Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Un proceso de mejora orientado a institucionalizar dos innovaciones en la gestión escolar de una organización educativa privada

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

María Isabel Elvas Fernández - 149094

Tutora: Mag. Gabriela Bernasconi Piñeyrúa

2016

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, María Isabel Elvas Fernández, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba la Maestría en Gestión de Centros Educativos en el Instituto de Educación 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.

19 de Mayo de 2016

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, familia y amigos que han sabido acompañar de cerca, con interés, con respeto por los tiempos y renuncias diversas durante el largo proceso de elaboración de este trabajo.

Al Colegio, a la organización educativa que con generosidad abrió sus puertas para recibir a la estudiante, asesora e investigadora permitiendo desarrollar su labor en los distintos momentos, facilitando recursos y tiempo.

A los otros liceos donde trabajo, ambos organizaciones públicas que facilitaron ausencias cuando la intensidad de trabajo lo requirió.

Especial agradecimiento a mi tutora, por caminar a la par o un paso adelante de acuerdo al momento de la investigación, por las oportunas devoluciones, por su compromiso calificado, constante y sin límite a lo largo de la elaboración de esta memoria final.

ABSTRACT

El presente trabajo analiza el proceso de institucionalización de dos innovaciones, de dos cargos medios en los sectores de Inicial y Primaria, en una institución educativa privada habilitada, ubicada en el centro de la ciudad de Montevideo.

El recorrido teórico parte de la realidad de las organizaciones en general para abordar las organizaciones educativas en particular. La metodología de investigación cualitativa empleada es el estudio de caso que permite una visión holística y al mismo tiempo particular de Colegio, de los dos cargos en estudio, los Jefes de Nivel y los Jefes de Departamento.

El proceso de diagnóstico organizacional permitió definir el problema, sus factores causales y los actores involucrados. La comprensión del problema se realiza a través de la aplicación de varias técnicas de investigación cualitativa: análisis documental, focus groups, entrevistas, diario del investigador y se le incorporan con la encuesta elementos de corte cuantitativos. Posteriormente se agrupa, analiza y sintetiza la información recabada, se establecen necesidades y se descubren fortalezas y debilidades.

Dentro de los hallazgos más relevantes se establece que las dos innovaciones fueron creadas en forma paralela, no existiendo instancias de comunicación formal entre los dos cargos medios, si bien su actividad involucra a los mismos actores educativos; implica un cambio en la cultura y modifica la estructura organizacional de trabajo. El proceso de cambio no está institucionalizado, se encuentra aún en la etapa de implementación.

Partiendo de los hallazgos y de los acuerdos establecidos con el centro educativo se elabora el Plan de Mejora Organizacional. Mediante el Equipo Impulsor se consensuaron los objetivos orientados a dar solución al problema, definiendo el perfil y el rol de cada uno de los cargos, facilitando la comunicación formal entre Jefes de Nivel, Maestras y Jefes de Departamento.

Palabras clave: innovación y cambio organizacional, cultura, clima, comunicación organizacional, liderazgo distribuido.

ÍNDICE

ABSTRACT 4
INDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS 9
INTRODUCCIÓN 10
I. MARCO TEÓRICO 11
Introducción 11
1. De las organizaciones a los centros educativos 14
1.1. De la misión y visión de las organizaciones a la misión y visión de los centros educativos 15
1.2. De los objetivos de las organizaciones a los objetivos de los centros educativos 16
1.3. De los niveles organizacionales a la configuración estructural de los centros educativos 18
1.4. De las personas y las organizaciones a la estructura formal e informal en los centros educativos 20
1.5. Del gobierno y el liderazgo organizacional a la gestión educativa y liderazgo escolar 23
1.6. De las organizaciones inteligentes a los centros educativos inteligentes 26
2. Del interaccionismo organizacional al interaccionismo en los centros educativos 28
2.1. De la cultura organizacional a la cultura en los centros educativos 28
2.2. Del clima organizacional al clima educativo 31
2.3. De la comunicación organizacional a la comunicación educativa 33
3. De la idea de cambio e innovación organizacional a la gestión del cambio e innovación educativa 37
3.1. Del concepto de cambio organizacional a la innovación y cambio educativo 38
3.2. De las tipologías de cambios organizacionales a los cambios educativos 40
3.3. De las etapas del cambio organizacional a las etapas del cambio educativo 41
4. Del desarrollo organizacional a los planes de mejora educativos 46
5. Del asesor organizacional al asesor educativo 50
En síntesis 53
II. MARCO CONTEXTUAL 54
6. Las organizaciones educativas en Uruguay 54
7. Las organizaciones educativas privadas en Uruguay 58
7.1. Situación actual de la educación privada en Uruguay 58
7.2. Situación actual de los colegios de la congregación en Latinoamérica 60

8. Una organización educativa privada habilitada de Montevideo 62
8.1. Presentación del centro educativo en estudio 62
8.1.1. Reseña histórica del Colegio 62
8.1.2. Reseña de actualidad del Colegio 63
8.2. Descripción de la demanda del centro educativo 65
III. MARCO APLICATIVO 66
9. De la investigación cualitativa a una puesta en práctica 66
9.1. Acerca de la investigación cualitativa 66
9.2. De los métodos de investigación cualitativa al estudio de caso 68
9.3. Técnicas cualitativas 71
9.3.1. La entrevista exploratoria 73
9.3.2. Relevamiento y análisis documental 73
9.3.3. La encuesta 74
9.3.4. Grupos focales 75
9.3.5. Entrevista en profundidad 76
9.3.6. Diario del investigador 77
9.4. Sobre el análisis de datos y la triangulación 77
10. Diagnóstico organizacional 80
10.1. Fase I: Identificación de la demanda 81
10.2. Fase II: Comprensión del problema 83
10.2.1. Relevamiento y análisis documental 83
10.2.2. La encuesta 84
10.2.3. El focus group 86
10.2.4. La Entrevista 87
10.3. Fase III: Identificación de necesidades 88
10.3.1. Niveles y lógicas en juego. Técnica del Iceberg 88
10.3.2. Aproximación diagnóstica: variables FODA 89
10.3.3. Ajustes en el modelo de análisis 89
10.4. Fase IV: Acuerdos con la organización 90
11. Plan de Mejora Organizacional 91
11.1. Devolución organizacional 92
11.2. Preparación 92
11.3. Diseño del Plan de Mejora Organizacional 92

11.3.1. Objetivos 93
11.3.2. Líneas de actividad 94
Línea de actividad vinculada al primer objetivo específico 94
Línea de actividad vinculada al segundo objetivo específico 95
11.3.3. Logros proyectados 97
11.3.4. Personas implicadas 98
11.3.5. Recursos 98
11.3.6. Cronograma 99
Dispositivo propuesto para el seguimiento 100
Sistema de información 101
Presupuesto 102
Supuestos de realización 102
IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES 103
12. Presentación de resultados 103
12.1. Primera triangulación de datos 104
12.2. Triangulación de métodos y técnicas y datos 106
12.2.1. Consideraciones previas 107
12.2.2. Acerca del rol y perfil del Jefe de Nivel y Jefe de Departamento 108
12.2.3. Acerca de la comunicación formal e informal 124
12.2.4. Acerca de la articulación entre el conocimiento disciplinar y la didáctica del nivel 129
12.3. Reconocimiento de necesidades 131
12.3.1. Niveles y lógicas en juego 132
12.3.2. Identificación de fortalezas y debilidades 134
13. Conclusiones 136
V. REFLEXIONES FINALES 143
BIBLIOGRAFÍA 145
ANEXOS 151
ANEXO I 152
ANEXO II 238
ANEXO III 269

ÍNDICE DE FIGURAS Y CUADROS

Figura 1. Paradigma, sociedad y organización. 13
Figura 2. De las organizaciones a los centros educativos. 15
Figura 3. Síntesis marco teórico. 53
Figura 4. Dinámicas institucionales. 132

Cuadro 1. Modelo de proceso de desarrollo de la organización. 52
Cuadro 2. Niveles educativos. 55
Cuadro 3. Alumnos matriculados. 63
Cuadro 4. Funcionarios docentes. 63
Cuadro 5. Estructura edilicia. 64
Cuadro 6. Referencias. 65
Cuadro 7. Fases y cronograma del Diagnóstico Organizacional 80
Cuadro 8. Primera colecta de datos. 81
Cuadro 9. Segunda colecta de datos. 83
Cuadro 10. Extracto de relevamiento y análisis de documentos 84
Cuadro 11. Códigos de encuesta. 86
Cuadro 12. Códigos de los focus group. 87
Cuadro 13. Modelo de análisis con ajustes. 89
Cuadro 14. Fases del Plan de Mejora. 91
Cuadro 15. Objetivos específicos propuestos. 93
Cuadro 16. Objetivos específicos acordados. 93
Cuadro 17. Matriz RACI. 98
Cuadro 18. Recursos estimados en el Plan de Mejora. 99
Cuadro 19. Cronograma de actividades e instrumentos de seguimiento. 99
Cuadro 20. Hallazgos institucionales. 105
Cuadro 21. Deberes y responsabilidades existentes del Jefe de Nivel. 109
Cuadro 22. Impacto del cargo Jefe de Nivel. 111
Cuadro 23. Acuerdo con el cargo Jefe de Nivel. 112
Cuadro 24. Síntesis entrevistas a Director Pastoral y Académico. 114
Cuadro 25. Deberes y responsabilidades de tres cargos, antecedentes. 115
Cuadro 26. Impacto del cargo Jefe de Departamento. 117
Cuadro 27. Acuerdo con el cargo Jefe de Departamento. 118
Cuadro 28. Síntesis entrevistas a Director Pastoral y Académico. 123

INDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ANEP – Administración Nacional de Educación Pública.

CEIP – Consejo de Educación Inicial y Primaria.

CEMA – Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina.

CES – Consejo de Educación Secundaria.

CETP – Consejo de Educación Técnico Profesional.

CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

CODICEN – Consejo Directivo Central.

DOE – Desarrollo Organizacional Educativo.

FODA – Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas.

GEJN – Grupo Encargado (de definir rol y función del cargo) Jefe de Nivel.

GEJD – Grupo Encargado (de definir rol y función del cargo) Jefe de Departamento.

IUDE – Instituto Universitario de Educación.

MEC – Ministerio de Educación y Cultura.

OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OIE – Oficina Internacional de Educación.

PMO – Plan de Mejora Organizacional.

RACI – Responsable, Aprobador, Consultado, Informado.

SNEP – Sistema Nacional de Educación Pública.

TIC – Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UdelaR – Universidad de la República.

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UTEC – Universidad Tecnológica.

UOC – Universitat Oberta de Catalunya.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación constituye la Memoria Final de Investigación Organizacional iniciada, en una institución educativa privada habilitada que abarca todo el arco etario de escolarización, en abril de 2015. El Proyecto de Investigación Organizacional se focalizó en el sector de Nivel Inicial y Primaria. Se usa el estudio de caso como método cualitativo, donde se analiza la situación de la institución, se identifican necesidades, se detecta y se comprende el problema: dificultades en el proceso de institucionalización de los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento, el eje central del estudio diagnóstico que culmina con la elaboración del Informe de Avance.

El Plan de Mejora se fundamenta en la planificación estratégica, a partir de la demanda formulada por la institución sobre la cual se realizó el diagnóstico organizacional, se identifican áreas problemáticas relacionadas y se señalan las posibles líneas de acción orientadas a consolidar el proceso de institucionalización de los dos nuevos cargos.

La estructura del trabajo se organiza en cinco secciones: Marco teórico, Marco contextual, Marco aplicativo, Presentación de resultados y conclusiones y Reflexiones finales. El Marco teórico se desarrolla en seis capítulos que abordan los principales referentes teóricos que dan sustento y enriquecen la investigación. El Marco contextual contiene tres capítulos, en el primero, se presentan a las organizaciones educativas en Uruguay, las leyes y normativas que rigen y direccionan su funcionamiento. Luego se transita por las organizaciones educativas privadas, para terminar en el Colegio en particular, como centro educativo privado habilitado.

El Marco aplicativo se presenta en tres capítulos. Se explicita el estudio de caso como metodología de investigación cualitativa, desarrollando las técnicas utilizadas en el proceso de diagnóstico y la determinación del diseño de mejora con su correspondiente protocolo de aplicación. En la presentación de resultados se recogen los principales hallazgos de la investigación a la luz de las conceptualizaciones teóricas que los sustentaron arribando así a las conclusiones. En la última sección dedicada a las reflexiones finales, la autora realiza un recorrido y análisis a través del trabajo de investigación y asesoría que desempeñó en el Colegio en estudio.

I. MARCO TEÓRICO

Introducción

Vivimos en una sociedad compleja, en permanente cambio, ello exige de organizaciones y personas que estén dispuestas al cambio. Todo proceso de cambio educativo se enmarca en una cultura organizacional y es necesaria una buena comunicación entre los actores involucrados para generar un buen clima que lo viabilice. En ocasiones los centros educativos recurren a un asesor que, con una mirada exterior diagnostica, analiza y propone un plan acorde al contexto y a la situación.

Para comenzar este recorrido teórico y hablar de organización se hace necesario ubicar a las organizaciones dentro de la sociedad a la que pertenecen, por tanto, hablar de la sociedad del conocimiento como la definen nuestros contemporáneos. Vale la pena decir, desde qué óptica o paradigma se hará el análisis teórico, eliminando toda idea de linealidad e incorporando desde el inicio, el lente de la complejidad recursiva.

Para comprender la realidad, el ser humano de todas las épocas ha partido de supuestos sobre los cuales sustenta su pensamiento y conocimiento, *"los individuos, conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos*" (Morin, 1999, 9), de igual modo lo hacemos aquí para sustentar el análisis y "*descubrimos que la complejidad no sólo se sitúa en el nivel de la observación de los fenómenos y de la elaboración de la teoría, sino al del principio o paradigma"* (Morin, 1997, 430).

Veremos entonces, la realidad a través del lente del **paradigma de la complejidad** que *"crea un nuevo tipo de unión, que es el bucle. Crea un nuevo tipo de unidad, que no es de reducción, sino de circuito"* (Morin, 1997, 431). Se opone a la simplificación e incluye la distinción, el aislamiento y el análisis. "*Unir y aislar deben inscribirse en un circuito recursivo de conocimiento que no se para ni se reduce"* (Morin, 1997, 430-431).

Ingresar en una organización, analizar una situación en todo su contexto, estableciendo vínculos entre todas las variables, sin descartar ni reducir, se logra desde la óptica de la complejidad, que tiene su origen "*en el corazón de lo Uno a la vez como relatividad, relacionalidad, diversidad, ambigüedad, incertidumbre y en la unión de estas nociones que son complementarias las unas respecto de las otras*" (Morin, 1997, 175). El todo, el sistema

está a la vez abierto y cerrado, es el ser complejo. De este modo se accederá a conocer la organización, el conocimiento se torna "*un bucle entre un conocimiento (de un fenómeno, de un objeto) y el conocimiento de este conocimiento. El saber transforma y nos transforma; es siempre una praxis"* (Morin, 1997, 435) donde se podrá construir un nuevo saber.

El conocimiento que se puede tener de una organización, se genera dentro de un contexto social, de una sociedad que también cambia, evoluciona. Algunos historiadores han llamado al proceso de cambio de la sociedad en el último período, "las tres Revoluciones Industriales". *"La tercera revolución industrial viene a significar el cambio reciente que estamos dando hacia una sociedad post-moderna, que vamos a llamar de la Información"* (Lucas Marín, 1997, 14), o *"la emergente* ***Sociedad del Conocimiento****"* (Martín-Moreno, 2007, 1). *"La sociedad del tercer milenio se define como la sociedad del conocimiento por la característica del lugar del conocimiento (científico) en ella"* (Aguerrondo, 2009, 4). La misma autora agrega, que superando el clásico ideal de racionalidad, centrado en la razón, "*la era del conocimiento se basa en otro conocimiento, uno que no entiende el cambio como disrupción del orden sino como innovación prometedora, (...) por tanto da un nuevo lugar al protagonismo humano*" (Aguerrondo, 2009, 5). En esta sociedad del conocimiento: "*Las personas, con sus conocimientos y habilidades mentales, se convierten en la base principal de la nueva organización"* (Chiavenato, 2011, 8).

Una de las variables que caracteriza a la Sociedad del Conocimiento es la conflictividad y complejidad, que incluye: las nuevas posibilidades de intervención del hombre en la sociedad, una valoración diferente del tiempo, la búsqueda de seguridad, la valoración del medio ambiente (ecología), la importancia de la comunicación y la expansión de las organizaciones. Nos interesa detenernos en la **expansión de las organizaciones**, volviendo a las tres revoluciones industriales, implica una expansión de *"ámbito, por pasar de una ubicación local a otra nacional y finalmente internacional, como de forma (inicialmente familiar, posteriormente fábricas o empresas y finalmente organizaciones)"* (Lucas Marín, 1997, 33).
La evolución de la sociedad hacia una sociedad del conocimiento *"es también hacia una sociedad de organizaciones, pues los seres humanos han aprendido a coordinarse para la realización de muchas tareas arduas en nuestro mundo complejo"* (Lucas Marín, 1997, 46). Por tanto, las organizaciones son un elemento distintivo de nuestra sociedad, se crean *"para conseguir fines que superan las posibilidades individuales. Aparecen como actores en la vida*

social, con sus propios derechos y obligaciones" (Lucas Marín, 1997, 45). Como afirma otro autor, el hombre moderno depende de las organizaciones "*para nacer, vivir, aprender, trabajar, ganar su salario, curar sus enfermedades y obtener todos los productos y servicios que necesita*" (Chiavenato, 2011, 9).

Las organizaciones al igual que la sociedad han pasado por distintas concepciones desde sus orígenes; a cada concepción se le puede asociar un modo de organizarse, una estructura, un posible organigrama dando lugar a las teorías de las organizaciones. Se puede hacer un recorrido desde las teorías clásicas, que consideran la racionalidad *"como elemento dominante de la actividad humana, y por tanto, como elemento básico de la organización del trabajo"* (Lucas Marín, 1997, 47), hasta las teorías sistémicas que nos conduce a la concepción del *"hombre complejo"* y consideran a las organizaciones como sistemas abiertos, en marcha continua, donde *"las relaciones existentes entre los participantes, no es inamovible,* (y) *el cumplimiento de una serie de funciones muy diversas exige un esfuerzo continuo de adaptación"* (Lucas Marín, 1997, 58). Otro autor comparte esta visión de movimiento, cambio e innovación, "*una organización no es nunca una unidad completa y terminada, sino un organismo social vivo y sujeto a cambios constantes"* (Chiavenato, 2011, 9). La organizaciones significan *"un intento de adaptación del hombre a la complejidad"* (Lucas Marín, 1997, 63).

En síntesis, para hablar de organización en primer lugar establecimos el supuesto de partida que es el paradigma de la complejidad, a continuación nos ubicamos en la sociedad del conocimiento y en ella, se habla de la teoría sistémica de las organizaciones, que las considera como sistemas abiertos. En la Figura 1 se sintetiza lo dicho anteriormente.

Figura 1. Paradigma, Sociedad y Organización.
Fuente. Elaboración Propia.

1. De las organizaciones a los centros educativos

Ya hemos hablado de organizaciones en la introducción, retomamos aquí diferentes definiciones de organización desde distintas ópticas sociales, para establecer aquellos aspectos que serán de utilidad en nuestro estudio y recorrer en espiral hasta llegar a definiciones de centros educativos, en tanto organizaciones.

Para Morin (1997), la organización dispone relaciones entre los individuos produciendo una unidad compleja o sistema, que posee cualidades desconocidas en cada persona. La organización une individuos diversos de forma interrelacional y los convierte en los componentes de un todo; asegura solidez y solidaridad relativa a estas uniones, es decir, asegura al sistema cierta duración a pesar de perturbaciones aleatorias.

Lucas Marín (1997) desde la perspectiva de la comunicación organizacional, considera la empresa como organización y como institución. En tanto organización, la empresa se compone de personas en interacción mutua, duradera y específica, que se agrupan para conseguir un fin en el campo de la productividad y distribución de bienes y servicios. Como institución, es una cristalización de roles sociales tendientes a la satisfacción de una necesidad básica de la sociedad.

