes del centro.	
Meta específica 3: Un plan de estrategias por área para fortalecer procesos de evaluación por competencias para septiembre de 2024.	
Actividades objetivo específico 3	3.1 Fortalecimiento de los procesos de evaluación del centro a partir de la revisión de criterios e indicadores de logro elaborados por el sistema oficial.
	3.2 Creación de (o bien adaptación de las actuales) herramientas y rúbricas de evaluación, que se alineen con el enfoque por competencias, mediante la identificación de aspectos de mejora a incorporar.
	3.3 Actualización de la ficha Zatti a partir de su revisión y ajuste contando como insumo la ficha de planificación oficial de secundaria.

## **2.8 Plan de sustentabilidad**

La implementación del presente Plan de Mejora requiere atender mecanismos que aseguren su sustentabilidad desde varios ángulos, tales como las herramientas para asegurar que las actividades avanzan hacia el logro de los objetivos, que los recursos necesarios están disponibles, y que las personas involucradas se comprometen al trabajo colectivo. En este escenario, será necesaria una redistribución de los tiempos institucionales para fomentar el trabajo colaborativo, promoviendo el liderazgo docente como motor de las mejoras propuestas (Vázquez, 2011). Si bien la estructura del proyecto es clave para su adecuada implementación, el eje relacional y la comunicación planificada son vitales para garantizar la sustentabilidad del plan. En este sentido, es fundamental el liderazgo de la dirección para movilizar y motivar el colectivo institucional y lograr el compromiso y apoyo de todos los participantes (Barba & Delgado, 2021). El principal desafío es adelantarse a los riesgos y prever mecanismos para minimizar su impacto en la marcha del proyecto. Al involucrar a los participantes desde un principio y hacerlos partícipes de las actividades de diseño, se asegura la convicción y favorece la motivación necesaria para trabajar en el desarrollo del proyecto (Luna & Velasco, 2006).

En el Anexo III, se presentan los diferentes dispositivos de seguimiento a implementar con el fin de medir el grado de concreción de los objetivos propuestos. Estos permiten monitorear el avance de las actividades y hacer los ajustes correspondientes en caso de que sea necesario. En el Anexo IV, se presentan los dispositivos de gestión de la comunicación, los cuales permitirán el “alineamiento” necesario entre todos los actores (Senge, 1995). Respecto a los dispositivos de gestión financiera (Anexo V), a solicitud del centro, el PMO elaborado fue diseñado de forma de optimizar los recursos con los que ya cuenta la institución, evitando gastos de inversión. En cuanto a los gastos operativos, se dispone mayormente de horas que ya están asignadas a los actores involucrados; sin embargo, algunas actividades requieren una erogación adicional ya sea para el pago de horas de trabajo que no están contempladas, para gastos de transporte y de alimentación. Por último, si bien las actividades son llevadas adelante por actores institucionales con gran sentido de pertenencia y comprometidos con la propuesta, y no se reconocen elementos que puedan implicar grandes riesgos asociados a la concreción de las actividades propuestas y de las metas proyectadas, en el Anexo VI, se presenta el análisis de riesgos y alternativas con el fin de identificar posibles obstáculos durante la implementación del plan.

## REFERENCIAS

- Barba, L., & Delgado, K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284–309. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Cabanillas, C., Resinas, M., Ruiz-Cortés, A. (2012). Integrando las Matrices RASCI en BPMN para la Gestión de la Responsabilidad. *Revista de la Asociación de Técnicos de Informática*, 216(1), 62-68.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Luna, M., & Velasco, J. (2006). Redes de conocimiento: principios de coordinación y mecanismos de integración. En M. Albornoz & C. Alfaraz (Eds.), *Redes de conocimiento: construcción, dinámica y gestión* (pp. 13-36). RICYT-CYTED; OREALC/ UNESCO.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Granica.
- Vázquez, M. (2011). *Procesos de cambio y autoevaluación en Centros Educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?* DaVinci.