Schvarstein (2002) por su parte, desde la óptica de la psicología social de las organizaciones, distingue entre instituciones y organizaciones. La sociedad se divide en instituciones para satisfacer o abarcar diferentes necesidades, así la institución es un nivel de la realidad social que se relaciona con el Estado y está presente en los grupos y las organizaciones. Algunos ejemplos son: la institución salud, institución educación, trabajo, etc.

Mientras Chiavenato (2011), desde la óptica del capital humano de las organizaciones, afirma que "*una organización es un sistema de actividades conscientemente coordinadas de dos o más personas. La cooperación entre éstas es esencial"* (Chiavenato, 2011, 6). A su vez afirma que, la existencia de una organización depende que haya personas dispuestas a comunicarse y a contribuir en una acción conjunta, para alcanzar un objetivo común.

Desde la óptica de las instituciones sociales, la educación y en ella, los sistemas escolares, son espacios de la sociedad para generar y transmitir el conocimiento que cree "válido" para su crecimiento y reproducción. *"La escuela es la encargada de la transmisión del conocimiento*

complejo o sea de los modos de la ciencia que no se adquieren por la interacción con otros grupos socializadores" (Aguerrondo, 2009, 2).

Desde la perspectiva sistémica de las organizaciones, se puede considerar a los centros educativos como organizaciones complejas.

> *"El centro educativo se entiende como una realidad social abierta al entorno y que sintetiza influencias: el marco legal y jurídico que le ampara, la estructura administrativa en que se encuadra, las posibilidades que le proporciona el entorno, los valores y actitudes que la sociedad demanda o las características personales, sociales, culturales y económicas que definen a sus componentes; también, como una comunidad, si consideramos que hablamos de sistemas participativos"* (Gairín, 2010a, 21).

En síntesis, hemos dado diferentes definiciones de organizaciones, nos quedamos con la idea de grupo o grupos de personas con fines comunes, que responden a una necesidad social. Entre ellas, la necesidad de educación, por tanto la institución educación o sistema educativo, que se concreta en las organizaciones educativas o centros educativos. Ver Figura 2.

Figura 2. De las Organizaciones a los Centros Educativos.
Fuente. Elaboración Propia.

1.1. De la misión y visión de las organizaciones a la misión y visión de los centros educativos

Cada organización responde a una necesidad social y por su misma naturaleza abierta, necesita establecer hacia donde focalizar los cambios buscando adecuarse constantemente a las nuevas demandas sociales. Para ello, se hace necesario hablar de misión y visión organizacional. Pero como nuestro objetivo es mirar a la educación y los centros educativos, hablaremos también de su misión y visión dentro de la sociedad del conocimiento.

La **misión organizacional,** declara el alcance y el propósito de la organización en términos de producto y mercado, se relaciona con el negocio de la empresa. *"La misión define el papel de la organización dentro de la sociedad en la que se encuentra, y significa su razón de ser"* (Chiavenato, 2011, 17).

Volviendo la mirada sobre **la misión de la educación**, la razón de ser *"de la educación es la responsabilidad de la distribución de los saberes básicos a toda la población para que ésta pueda integrarse en la sociedad."* (Aguerrondo, 2002, 5). Con esta idea de misión institucional, miramos la demanda que tienen hoy los centros educativos, **la misión organizacional**, que los alumnos sean educados para la sociedad del conocimiento, críticos, autónomos, expertos en la resolución de problemas, capaces de comunicarse con facilidad y de trabajar en forma colaborativa haciendo uso de las TIC, constituyendo de este modo una educación de calidad (Aguerrondo, 2002). La misma autora define la calidad de la educación, como la "*correspondencia entre las demandas de la sociedad y las respuestas que a ellas da el sistema educativo"* (Aguerrondo, 2002, 11). Le corresponde al Estado garantizar y promover "*una educación de calidad para todos sus habitantes*" (Ley nº 18437, 2008, art.1).

Para cumplir con la misión para la que fue creada la organización, necesita tener un faro, que ilumine y oriente las decisiones que debe tomar en esta sociedad recursiva y compleja. A tales efectos, la **visión organizacional** explicita lo que desea ser la organización en el futuro. *"La visión es muy inspiradora y explica por qué las personas dedican a diario la mayor parte de su tiempo al éxito de la organización"* (Chiavenato, 2011, 18).

Volviendo específicamente a la educación, cuya **visión institucional** y faro es la calidad educativa, se hace necesario *"pensar hacia dónde debe ir y cómo deben organizarse y conducirse las escuelas y el sistema educativo para brindar la mejor educación, para ofrecer nuevamente una educación de calidad"* (Aguerrondo, 2002, 7). Así, la calidad educativa orienta toda transformación en el aula (visión organizacional), en la institución escolar o en el sistema educativo (visión institucional) (Aguerrondo, 2002).

En síntesis, en este bucle hemos transitado recursivamente, definiendo en primer lugar la misión organizacional para así esclarecer la misión de los centros educativos en nuestra sociedad del conocimiento. Después determinamos la visión de las organizaciones para establecer la calidad educativa como orientadora de todo cambio e innovación educativa.

1.2. De los objetivos de las organizaciones a los objetivos de los centros educativos

La misión organizacional se hace concreta a través de **objetivos generales** que ésta se plantee. Al respecto, el autor afirma, *"la organización constituye un conjunto de elementos cuya*

finalidad es cumplir un objetivo de acuerdo con un plan" (Chiavenato, 2011, 19). A su vez para cada dimensión se podrán establecer **objetivos específicos**, elaborando así un proyecto o plan de trabajo que deberá cumplir para la consecución de dichos objetivos. Estos objetivos son dinámicos, en continua evolución y modifican las relaciones con el ambiente (externas) y con sus miembros (internas). De este modo se los puede evaluar en forma constante y modificar en función de los cambios producidos (Chiavenato, 2011).

Objetivo general de la educación. A nivel nacional, se realizan definiciones exógenas al sistema educativo, son los requerimientos que las instituciones sociales hacen a la educación, *"éstos, que tienen un fuerte contenido político-ideológico, se reconocen normalmente con los fines y objetivos de la educación"* (Aguerrondo, 2002, 11). El 'para qué' define las funciones que debe cumplir el sistema educativo para que la sociedad lo considere de calidad. La sociedad en su conjunto tiene una demanda global para la educación, que es la generación y trasmisión del conocimiento elaborado, aquel que la persona no construye en otras organizaciones a las que pertenece. **El objetivo general del centro educativo** será hacer llegar a todos los miembros de la comunidad los saberes que en la era del conocimiento se consideran imprescindibles para participar activamente en el complejo entramado social (Aguerrondo, 2002).

De acuerdo a esta demanda general, se establecen otras **demandas específicas** provenientes del sistema cultural, político y económico respectivamente. Así, *"el sistema cultural demanda al educativo la formación de la identidad nacional"* (Aguerrondo, 2002, 12). Es decir, la transmisión de valores, pautas de conducta y actitudes que reproducen la sociedad en la que está inserto un sistema educativo. En nuestras sociedades occidentales, cuyo modelo de distribución del poder, es la república democrática, demanda que, *"como producto de su paso por el sistema educativo, cada persona tenga la capacidad de conducirse como un verdadero ciudadano consciente de los problemas colectivos y deseosos de participar en la vida democrática"* (Aguerrondo, 2002, 13). A su vez, los objetivos de la sociedad occidental se plantean hegemónicamente desde los sistemas económicos, cuyo interés radica en adquirir competitividad cambiando los modelos de producción. En relación directa interviene el sistema educativo por dos motivos: *"por un lado, porque es el encargado de proporcionar las competencias básicas para la inserción en el aparato productivo; por otro, porque es el que sienta las bases para el desarrollo del conocimiento científico"* (Aguerrondo, 2002, 15).

En la sociedad del conocimiento, la riqueza de una nación no se mide ya en términos de recurso natural o de capital sino por las capacidades de las personas que la constituyen. De este modo será una **demanda específica hacia el centro educativo** que prepare no sólo para el desempeño en un puesto de trabajo sino que capacite a los ciudadanos para insertarse de la mejor manera al mercado laboral.

En síntesis, hemos incursionado por un bucle que partió de la necesidad de las organizaciones de establecer objetivos generales y específicos y nos condujo por los recodos de la educación cuya demanda global es generar y trasmitir el conocimiento válido, acorde con el sistema cultural, político y económico, formando un ciudadano participativo, con identidad nacional que pueda insertarse en el mercado laboral.

1.3. De los niveles organizacionales a la configuración estructural de los centros educativos

Como vimos en el apartado anterior, las organizaciones para responder a las demandas sociales (exteriores) se plantean objetivos, agregamos aquí que, además enfrentan desafíos internos. Para enfrentar de la mejor manera, las demandas exteriores como los desafíos internos, cuenta con una estructura, en la que se distinguen tres niveles: el institucional, el intermedio y operacional. El **nivel institucional** es donde se toman las decisiones, *"está integrado por los directores, propietarios o accionistas y por los altos ejecutivos"* (Chiavenato, 2011, 22), es el que mantiene relación con el ambiente, por tal debe manejar la incertidumbre y funciona como un sistema abierto. El **nivel intermedio**, *"pertenecen los departamentos y las divisiones de la empresa"* (Chiavenato, 2011, 23), transforma en acción las estrategias, amortigua los impactos del ambiente que llegan a través del nivel institucional y los dirige en programas de trabajo ejecutados por el nivel operacional. El **nivel operacional** *"se encuentra en las áreas internas de la organización, en donde se realizan las tareas y también las operaciones. Comprende la programación y realización de las actividades cotidianas de la empresa"* (Chiavenato, 2011, 23); se elaboran los productos o servicios, sigue rutinas y procedimientos que realiza con continuidad y regularidad, de esta forma funciona como un sistema determinista y cerrado.

La estructura ayuda a toda organización y en particular a las educativas, a que se cumplan las siguientes funciones: la distribución formal del trabajo; genera canales para la participación y

colaboración; pone límites a la autoridad y delinea la comunicación; asigna el poder y la responsabilidad; y desempeña niveles de formalidad y complejidad. Dentro de las instituciones educativas, se pueden distinguir diferentes estructuras organizativas, según sus componentes o según su configuración estructural.