## ANEXOS

### Anexo I: Actas de reunión (Las firmas están suprimidas en todas las actas)

#### Anexo I: Actas de reunión

##### Acta de Reunión Nro. 1

Fecha: 4 de octubre 2023

Participantes: Director del Centro, Subdirector de EBI, Subdirector de Bachillerato, Investigador

#### 1. Objetivos del encuentro:

- a. Presentar el informe del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO).
- b. Presentar las características del Plan de Mejora Organizacional (PMO) e informar fecha estimada de entrega del mismo.
- c. Definir en forma conjunta la línea de acción a trabajar.
- d. Acordar la conformación del Equipo Impulsor (EI) para el Plan de Mejora Organizacional (PMO).
- e. Definir cronograma de próximos encuentros.

#### 2. Principales temáticas trabajadas:

- a. El investigador presenta el PIO compartiendo brevemente la metodología utilizada para la elaboración del mismo, los principales hallazgos y posibles líneas de acción para el PMO.
- b. Definición en conjunto sobre la opción a trabajar con el EI.
- c. Propuesta por parte del investigador respecto a la integración del EI teniendo en cuenta la línea de investigación seleccionada.
- d. Discusión y definición de la integración del EI.
- e. Definición de cronograma tentativo de próximos encuentros

#### 3. Acuerdos establecidos:

- a. Presentadas las tres propuestas de posibles líneas de acción para abordar en el plan de mejora, se resolvió en forma conjunta con el investigador, optar por una revisión, ajuste y rediseño del nuevo modelo pedagógico implementado.
- b. El Equipo impulsor para el PMO estará integrado por el subdirector de EBI, la coordinadora de 7mo y dos docentes (Biología e Idioma Español) que trabajan en distintos niveles.

#### 4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

- a. Presentar al EI un resumen del PIO y lo que se espera del PMO.
- b. Compartir con el EI, la línea de investigación seleccionada.
- c. Definir con el EI el objetivo general, objetivos específicos y sus correspondientes metas.

5. Fecha de la próxima reunión: 10 de octubre

## Acta de Reunión Nro. 2

**Fecha:** 10 de octubre 2023

**Participantes:** Equipo impulsor completo (Subdirector de EBI, Coordinadora de 7mo, Docente de Biología, Docente de Idioma Español y el Investigador)

### 1. Objetivos del encuentro:

- a. Presentar al EI un resumen del PIO y lo que se espera del PMO.
- b. Compartir con el EI, la línea de investigación seleccionada.
- c. Definir con el EI el objetivo general, objetivos específicos y sus correspondientes metas.
- d. Definir cronograma de próximos encuentros.

### 2. Principales temáticas trabajadas:

- a. El investigador presenta el PIO compartiendo brevemente la metodología utilizada para la elaboración del mismo, los principales hallazgos y posibles líneas de acción para el PMO.
- b. El investigador comparte con el EI la línea de investigación que fue seleccionada en acuerdo con el Equipo de Dirección.
- c. Se genera un intercambio con los aportes de todos los integrantes del EI.

### 3. Acuerdos establecidos:

- a. Se acuerda un Objetivo general.
- b. El Investigador se ofrece para recoger todos los aportes y elaborar una propuesta que contenga objetivos específicos y las metas correspondientes, la cual será compartida para ser aprobada en la próxima reunión.
- c. Se define cronograma tentativo de los próximos encuentros

### 4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

- a. Definir objetivos específicos y las metas correspondientes.
- b. Intercambiar propuestas de posibles actividades, recursos y responsables.

### 5. Fecha de la próxima reunión: 17 de octubre

### Acta de Reunión Nro. 3

**Fecha:** 17 de octubre 2023

**Participantes:** Equipo impulsor completo (Subdirector de EBI, Coordinadora de 7mo, Docente de Biología, Docente de Idioma Español y el Investigador)

#### 1. Objetivos del encuentro:

- a. Definir objetivos específicos y las metas correspondientes.
- b. Intercambiar propuestas de posibles actividades, recursos y responsables.

#### 2. Principales temáticas trabajadas:

- a. Se comparten y aprueban los objetivos específicos y sus respectivas metas.
- b. Se recogen sugerencias sobre posibles actividades a realizar para cada uno de los objetivos específicos propuestos.
- c. Se consideran los recursos necesarios así como los posibles responsables.
- d. Se evaluaron posibles riesgos para la implementación de la propuesta.