La estructura basada en los componentes es una de las usadas en el estudio de las organizaciones educativas por la relación que se establece entre los recursos humanos, materiales y funcionales. Es precursora de las modernas organizaciones inteligentes y la estructura se basada en el capital intelectual. Dentro de los recursos humanos se incluye las relaciones: verticales y horizontales. Los recursos materiales comprenden el mobiliario, el material de trabajo y lo edilicio. A su vez en los recursos funcionales se encuentran la temporización, el presupuesto y la normativa (Gairín, 2004).

La estructura en función del tipo de configuración estructural puede distinguirse entre cuatro tipologías: las autocráticas, autosuficientes, simples y cerradas. La realidad de los centros educativos denota la existencia de una mezcla de tipos de configuraciones estructurales. Puede responder, a modo de ejemplo y de acuerdo a nuestro interés, a una configuración burocrática y adhocrática a la vez. Se comporta como **organización burocrática** en tanto que su estructura es muy complicada y jerárquica, tiene directivos intermedios y una cúpula directiva que se diferencia de los demás integrantes, además de estar regida por muchas normas y de poseer puestos muy definidos, con tareas únicas, y poco margen de libertad (Cantón Mayo, 2003).

La **organización adhocrática e innovadora** por su parte, entre otros aspectos se caracteriza por la sofisticación y la alta tecnología, mientras que alguna de las notas distintivas son: la gestión a través de proyectos concretos, la creación de grupos de personas especializadas en temas o aspectos concretos, una organización ágil que da respuesta a las necesidades y demandas concretas, la formación de equipos por proyectos y la facilidad de trabajos integradores o interdepartamentales (Cantón Mayo, 2003).

En síntesis, para dar cumplimiento a sus objetivos, las organizaciones cuentan con la estructura. En este bucle se partió de una mirada a las organizaciones transitando en forma descendente por tres niveles: institucional, intermedio y operacional. Dando el giro hacia los centros educativos nos encontramos con diferentes estructuras organizativas de acuerdo a sus

componentes y a su configuración estructural. De ésta última se destacan la organización autocrática y la adhocrática como posibles coexistentes en una misma organización escolar.

1.4. De las personas y las organizaciones a la estructura formal e informal en los centros educativos

Las organizaciones atienden a las necesidades sociales y abordan los desafíos internos que se le presentan a través de **las personas** que las conforman. Cada persona responderá a las exigencias de la organización y desempeñará su tarea desde la individualidad que la define, motivada por una finalidad; orientada para conseguir un objetivo, una necesidad o deseo que manifiestan los motivos conductuales de la persona (Chiavenato, 2011).

Desde esta perspectiva hablamos del **hombre complejo**, que se encuadra en la teoría de las organizaciones como sistemas y la persona como un sistema individual, diferente a los demás, variable (no estático) y complejo en tanto que cada ser humano (es un sistema compuesto de valores, percepciones, motivaciones, patrones de conducta y conocimientos) y los diferentes factores influyentes en sus propias motivaciones (Chiavenato, 2011). Este hombre complejo y "*las personas en su conjunto constituyen el capital humano de la organización* (que) *vale más o menos en la medida en que contenga talentos y competencias capaces de agregar valor a la organización, además de hacerla más ágil y competitiva"* (Chiavenato, 2011, 58). El concepto de capital es polisémico, desde la economía y la administración se habla de capital humano, acuñado por Becker en 1964, que considera la formación, como una inversión que el individuo hace con el fin de aumentar sus ingresos y su eficiencia productiva (Becker, 1984), mientras que desde la sociología contemporánea, con Pierre Bourdieu se desarrolla el concepto de capital cultural, en la década de los setenta (Bourdieu, 2005).

A su vez se puede hablar de **la organización como sistema de funciones.** En tanto es creada para prestar servicios o transformar materia prima en productos terminados y sólo se ponen en funcionamiento cuando las personas ocupan y se desempeñan en sus puestos de trabajo. Entendemos el puesto de trabajo como "*un conjunto de funciones (tareas u obligaciones) con una posición definida en la estructura organizacional, en el organigrama"* (Chiavenato, 2011, 172). La posición en el organigrama define la jerarquía, la subordinación, los subordinados y el departamento o sector al que pertenece.

Crear un puesto de trabajo significa esclarecer, definir, tener presente cuatro dimensiones importantes: el contenido, entendido como el conjunto de tareas u obligaciones que debe desempeñar la persona que lo ocupa; los métodos y procedimientos de trabajo, el modo como debe realizar las tareas; la responsabilidad, a quién debe reportar, es decir la relación con su jefe; la autoridad, es decir a quién supervisa o dirige, la relación con sus subordinados. Son creados por las gerencias para resolver problemas, están en permanente cambio e innovación en función de las transformaciones por las que transitan las organizaciones.

Volviendo la mirada sobre los centros educativos en su conjunto, nos lleva a analizar **las relaciones y los vínculos** que se establecen entre los actores de una comunidad educativa. Recurrimos a la perspectiva de las relaciones sociales *"por un lado determinan los procesos emergentes que constituyen determinadas estructuras sociales y, por otro, configuran la red de relaciones que constriñe el comportamiento de los actores"* (Aguirre, 2011,7).

Por su parte Cantón Mayo (2003), habla de la **estructura como arquitectura y organigrama** en las organizaciones escolares. El término arquitectura escolar refiere a la construcción del marco relacional dentro del centro educativo; el organigrama representa la parte formal de la organización donde se visualiza con facilidad las relaciones de autoridad, los canales formales de comunicación, los departamentos, los equipos de trabajo y sus responsabilidades.

Hintze (1999) afirma que en una organización existe **la estructura real**, esté respaldada o no por normas vigentes. *"La estructura real sustentada en normas vigentes es la estructura "formal-real", mientras que aquella parte que sólo figura en las normas pero no se ha aplicado (o ha dejado de aplicarse) constituye la estructura "sólo formal"* (Hintze, 1999, 70). Por último, la estructura organizativa que existe en los hechos, pero sin normas que la sustente, es la estructura ***"sólo real",*** llamada también estructura informal.

La estructura incluye: la formal expresada en decisiones organizativas establecidas mediante normas; y la real o informal que existe en los hechos esté o no sustentada por normas. La organización formal supone *"la estructura planeada y representa un intento deliberado por establecer relaciones esquematizadas entre los componentes encargados de cumplir los objetivos eficientemente"* (Cantón Mayo, 2003, 145) y es creada en forma deliberada, no espontánea e independiente de los factores territoriales o familiares.

Por su parte, Sáenz Barrio (1985) afirma que **la formalización** es *"simplemente una jerarquía de puestos y tareas"* (Sáenz Barrio, 1985, 15). Distingue seis fases dentro de la organización formal: la determinación de los objetivos; el fraccionamiento del trabajo; el reagrupamiento de actividades de acuerdo a su semejanza interna; definir cada desempeño y asignarle los medios materiales y funcionales para su ejecución; la elección de personas cualificadas; informar a cada trabajador de su cometido, grado de responsabilidad y relaciones con otras personas o unidades de trabajo de la institución.

Las **organizaciones informales**, surgen de forma espontánea y los motivos no se derivan directamente del trabajo. *"El surgimiento espontáneo es la característica definitoria, junto a la menor estructuración y sometimiento a reglas y objetivos comunes que el grupo formal"* (Cantón Mayo, 2003, 146). La gran fuerza de estas relaciones informales se basa en sus valores, con hondas raíces en la personalidad y en el tipo afectivo de sus vínculos. A diferencia de la organización formal que surge por la puesta en marcha de roles, ocupados por personas que responde a determinadas normas preestablecidas; la informal se orienta de acuerdo a las tareas a realizar, un ejemplo es el grupo que forman las maestras de un nivel.

La **formalización-desformalización de los centros educativos** se relaciona con el paradigma sustentante: posturas racionales-burocráticas clásicas ven *"la formalización como puerto seguro y referencia de derechos y deberes de profesores, directores y alumnos, a la vez que elimina responsabilidades"* (Cantón Mayo, 2003, 148); las posturas de contingencia, ayudan a crecer en autonomía a los centros educativos para *"lograr el mejor desarrollo profesional docente, en un aplanamiento de estructuras que busca responsabilizar a cada profesional de sus actos y capacitarlo para tomar decisiones"* (Cantón Mayo, 2003, 148).

Por último, otro concepto de interés es el de **revisión de la estructura**. Si bien es el componente más estable de la organización no tiene por qué permanecer invariante. Sino que debe ser convenientemente analizada de acuerdo a los cambios e innovaciones en las que incursionan. Por tanto, las estructuras son instrumentales y deben "*ser juzgadas por su adecuación a los fines y ser diseñadas y reajustadas constantemente a la medida de éstos: tal es el sentido de la gestión de administración de estructuras"* (Hintze,1999, 70).

En síntesis, nos introdujimos en el bucle de las personas en las organizaciones, desde la perspectiva del ser humano como hombre complejo y del capital humano existente en toda

organización, pasando por el sistema de funciones y abordando con especial interés la definición y diseño de los puestos de trabajo. Posteriormente, con la mirada en los centros educativos se presentan dos estructuras que coexisten y hasta parecen necesitarse para fortalecer el funcionamiento de toda escuela, la organización formal e informal.

1.5. Del gobierno y el liderazgo organizacional a la gestión educativa y liderazgo escolar

Partimos del gobierno, la administración y el liderazgo organizacional para llegar a analizar el la gestión educativa y el liderazgo escolar y su importancia a la hora de pensar, planificar, implementar e institucionalizar los cambios e innovaciones.

El gobierno de una organización *"establece los valores que han de regir su accionar, fija el rumbo y determina las prioridades a ser atendidas en el mediano y el largo plazo*" (Schvarstein, 2003, 99). El gobierno se expresa a través de estrategias y políticas globales y es el responsable de su cumplimiento; instituye la misión y la visión de una organización, implícita o explícitamente, determinando el contexto donde los demás miembros pueden decidir y emprender acciones concretas.

Liderazgo. Desde la perspectiva de comportamiento organizacional, el liderazgo es considerado, como *"la manera más eficaz de renovar y revitalizar las organizaciones llevándola al éxito y a la competitividad y les imprime fuerza, vigor y dirección"* (Chiavenato, 2009, 335). Mientras Schvarstein (2003) agrega que el liderazgo, en vez de participativo debiera ser distribuido. El liderazgo distribuido requiere del compromiso activo de todos los grupos de interés, un factor clave para facilitar la participación consiste en conocer y respetar los rasgos básicos de su cultura.

Con frecuencia se confunden los conceptos de **administración y liderazgo**. El líder desarrolla una visión de futuro, define el rumbo a seguir, comunica esta idea a los demás, logra que se comprometan y los inspira a superar obstáculos. Mientras que la administración está en manos de la gerencia, consiste en enfrentar complejidades, busca el orden y la congruencia por medio de la elaboración de planes formales, el desempeño de la organización y la comparación de los resultados con los planes (Chiavenato, 2009). El ejecutivo moderno necesita unir administración y liderazgo, debe concentrarse en los procesos organizacionales (administración) y mostrar una auténtica preocupación por las personas (liderazgo).

Llevando la mirada a las organizaciones educativas, específicamente a la gestión de los centros educativos, en la actualidad se habla de gestionar la complejidad de los centros educativos. Para gestionar la complejidad de forma eficiente se necesitan métodos complejos que practiquen el vaivén entre el análisis y la síntesis. *"El método/estrategia de la complejidad busca no solo distinguir, explicar y valorar, sino también comprender, articular y analizar, no solo dar explicaciones lineales sino también tener sentido de la multidimensionalidad y de la recursividad, de la interrelación de las diversas complejidades, entre los diferentes niveles y contextos"* (Gairín, 2010a, 9).

Administración. El concepto de administración se ha asociado a los procesos involucrados a la conducción directiva de las organizaciones educativas. El modelo de administración separaba las acciones administrativas de las pedagógicas, siendo las administrativas tarea de los directivos, construían así su identidad profesional como administradores (Pozner, 2000).

La gestión educativa contemporánea recupera la centralidad de lo pedagógico como especificidad de la acción escolar y plantea la tarea de la conducción escolar desde una perspectiva más amplia. El concepto de gestión es más genérico que el de administración, pues "*connota tanto las acciones de planificar como las de administrar*" (Cassasus, 2000, 6). Por su parte, Pozner (2000) entiende la gestión educativa *"como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales",* una síntesis entre *"conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas"* y conduce *"a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático"* (Pozner, 2000, 17).

Para Blejmar (2011), "*gestión es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que "las cosas sucedan" de determinada manera y sobre la base de propósitos"* (Blejmar, 2011, 23). Así la gestión incluye tres conceptos claves que son *direccionamiento* (establecer una dirección, un camino, una orientación), *gobierno* (como arte de dirigir, de gobernar un sistema socio técnico) y *resultados*. Para el autor la autoridad de gobierno en la gestión organizacional requiere tanto de la legalidad que otorga el cargo como de la legitimidad adjudicada por quienes son dirigidos, avalando con ello el cargo de gestión. Por otro lado, si bien la gestión escolar es responsabilidad del director, existen diferentes campos de gestión escolar habilitantes a diferentes responsabilidades intermedias de gestión: si

entendemos el campo como la escuela en su totalidad, *"la responsabilidad es del director, con su equipo directivo docente, los colectivos de padres y la comunidad";* si el campo es un departamento o área, *"la responsabilidad es del coordinador y su equipo docente";* mientras si el aula es el campo, *la responsabilidad es de los docentes"* (Blejmar, 2001,25).

El concepto de gestión educativa estratégica recupera la centralidad de lo pedagógico en la toma de decisiones, la visión de futuro compartida, la complejidad de la acción educativa, el liderazgo y la importancia del trabajo en equipo, la apertura a la innovación y al aprendizaje organizacional, el pensamiento sistémico en la organización (Pozner, 2000).

El concepto de gestión educativa se nutre de una nueva perspectiva del liderazgo escolar, menos dependiente de los atributos personales del director y más asociado a su orientación transformacional, alineándose en torno al logro de objetivos comunes.

Liderazgo escolar. Se puede entender el liderazgo escolar como "*la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela"* (Leithwood, 2009, 20). Fullan (2002) afirma que el **liderazgo escolar** es complejo: *"los cambios que nos proponemos son más profundos de lo que pensábamos; es necesario actuar de forma distinta en las diversas situaciones o fases del proceso de cambio"* (Fullan, 2002, 172). Se necesitan alternativas creativas a los problemas existentes, generar *"incertidumbre de manera deliberada para favorecer la creatividad y la innovación y* tratar *de aprovechar al máximo los intangibles de la organización"* (Gairín, 2010a, 9). Las nuevas estrategias de trabajo tienen que ver con el aprendizaje colectivo y se relacionan con el diálogo, el cuestionamiento de las posturas y la modificación de las mentalidades, manteniendo un alto nivel de flexibilidad y aprendizaje que permita crear el futuro, más que anticiparlo.

Nos interesa detenernos en las formas de liderazgo escolar que implican diferentes modos de participación docente. "*El liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar por los directores y profesores, y puede ser distribuido a otros"* (Leithwood, 2009, 23). De los profesores se espera que, asuman roles formales de liderazgo (incluido el de profesor jefe, jefe de departamento, coordinador de programas especiales o mentor); desempeñen funciones como representar a la escuela en la toma de decisiones a nivel de distrito; lideren subunidades escolares; estimulen el crecimiento profesional de sus colegas; defiendan la labor desarrollada por los profesores; y mejoren los procesos de tomas de decisiones dentro de la escuela. De

este modo el liderazgo de los profesores puede ser muy variado en formas y funciones, y puede expresarse de manera más informal, a través de las comunidades de aprendizaje profesionales o en las iniciativas de cambio dentro de la escuela (Leithwood, 2009).

Gairín (2010a) afirma que, ante el contexto complejo de la organización educativa, es fundamental en **los directivos** la capacidad para plantear nuevas situaciones y considerar los problemas en su dinámica activa y cambiante, así como adquiere importancia ceder el control de procesos al profesorado con la finalidad de facilitar respuestas rápidas, contextualizadas y de calidad ante los problemas mediatos con los que se enfrenta.

En síntesis, hemos transitado en este bucle partiendo del liderazgo organizacional pasando por liderazgo distribuido, girando hablar de la gestión de centros educativos complejos, analizar el liderazgo escolar con sus componentes y características, terminando con la dirección escolar en el contexto complejo de la sociedad del conocimiento.

1.6. De las organizaciones inteligentes a los centros educativos inteligentes

En este apartado transitamos por los recodos de las **organizaciones inteligentes**, abiertas al aprendizaje, descubren oportunidades, reconocen amenazas y son capaces de sobreponerse a las dificultades (Senge, 2011). El **aprendizaje organizacional** es la capacidad de generar nuevas ideas y distribuirlas en la organización. Para enfrentar el mundo complejo y en constante cambio, es deber de las organizaciones "*migrar y transformarse, crear y consolidar nuevas habilidades y actitudes, innovar*" (Chiavenato, 2009, 164) y desarrollar la capacidad para aprender de forma continua. *"La organización que aprende es aquella que desarrolla una capacidad de adaptación y cambio continuos*" (Chiavenato, 2009, 165). Las organizaciones sólo aprenden a través de los individuos que asimilan el conocimiento, requiere una visión común y una estrategia comprensible por todos, exige cambios de comportamiento y desarrollo gradual de las competencias individuales manteniendo competitiva a la organización.

Volviendo la mirada hacia el centro educativo, lo consideramos como **organización que aprende** cuya responsabilidad social responde a tres niveles. El primer nivel, "*que cumpla adecuadamente su misión como institución, que proporcione la formación más completa a los usuarios".* En un segundo nivel*, "que los organismos atiendan a los que en ellas trabajan, logrando su satisfacción y potenciando su integración en una cultura común."* Por último,

"que en determinadas circunstancias la institución es capaz de aprender y avanzar como organización" (Gairín, 2004, 378). Afirma que estas tres dimensiones se integren en una perspectiva común permitiendo, el desarrollo de la organización y el crecimiento personal.

Desde la perspectiva del **aprendizaje organizacional**, el centro educativo es capaz de: reconocer y corregir sus errores, vistos como desvíos de sus propios objetivos; ser flexible, facilitar el aprendizaje de nuevas respuestas y procedimientos ante los desafíos nuevos; aprender de sus errores y de configurarse de manera distinta a lo que era de acuerdo a nuevas necesidades, es decir "organizaciones inteligentes" capaces de transformarse en forma permanente (Gairín, 2004). Por tanto, las organizaciones más adecuadas para el futuro son aquellas que no creen en sí mismas por su estructura y por lo que son, sino por la capacidad de generar otras más acordes a las necesidades, es decir las organizaciones que aprenden, no sólo el aprendizaje a nivel individual sino más bien a nivel organizacional (Gairín, 2004).

Bolívar Botia (2007) presenta la imagen del bucle para indicar el proceso que conduce las decisiones de un centro educativo que aprende: tiene como requisito la formación de sus miembros; parte de la reflexión y el análisis, éstos conducen a cambios estables y efectivos, que conlleva la difusión de los mismos e integrarlos a los modos de hacer de la organización, es decir pasan a ser elementos de la nueva cultura. *"Las organizaciones que aprenden subrayan más la dimensión "horizontal" que vertical del conocimiento, en la perspectiva de capacitar a los equipos de profesores como agentes de la mejora"* (Bolívar Botia, 2007, 11).

Otros requisitos que plantea Gairín (2004), en las organizaciones que aprenden son: finalidades u objetivos conseguibles y variables en función de las necesidades del centro educativo; estructuras flexibles disminuyendo las jerarquías y conformando equipos autónomos que faciliten los cambios; un sistema relacional con actitudes abiertas a la innovación; la dirección como responsable de introducir nuevos objetivos que conduzcan a una mejora organizacional, de este modo se logrará la planificación situacional.

En síntesis, hemos transitado por un bucle que partió de las organizaciones inteligentes y su correspondiente responsabilidad social para luego pasar a los centros educativos inteligentes caracterizados por aprender de sí mismos. A través de la reflexión y el análisis, se modifican aspectos para responder mejor a las necesidades del momento, estos cambios se difunden y se integran formando parte de la nueva cultura del centro.

2. Del interaccionismo organizacional al interaccionismo en los centros educativos

El capítulo anterior lo abordamos desde la teoría sistémica de las organizaciones, en el presente transitaremos por el bucle de las teorías simbólicas, interaccionistas e interpretativas de las organizaciones. Morin (1997) que define las **interacciones** como *"acciones recíprocas que modifican el comportamiento de los cuerpos, objetos y fenómenos que están presentes o se influencian"* (Morin, 1997, 69). A la vez agrega que una condición necesaria para que exista una organización es que haya interacciones, encuentros, por tanto desorden y agitación.