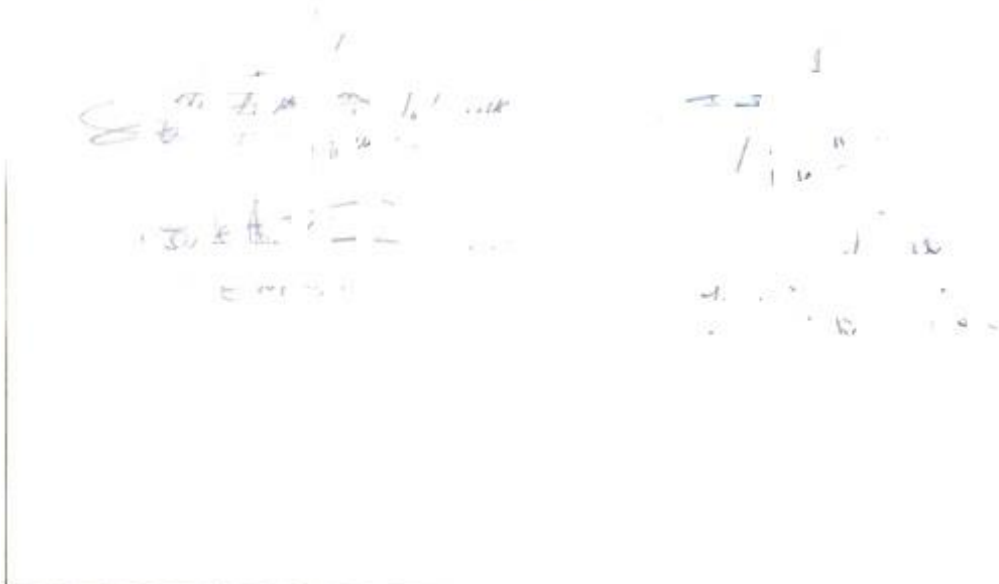
#### 3. Acuerdos establecidos:

- a. Se acuerda que el investigador ordena y define las actividades propuestas, así como los recursos y responsables, y lo envía al Equipo Impulsor para su aprobación final.
- b. Se define un calendario para la realización de las actividades.
- c. No se identificaron riesgos considerables que pudieran impedir la concreción de alguna de las actividades.

#### 4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

- a. Entrega del PMO una vez que el investigador obtenga el aval correspondiente.

#### 5. Fecha de la próxima reunión: Diciembre



## Anexo II: Planilla integradora

**Tabla A1**

*Planilla integradora*

Objetivo general: Incorporar ajustes para el fortalecimiento de aspectos del modelo pedagógico del centro relacionados con la planificación, evaluación y acompañamiento de los procesos de los estudiantes, para fines de 2024.	Meta general: Finalizado el 2024, se registra un fortalecimiento del modelo pedagógico del centro, el 50% de las debilidades detectadas en el diagnóstico inicial deberán haber sido atendidas.	
Objetivo específico 1: Diseñar cambios en los proyectos y actividades contemplando una mejora en el acompañamiento académico a los procesos pedagógicos de los estudiantes.	Meta específica 1: 70% de actividades realizadas durante 2023 revisadas y rediseñadas según las necesidades de ajustes, para fines de 2024.	
Actividades objetivo específico 1	Recursos	Involucrados
1.1 Relevamiento y sistematización del conjunto de proyectos y actividades realizados durante el 2023 y posterior registro gráfico (cronograma) de los mismos.	Coordinación diciembre; Salón de trabajo; Papelería (marcadores, papelógrafos); Computadora; Proyector	Coordinadores Docentes
1.2 Evaluación de proyectos y actividades realizadas durante el 2023, registrando sugerencias de ajustes a partir de la identificación de fortalezas y debilidades.	Coordinación diciembre; Salón de trabajo; Papelería (marcadores, papelógrafos); Computadora; Proyector	Subdirector EBI Coordinadores Docentes
1.3 Encuentro de coordinación docente en casa de retiro destinado a la elaboración de un boceto preliminar para el rediseño de los proyectos y actividades.	Dos jornadas por nivel en febrero; Casa de retiro; Transporte; Colaciones; Almuerzo; Dos computadoras; Proyector; Parlante portátil	Equipo de dirección Coordinadores Docentes
1.4 Selección y adjudicación de roles a tres docentes destinados a formar parte junto a los tres coordinadores, del equipo que lidere el proceso de rediseño en clave de “aprendizaje organizacional” durante el 2024.	Reunión 2 horas; Sala de reuniones	Subdirector EBI Coordinadores
1.5 Planificación y desarrollo de reuniones de trabajo para rediseño de actividades, sistematización, y su posterior registro, de forma de poder socializarlas con el resto del equipo docente.	4 medias jornadas (Sábados a la mañana, Marzo, Mayo, Julio, Setiembre); 96 Horas de coordinación (4 jornadas x 4 horas x 3 docentes x 3 coordinadores)	Tres Coordinadores Tres docentes designados
Objetivo específico 2: Implementar estrategias de planificación interdisciplinar entre docentes para la elaboración de proyectos pedagógicos que fortalezcan la generación de aprendizajes profundos.	Meta específica 2: Al menos tres nuevos proyectos educativos interdisciplinarios que favorezcan la generación de aprendizajes profundos son realizados en el periodo de marzo a septiembre de 2024, comprometiendo para su elaboración al 100% de los docentes involucrados.	
Actividades objetivo específico 2	Recursos	Involucrados
2.1 Tres talleres sobre metodologías de enseñanza interdisciplinaria y diseño de	Tres de las reuniones de coordinación mensuales actuales (de marzo a mayo); Tres	Subdirector EBI Coordinadores