Desde el **enfoque interaccionista organizacional**, Ahumada (2001), afirma que la realidad de la organización es interpretada por sus miembros, es un mundo construido y compartido en lo cotidiano. Para entender esta interacción social es preciso detenerse en: la construcción de significados y la cultura, los énfasis en el lenguaje y la comunicación, así como en las relaciones interpersonales y el clima organizacional. Más allá de los hechos, las acciones y las estructuras, importa el significado que las personas le atribuyen, cómo los perciben y el entramado de comprensiones comunes, compartidas que se construyen entre los miembros y grupos de una organización, dando cuerpo a una misma manera de ver y hacer las cosas.

Volviendo la mirada hacia los centros educativos, Blumer (1982), uno de los padres del **interaccionismo simbólico**, señala que "*las organizaciones escolares pueden estudiarse como organizaciones sociales que llegan a definir procesos de interacción propios, cuya explicación traspasa los límites personales en la interacción entre roles, situaciones y significados institucionales"* (Blumer, 1982, 89). Esos significados comunes que generan las organizaciones y sus miembros forman parte del ambiente y de la cultura escolar.

Transitaremos desde la cultura, clima y comunicación organizacionales llegando a la cultura, clima y comunicación en los centros educativos como conceptos centrados en la interacción subjetiva que conducen a la construcción de significados.

2.1. De la cultura organizacional a la cultura en los centros educativos

Para conocer una organización es importante conocer su cultura. Una persona formará parte de la organización cuando logre asimilar la cultura, es decir conocer el modo en que interactúan las personas, las actitudes que la destacan, las aspiraciones y suposiciones así

como las interacciones entre quienes la integran. La **cultura organizacional** *"representa las normas informales, no escritas, que orientan el comportamiento cotidiano de los miembros de una organización y dirigen sus acciones en la realización de los objetivos organizacionales"* (Chiavenato, 2011, 72). Cultura como conjunto de creencias y hábitos establecido por medio de valores, actitudes, normas y expectativas compartidas por los miembros de la organización.

A su vez, Lucas Marín (1997), refiere a la **cultura de las organizaciones** como *"entidades con cierto grado de permanencia, en las que es posible distinguir un conjunto de elementos conexos en equilibrio formando un todo con una determinada autonomía"* (Lucas Marín, 1997, 71) que determina de algún modo el comportamiento de sus miembros.

Componentes y niveles de la cultura organizacional. La cultura organizacional no es observable en sí misma, sino a través de sus componentes: los aspectos formales**,** son los componentes visibles y observables, orientados a los aspectos organizacionales y de tareas cotidianas, compuestos por: la estructura organizacional, descripción de los puestos de trabajo, objetivos y estrategias, tecnologías y prácticas organizacionales, políticas y directrices del personal, métodos y procedimientos de trabajo; los informales, son los componentes invisibles y ocultos, afectivos y emocionales, orientados a los aspectos sociales y psicológicos, constituidos por: los patrones de influencia y de poder, las percepciones y actitudes de las personas, los sentimientos y normas, los valores y expectativas, los patrones de interacciones formales y las relaciones afectivas (Chiavenato, 2011).

Chiavenato (2011), presenta varios niveles de profundidad y arraigo en la cultura organizacional, establece una relación directa entre arraigo y resistencia al cambio. En el primer estrato lo que caracteriza físicamente a la organización; en el segundo, ubica los patrones de comportamiento: las tareas, los procesos de trabajo, las normas y los reglamentos; el tercero, constituido por los valores y creencias, lo que las personas dicen o hacen cotidianamente, las estrategias y los objetivos de la organización. El nivel más profundo, el nivel más difícil, lento y problemático de cambiar, es el de las suposiciones básicas, constituido por las creencias inconscientes, las percepciones y sentimientos.

Avanzando en el pasaje a los centros educativos, se puede decir que todas las escuelas son iguales en tanto organizaciones dedicadas a la educación de las generaciones, pero a la vez únicas porque desarrollan factores característicos de acuerdo a su especificidad, a sus

miembros y al contexto social al que pertenece. Existe una visión común de la actividad a desarrollar, todo gira en torno a las expectativas de aprendizaje de los alumnos. Esto tiene como base compartir percepciones y expectativas, supone una cultura común, que se expresa de diferentes maneras, a través de símbolos, gestos, expresiones o más específicamente mediante el significado que los símbolos contienen.

Para Martín-Moreno (2007) la **cultura escolar** *"va surgiendo a través de la historia del centro escolar, que configura unas pautas vividas como permanentes por sus miembros ("así es como hacemos las cosas en este centro educativo")"* (Martín-Moreno, 2007, 334), si bien se van modificando conforme a la evolución propia de cada establecimiento escolar.

Por su parte, Gairín (2004) presenta la cultura como un elemento mediador, es decir que influye y es influenciada por un conjunto de factores entre los que se encuentran: la estructura real y oculta de la escuela; el rol del director como árbitro o mediador; los procesos que se aplican en los centros y actúan como filtro de las innovaciones; la imagen del centro ante los padres y la comunidad; el currículo oculto: la relación que se establece entre alumno y profesor; la micropolítica: tensiones, intereses y grupos de presión; los valores, normas, expectativas y reglas compartidas; la cultura sentida, el clima y la atmósfera del centro. Por tanto, la cultura puede ser vista como el resultado de la interacción de los diferentes aspectos. En un centro educativo, el equilibrio logrado entre todos los componentes de la cultura, es susceptible de modificación y transformación a partir de la acción sobre algunos elementos. La dirección es fundamental como promotora del cambio o de la cultura existente.

A su vez, Gairín (2004), refiere a las funciones que tiene la cultura organizacional: define los límites del centro escolar, identifica a sus miembros diferenciándolos de otros; transmite un sentido de identidad; facilita la creación de compromisos personales con la organización, reconcilia los valores organizacionales y los personales; modela actitudes y comportamientos; e incrementa la estabilidad de la organización.

Por último, nos interesa destacar que los cambios organizacionales y las innovaciones educativas se inscriben en una organización con una cultura previa, "*el análisis de variables escolares tales como costumbres, mitos, ceremonias, rituales, tradiciones, puede proporcionar claves para programar cambios culturales sin que se produzcan consecuencias no deseadas de los mismos"* (Martín-Moreno, 2007, 334).

Al respecto, Bolívar Botia (1993) afirma que en una misma organización pueden convivir subculturas docentes con diferentes tradiciones. "*Una organización no suele tener una cultura unificada. Cada departamento, con el paso del tiempo, desarrolla su propia subcultura (lenguaje, normas, perspectivas y fines, diferencias perceptivas)"* (Bolívar Botia, 1993, 69), esto hace que en las organizaciones abunde la diferencia más que el consenso. Se entiende así, la cultura como un factor mediador entre la estructura y los componentes individuales y grupales. Una organización con una cultura dominante "*en cuanto sus valores básicos (éthos o mores) son compartidos por la mayoría de los miembros; al tiempo de las subculturas de grupos (profesores, alumnos, directivos) o en el interior de éstos (la cultura de los profesores de BUP como diferente de la de los de Primaria)"* (Bolívar Botia, 1993, 69).

Por su parte, Hargreaves, A. (2005), afirma que "***las culturas de la enseñanza*** *comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años"* (Hargreaves, 2005, 190). Agrega además que las estrategias de los maestros tienen diferente evolución de las utilizadas por profesores, debido a los problemas diferentes que deben enfrentar en lo cotidiano. Por tanto para comprender qué hace un maestro y por qué lo hace, tenemos que comprender la cultura de trabajo a la que pertenece, comprender su comunidad educativa. El trabajo en el aula de un maestro, está influenciado por las perspectivas y orientaciones de sus colegas, con los que trabaja hoy y con los del pasado.

En síntesis, en este bucle hemos transitado por el concepto de cultura organizacional sintetizado en un conjunto de valores, creencias, modos de hacer y estar que caracterizan a la organización y a sus miembros. Avanzamos, estableciendo una relación directa entre la profundidad del nivel y la capacidad de cambio. Posteriormente desde la óptica de las organizaciones educativas, profundizamos en el concepto de cultura escolar, en sus manifestaciones típicas y en sus funciones. Para arribar finalmente a la necesidad de analizar los elementos que constituyen la cultura para ser asertivos en las innovaciones y cambios.

2.2. Del clima organizacional al clima educativo

De acuerdo a los diferentes autores consultados, las diferencias entre cultura y clima organizacional son difíciles de establecer y una semejanza es que ambas puedan tener aspectos tangibles e intangibles. *"El clima se refiere a las percepciones del comportamiento,*

tiene sus raíces en la psicología industrial y social" (Gairín, 2004, 361). La idea de clima se asocia a ambiente organizacional, a la capacidad de las personas de adaptarse a la organización a la que se incorpora. La buena adaptación denota salud mental, es decir que las personas se sienten bien consigo mismas; bien en relación con las demás personas y son capaces de enfrentar las demandas de la vida (Chiavenato, 2011).

De este modo, el **clima organizacional**, está vinculado al ambiente interno entre los miembros de la organización y se relaciona con el grado de motivación de sus integrantes. Un alto grado de motivación se corresponde con un clima que sube *"y se traduce en relaciones de satisfacción, ánimo, interés, colaboración, etc."* (Chiavenato, 2011, 49). Sucede igual cuando la motivación es baja, sea por insatisfacción de necesidades o por frustración, *"el clima organizacional tiende a bajar, y se caracteriza por estados de depresión, desinterés, apatía, insatisfacción, etc."* (Chiavenato, 2011, 49). Parece existir una recíproca realimentación entre el clima y el estado motivacional de las personas. *"El clima organizacional es la cualidad o propiedad del ambiente de la organización que: perciben o experimentan* sus *miembros e influye en su comportamiento"* (Chiavenato, 2011, 50).