proyectos, a partir del “aprendizaje organizacional”.	docentes asignados para llevar adelante los talleres; Sala de reuniones; Computadora; Papelería	Docentes
2.2 Diseño de tres nuevos proyectos pedagógicos que promuevan aprendizajes profundos en los estudiantes, fomentando la colaboración interdisciplinaria entre docentes.	Cuatro de las reuniones de coordinación mensuales actuales (de junio a septiembre); Sala de reuniones; Computadora; Papelería	Subdirector EBI Coordinadores Docentes
Objetivo específico 3: Planificar estrategias para fortalecer los procesos de evaluación según el enfoque por competencias que diseñan los docentes del centro.	Meta específica 3: Un plan de estrategias por área para fortalecer procesos de evaluación por competencias para septiembre de 2024.	
Actividades objetivo específico 3	Recursos	Involucrados
3.1 Fortalecimiento de los procesos de evaluación del centro a partir de la revisión de criterios e indicadores de logro elaborados por el sistema oficial.	Jornada de coordinación docente; Sala de reuniones; Dos computadoras; Proyector; Documentos del sistema oficial	Subdirector EBI Coordinadores de nivel Docentes
3.2 Creación de (o bien adaptación de las actuales) herramientas y rúbricas de evaluación, que se alineen con el enfoque por competencias, mediante la identificación de aspectos de mejora a incorporar.	Jornada de coordinación docente; Sala de reuniones; Dos computadoras, Proyector	Subdirector EBI Coordinadores de nivel Docentes
3.3 Actualización de la ficha Zatti a partir de su revisión y ajuste contando como insumo la ficha de planificación oficial de secundaria.	Jornada de coordinación docente; Sala de reuniones; Fichas Zatti; Ficha de planificación de secundaria; Dos computadoras; Proyector	Subdirector EBI Coordinadores de nivel Docentes

### Anexo III: Plan de sustentabilidad

La Tabla a continuación presenta diferentes técnicas que permitirán un monitoreo permanente de la propuesta. Se detalla el momento en el que se recomienda su aplicación, el responsable y los indicadores de avance.

**Tabla A2**

#### *Dispositivos de seguimiento*

<b>Actividad</b>	<b>Técnica</b>	<b>Fecha de aplicación</b>	<b>Indicadores de avance</b>	<b>Responsable</b>
Todas las actividades	Planilla de monitoreo	Durante todo el PMO	Cantidad de actividades ejecutadas en la fecha prevista.	Subdirector EBI
Actividades 1.1 a 1.4	Registro de avance	Reunión de coordinación Diciembre	Cumplimiento de la tarea propuesta para cada actividad	Coordinadora 7°.
		Encuentro Febrero		Subdirector EBI
Actividades correspondientes al OE2 y al OE3	Análisis de documentos	De marzo a septiembre, en cada una de las reuniones de trabajo.	Nivel de alcance de los temas propuestos y los objetivos establecidos en actas para la reunión.	Coordinadora 7°.
				Subdirector EBI

#### **Protocolo Planilla de monitoreo:**

El Subdirector de EBI, a partir del cronograma establecido, registrará en la planilla de monitoreo (Tabla A3) el grado de cumplimiento de las actividades previstas indicando la opción correspondiente y dejando por escrito las observaciones que entienda pertinentes a tener en cuenta.