Según Rodríguez (1999), el clima organizacional *"refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización con respecto al trabajo, el ambiente físico, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan dicho trabajo"* (Rodríguez, 1999 citado por Gairín, 2011,158)

Pasando ahora la mirada al ámbito educativo, como decíamos antes, una primera aproximación al clima referencia a la atmósfera o ambiente que se percibe como consecuencia de la interacción de los diferentes componentes del centro educativo. Para Martín-Moreno (2007) el **clima escolar**, *"afecta a todas las personas implicadas en el centro educativo: alumnado, profesorado y los restantes profesionales, padres/madres y comunidad escolar; se suele identificar con el ambiente físico, social y académico del establecimiento docente"* (Martín-Moreno, 2007, 335). Se considera que cambia con más rapidez que la cultura y condiciona positiva o negativamente la realización de las actividades escolares.

Dos de los autores consultados, Gairín (2004) y Fernández (2004) coinciden en tres aspectos que caracterizan al clima en un centro educativo: es globalizador, refiere al ambiente del

centro; es multidimensional en tanto influido por distintos elementos institucionales, tales como las relaciones sociales o la estructura; es constitutivo de la organización educativa.

Por su parte Gairín (2004) agrega **otros aspectos** en la caracterización del clima escolar: *"representa la "personalidad" de una organización; tiene un carácter relativamente permanente en el tiempo; determina el logro de distintos productos educativos (rendimiento académico, satisfacción, motivación, desarrollo personal); posibilita su evaluación, diagnóstico, intervención y, en consecuencia, su perfeccionamiento"* (Gairín, 2004, 362). Mientras que Fernández (2004) señala que "*el clima se inscribe como el efecto de cuatro dimensiones: por un lado, la escala y la diferenciación jerárquico – funcional; por otro, la gestión y los mecanismos de control y sanción"* (Fernández, 2004, 46).

Por último, un centro educativo que conjuga calidad *"bajo los mismos supuestos (cultura común) ha de posibilitar la creación de un clima favorable a la mejora. Este se caracteriza por partir de relaciones personales cordiales y positivas, basadas en la confianza y respeto mutuo y por poner énfasis en el desarrollo de procesos de mejora"* (Gairín, 2004, 364).

En síntesis, transitamos por el bucle que partió del clima organizacional y su vinculación directa con la motivación de sus miembros, traducido en términos del clima escolar, a un buen clima le corresponde un alto grado de satisfacción individual que redunda en bien de todas las actividades que se lleven a cabo en la escuela.

2.3. De la comunicación organizacional a la comunicación educativa

Toda organización y por tanto todo centro educativo, para conservar o cambiar su cultura y clima, así como para definir la misión y visión, establecer objetivos y generar redes de relaciones interpersonales que favorezcan y lleven a cabo cada uno de los aspectos definidos anteriormente necesitan **la comunicación**. Daremos diferentes definiciones de comunicación organizacional para pasar posteriormente a la comunicación en los centros educativos.

Partimos de la definición de Morin (1997), *"la comunicación constituye un vínculo organizacional que se efectúa por la transmisión y el intercambio de señales. La comunicación, no sólo extiende el campo de la existencias y de competencias de la organización, sino permite desarrollos múltiples"* (Morin, 1997, 270-271). Desde la óptica de la recursos humanos en las organizaciones, la comunicación *"es el proceso por el cual se*

trasmite información y significados de una persona a otra; es el proceso que une a las personas para compartir sentimientos y conocimientos, y comprende transacciones entre ellas" (Chiavenato, 2011, 50). Por su parte, Fernández Collado (2001), refiere a la comunicación como *"el proceso interpretativo a través del cual los individuos –en sus relaciones, grupos, organizaciones y sociedades- responden y crean mensajes que les permiten adaptarse a su entorno y a las personas"* (Fernández Collado, 2001, 16).

Hablamos ahora de la **comunicación organizacional**, en tanto comunicación entre personas es una actividad dinámica y en tanto que se desarrolla en una organización, mantiene cierto grado de estructura, pero es cambiante, se va ajustando al propio desarrollo organizacional (Chiavenato, 2011). De este modo, Fernández Collado (2001) afirma que *"la comunicación entre los miembros de una organización implica la creación, intercambio (recepción y envío), proceso y almacenamiento de mensajes en un sistema con objetivos determinados"* (Fernández Collado, 2001, 93).

Por último, acerca de la comunicación interna en general, es "*una actividad que abarca toda la organización, que tiene una función asesora y que debe participar en la estructura, seguimiento y aplicación comunicativa de acciones elaboradas desde y para la organización"* (Gómez & Benito, 2013, 11). Otra función de la comunicación interna es mejorar el clima social que afecta a todos sus miembros.

Cuando giramos la mirada sobre las organizaciones educativas, las definiciones encontradas no distan de las ya establecidas a nivel netamente organizacional. La **comunicación en las organizaciones educativas** es "*un proceso que, al mantener esos atributos* (intencional, voluntario y consciente), *se manifiesta a través de la implantación de dispositivos apropiados, de normas sobre el modo de realizarla y prácticas organizacionales orientadas a que se haga efectiva"* (Cantón Mayo & García, 2012, 112).

Cantón Mayo & García (2012) y Teixidó (1999) concuerdan en que la comunicación es todo comportamiento humano o dicho de otro modo, la comunicación es inherente a la naturaleza humana, por tanto, concluyen: *"no hay no comunicación*" (Cantón Mayo & García, 2012, 112), "*el individuo no puede no escoger comunicarse*" (Teixidó, 1999, 5). Por tal, si la persona pasa parte del día en un centro educativo implica que se comunique. Desde que entra

hasta que sale un maestro de la escuela, son variadas las actividades comunicativas que realiza, por ello nos detenemos en la comunicación interna (Teixidó, 1999).

Comunicación interna. Por comunicación interna se entiende, el *"conjunto de procesos que permiten el intercambio de información entre los miembros de la organización"* (Teixidó, 1999, 34). Dentro de esta comunicación interna nos interesa presentar diferentes tipologías: según su intención: didáctica y organizativa; según su dirección: descendente, ascendente y horizontal; según el grado de formalización: formal e informal.

Comunicación didáctica y organizativa. La comunicación en los centros educativos toma dos sentidos distintos: si se considera el aula, entendida ésta, como cualquier espacio de interrelación educativa, hablamos de la comunicación didáctica. Si se considera el conjunto de la institución, entendida como sistema que realiza la función social que constituye su razón de ser, hablamos de comunicación organizativa. La comunicación didáctica y la organizativa convergen en que se llevan a cabo en centros educativos y en que ponen en contacto a dos o más personas para que intercambien ideas, pensamientos y sentimientos. Mientras que divergen en su intención: la primera, facilita el aprendizaje de los alumnos y la segunda, posibilita la mejora y el funcionamiento del centro (Teixidó, 1999). Es de nuestro interés detenernos en la comunicación organizativa.

La comunicación organizativa, *"se refiere a los intercambios que se establecen entre las diferentes personas y órganos del centro para facilitar su funcionamiento"* (Teixidó, 1999, 10). El crecimiento de los centros conlleva un aumento en la complejidad de su gestión. La estructura organizativa se multiplica, se crean unidades funcionales (ciclos, niveles, departamentos, unidades de atención a la diversidad, etc.); aparecen nuevos organismos (comisiones de disciplina, de atención a la diversidad, etc.) y también, aumentan los cargos de coordinación y dirección. La red de relaciones se complica (dificultad de coincidencia horaria, diversidad de intereses, baja consolidación del modelo participativo), por lo cual la comunicación es aún más importante entre las diferentes personas y unidades, ya que las integra en la dinámica institucional (Teixidó, 1999).

Comunicación según la direccionalidad. En consonancia con la última característica de la comunicación organizativa (ver Cuadro 4), presentamos una tipología de comunicación según la dirección: descendente, ascendente y horizontal. **La comunicación descendente,** se

caracteriza porque la información va hacia la base de la estructura organizativa. Lo más característico son: las órdenes o instrucciones que ayudan a las personas a comprender mejor su trabajo, los vínculos con los demás y los resultados; los mensajes que buscan incrementar el sentido de pertenencia, la motivación y la autoestima. **La comunicación ascendente**, dirigida a los niveles superiores de la estructura, su eficacia depende del valor que le otorguen a los aportes hechos desde la base. A mayor consolidación de esta cultura, mayor motivación en este flujo comunicativo e inversamente. **La comunicación horizontal**, transmite la información entre maestros y profesores que se encuentran en el mismo nivel orgánico, es importante para obtener la unidad de acción y la coordinación entre los integrantes del centro. Tiene mayor intensidad que las dos modalidades anteriores de comunicación, porque sucede con más sinceridad y libertad (Teixidó, 1999).

Por último, **la comunicación según el grado de estructuración.** En los centros educativos existe una doble organización, la formal y la informal, y en ellas acontece la comunicación. **La comunicación formal**, es la que transita por la vía de la estructura formal, creada deliberadamente para que contribuya a alcanzar los objetivos y principios fundacionales de la escuela y se representa a través de un organigrama. La comunicación sucede entre los distintos nódulos y reflejan la interacción entre personas que ejercen diversas funciones (jefe de estudio, coordinador de ciclo, profesor de ayuda, etc.) derivadas de la necesidad de dividir y coordinar el trabajo que realizan. **La comunicación informal,** se establece dentro de la estructura informal, que surge espontáneamente de las actitudes y sentimientos de las personas a partir de otras actividades o de otros contactos sociales que no son necesariamente el trabajo en la organización. Estos grupos informales influyen en el funcionamiento organizativo: en la consolidación del clima del centro, en los resultados del trabajo, en la sensación de satisfacción de los miembros del centro (Teixidó, 1999).

En síntesis, iniciamos el recorrido con el concepto de comunicación, definimos comunicación organizacional para posteriormente establecer que el buen funcionamiento de una organización educativa está estrechamente vinculado con los procesos comunicativos: internos, aquellos que suceden entre los miembros de la organización; organizativos, los que involucran a las personas y a la estructura del centro; según su direccionalidad, si la comunicación se da entre iguales o si va hacia la dirección o hacia los maestros; y por último si la comunicación transita por las estructuras formales o informales del centro educativo.

3. De la idea de cambio e innovación organizacional a la gestión del cambio e innovación educativa

Corresponde a este capítulo analizar los procesos de cambio e innovación partiendo de las organizaciones en general para llegar a las educativas en particular.