**Tabla A3***Planilla de monitoreo*

Actividad	Totalmente ejecutada	Parcialmente ejecutada	No ejecutada	Observaciones
1.1				
1.2				
1.3				
1.4				
1.5				
2.1				
2.2				
3.1				
3.2				
3.3				

**Protocolo Registro de avances:**

El responsable de la actividad debe verificar que se haya concretado la tarea específica de acuerdo con los lineamientos establecidos y completar la siguiente planilla de control.

**Tabla A4***Planilla de control de avances*

Actividad	Tarea	Si/No
1.1	Elaboración del cronograma de actividades realizadas durante el 2023.	
1.2	Registro de sugerencias a partir de los aportes realizados.	
1.3	Elaboración de un boceto preliminar de rediseño de proyectos y actividades.	
1.4	Seleccionar tres docentes adjudicar los roles correspondientes	

**Protocolo Análisis de documentos:**

A partir de un acta elaborada previamente a cada reunión de trabajo propuesta, en la que establece el orden del día y los objetivos del encuentro, el responsable evalúa y registra en qué medida se concretaron los temas propuestos y los objetivos establecidos para la reunión.

## Tabla A5

### *Acta de reunión*

Acta de actividad x			
Orden del día:			
Objetivos del encuentro:			
Nivel de alcance de los objetivos:	No se cumplieron	Se cumplieron parcialmente	Se cumplieron totalmente

## Anexo IV: Plan de gestión de la comunicación

Como se menciona en el informe, la comunicación es otro de los elementos clave en el Plan de sustentabilidad dada su importancia para fortalecer el eje relacional indispensable para el éxito de cualquier proyecto. En la Tabla A6 se especifica qué es lo que se debe comunicar, quiénes son los destinatarios de la información, cómo y cuándo se comunica.

**Tabla A6**

### *Dispositivos de gestión de la comunicación*

¿Qué?	¿A quiénes?	¿Cómo?	¿Cuándo?
PMO (Objetivo General)	Equipo de dirección. Coordinadores. Docentes de EBI.	Envío en formato digital y posterior presentación presencial.	Reunión de coordinación diciembre 2023
Cronograma de actividades y proyectos realizados durante el 2023. (OE1)	Educadores involucrados	Presentación presencial. Proyección del cronograma	Encuentro Febrero
Fortalezas y debilidades de las actividades y proyectos realizados durante el 2023. Propuestas de mejora. (OE1)	Educadores involucrados	Presentación presencial. (Canva o similar)	Encuentro de Febrero
Boceto preliminar propuesto como guía para el rediseño. (OE1)	A todos los participantes del encuentro	Se envía de forma digital. Se publica en cartelera de sala de profesores	Luego del encuentro de febrero
Equipo asignado para llevar adelante el plan. (OE1)	Docentes de EBI	Comunicación vía mail.	Principios de Marzo
Rediseño de actividades. (OE1)	Equipo de dirección. Coordinadores. Docentes de EBI.	Presentación en jornada de coordinación docente.	Una vez que el equipo asignado haya concluido las reuniones y elaborado el nuevo diseño
Nuevos proyectos (OE2)	Equipo de dirección. Coordinadores. Docentes de EBI.	Presentación en jornada de coordinación docente.	Setiembre
Nuevas herramientas de evaluación (OE3)	Equipo de dirección. Coordinadores. Docentes de EBI.	Presentación en jornada de coordinación docente.	Setiembre
Planilla Zatti con ajustes (OE3)	Equipo de dirección. Coordinadores. Docentes de EBI.	Presentación en jornada de coordinación docente.	Setiembre