Las transformaciones constantes del mundo actual envuelven a las organizaciones en un ambiente dinámico y cambiante que le exige capacidad de adaptación como condición para continuar existiendo. **Cambio,** capacidad de adaptación y desarrollo organizacional están directamente vinculados. Todo cambio surge de fuerzas exógenas o endógenas, es decir provenientes del ambiente o del interior de la propia organización (Chiavenato, 2011).

Mazo, (2003) afirma que desde siempre las cosas evolucionan, se desarrollan y por tanto, se modifican. "*Lo realmente nuevo parece ser la velocidad con la que suceden y se incorporan al mundo empresarial esos desarrollos y modificaciones, estamos en una nueva economía informática"* (Marzo, 2003, 154) que reduce el volumen de materiales consumidos y aumenta la inteligencia y la información en los bienes y servicios. Tres aspectos la caracterizan: la revolución tecnológica, refiere a la velocidad de la evolución tecnológica y a su impacto económico y empresarial; la globalización que*, "exige ampliar el campo de atención y de operación para alcanzar los objetivos del negocio"* (Marzo, 2003, 155)*;* y mayor preocupación por la gestión de las personas, *"las sociedades modernas demanda más capital humano en detrimento del capital físico"* (Marzo, 2003, 155). Por tanto, las personas recobran su valor real y se convierten en la clave del éxito empresarial, en esta era de la información y el conocimiento (Marzo, 2003).

La sociedad global en la que vivimos, cada vez más compleja, necesita ciudadanos educados capaces de trabajar con diversidad y que puedan aprender de forma continua en el ámbito local e internacional. "*Es irrefutable que el sistema educativo no ha sabido educar ciudadanos que puedan contribuir y beneficiarse de un mundo que ofrece grandes oportunidades y la dificultad compleja, de hallar nuestro lugar en él"* (Fullan, 2002, 40).

El sistema educativo era concebido como una de las herramientas más eficaces que la sociedad poseía para reducir la desigualdad social. Ahora, a la complejidad intrínseca de modificar la práctica individual, se añadió la dificultad de actuar sobre la estructura de poder existente y superar los prejuicios y la ignorancia provocados por todo tipo de diferencias.

Ante los **cambios educativos** necesitamos entonces, por una parte *"tener presentes los valores, los objetivos y las consecuencias asociadas; y por otra, comprender la dinámica del cambio como un proceso sociopolítico que implica todo tipo de factores individuales, locales, regionales y nacionales que actúan de forma interactiva"* (Fullan, 2002, 40).

El problema del sentido del cambio es cómo las personas implicadas pueden llegar a entender qué tendría que cambiar y cuál es la mejor manera de llevar a cabo dicho cambio, y a la vez darse cuenta que, el qué y el cómo interactúan y se redefinen en forma constante. Sin embargo, las escuelas y las empresas "*se enfrentan a un entorno incierto y turbulento, sólo las escuelas padecen la carga adicional de tener un torrente de políticas e innovaciones no deseadas y mal coordinadas, que procede de las jerarquías burocráticas"* (Fullan, 2002, 54).

3.1. Del concepto de cambio organizacional a la innovación y cambio educativo

Presentamos diferentes conceptos de cambio organizacional, analizando algunas resistencias que se pueden presentar para después poder avanzar hacia las tipologías y las etapas de cambio y la innovación educativa.

Cambio. Iniciamos con Aguilar (2003) que define el cambio como *"cualquier modificación en las condiciones en las que se desarrolla la actividad de una organización, o un nuevo modo de afrontar situaciones similares"* (Aguilar, 2003, 208). Por su parte, Mazo (2003) afirma que el cambio es "*cualquier iniciativa que pretenda mejorar la posición competitiva de una organización a través de la implantación de ideas innovadoras"* (Mazo, 2003, 156).

Por su parte, Pin Arboledas (2003), afirma que, dentro del cerebro de cada miembro de la organización se reproduce la organización misma, particularmente a tres niveles: la estructura formal de la organización; la estructura de relaciones sociales dentro de ella; y el concepto de lo que la persona es, en particular, para la organización. Por tanto, cualquier cambio supone una previa "*descongelación*" (Pin Arboledas, 2003, 23) en primer lugar a nivel individual. Para que esto suceda las personas deben sentir la necesidad del cambio, que deben cambiar y cambiar rápido, de lo contrario tienden a resistirlo.

Resistencias al cambio. Pin Arboledas (2003), presenta dos tipos de resistencia: estructurales y personales. Las resistencias estructurales refieren*: "a la estructura formal, a la estructura*

de relaciones sociales (formal e informal) y al autoconcepto que cada uno tiene de lo que es él en la organización" (Pin Arboledas, 2003, 27). Cuanto más profundo afecta el cambio a la persona mayor es la resistencia. Las resistencias personales, puede tener tres orígenes: no saber hacer las nuevas tareas, cuyo tratamiento es la información y la formación; no poder hacerlas, el tratamiento es apoderamiento o "empowerment" de las personas; o no querer hacerlas, las medidas tienen que ver con la creación de incentivos (Pin Arboledas, 2003).

Cambio educativo. Murillo (2002) señala que los términos *cambio, innovación, reforma* y *mejora* escolar - los cuales refieren a procesos de transformación educativa realizados a nivel del aula, o de la escuela o del sistema educativo- son empleados indistintamente por algunos autores o con diferentes acepciones según otros. Murillo (2002) coincide con Fullan (2002) en que el concepto de cambio educativo es el más general y abarca tanto al proceso como al resultado, siendo su propósito facilitar el cumplimiento de las metas escolares mediante la modificación de ciertas estructuras, o programas o prácticas. Entonces el cambio educativo es *"un concepto de carácter general que se refiere a cualquier modificación de la realidad educativa y que puede concebirse como proceso y resultado, como algo deliberado o espontáneo*" (Murillo, 2002, 3). Gairín (2010b), entiende que el proceso de cambio orientado a las necesidades sociales, se dará cuando algunos factores personales confluyan: *"la motivación y la actitud (querer), los conocimientos en sentido amplio (saber), las condiciones mínimas (poder) y exista incentivación (estímulos externos e internos relacionados con el reconocimiento de lo realizado)"* (Gairín, 2010b, 16). Murillo (2002), diferencia cambio de innovación y señala que no todo tipo de cambio puede ser considerado innovación.

Innovación educativa. La innovación supone cambio y novedad en el marco de un proceso intencional y sistemático orientado hacia un propósito definido, "*pretende modificar y/o mejorar esencialmente los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula*, no se restringe solamente al docente y sus estudiantes, *sino que, se lleva a cabo en todo el centro y compromete a distintos sectores"* (Murillo, 2002, 4). A su vez, *"la innovación se considera como un proceso de cambio institucional hacia la mejora educativa, que implica compartir las problemáticas que vive el centro, analizarlas y trabajar para superarlas"* (Gairín, Armengol & Muñoz, 2010, 219). De este modo la tensión, el conflicto y las contradicciones forman parte de todo proceso de innovación, por tanto, se necesita crear un *"clima democrático para afrontarlo y gestionarlo colectivamente, y resolverlo creativa y positivamente*" (Carbonell, 2001, 26).

La innovación en educación "*se trata, de una acción planificada que implica la existencia de un cambio perseguido, planificado y desarrollado con intencionalidad*" (Matas, Tójar & Serrano, 2004, 3). Gairín (2010b) opina que "*las innovaciones que debemos potenciar y apoyar son las que procuran la institucionalización del cambio, lo plantean como una mejora y lo orientan a producir transformaciones reales"* (Gairín, 2010b, 16).

En síntesis, transitamos por el bucle que nos condujo desde los cambios organizacionales y sus resistencias a las implicancias individuales, de los docentes y de la comunidad para que el cambio en las escuelas sea continuo, planificado y con intención de mejora que lo conduzca a la innovación educativa.

3.2. De las tipologías de cambios organizacionales a los cambios educativos

En el apartado anterior se definió el cambio organizacional y el cambio educativo con las correspondientes implicancias en cada caso. En esta instancia, los distintos autores consultados hablan de clases y de tipos de cambios. En primer lugar, presentamos a Chiavenato (2011) que distingue **cuatro clases de cambios**: estructurales, en la tecnología, en los productos o servicios y cambios culturales. Los primeros cambios mencionados, afectan la estructura de la organización, los departamentos, las redes de información externa e interna y los niveles jerárquicos entre otros. Mientras que los cambios culturales son los relacionados con las personas y sus actitudes, expectativas, comportamiento, necesidades y aspiraciones.

Pin Arboledas (2003), habla de **tres tipos de cambios**: el cambio reactivo, es el impuesto por las circunstancias; el cambio proactivo es difícil porque pocos ven la necesidad de su puesta en marcha; y el cambio institucionalizado es un proceso basado en modificaciones continuas. A su vez Aguilar (2003), distingue **dos formas de cambio**: deliberado y emergente. El cambio deliberado tiene su origen en causas deseadas por las personas que tienen decisión en la organización. *"El cambio emergente es el que se deriva de un conjunto de situaciones que surgen a lo largo de la historia de una institución"* (Aguilar, 2003, 208).

Volviendo sobre las organizaciones educativas, Fullan (2002) distingue dos tipos de cambio educativo: impuesto y voluntario. Argumenta que todo cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha. *"El cambio puede sobrevenir bien porque se nos impone (por causas naturales o de forma deliberada), bien porque tomamos parte voluntariamente de él -o incluso lo iniciamos- cuando no estamos satisfechos con nuestra situación"* (Fullan, 2002, 62).

Sentido y proceso del cambio educativo. Dos aspectos que permiten comprender el cambio educativo son, el sentido y el proceso del cambio. Todo cambio real, sea deseado o no, representa una experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; cuando prospera, conlleva sentimientos de superación y éxito profesional. En relación al proceso de cambio, toda innovación es multidimensional. Hay al menos tres dimensiones al implementar cualquier nueva política: el uso de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales curriculares o tecnología); el uso de nuevos enfoques didácticos (estrategias o actividades docentes); y la alteración de las creencias (presuposiciones pedagógicas y teorías subyacentes a determinadas políticas) (Fullan, 2002).

Dificultades en el proceso de cambio educativo. La nueva política o innovación como conjunto de materiales y recursos es el aspecto más visible del cambio y el más fácil de aplicar. Los cambios en el enfoque didáctico o en la manera de utilizar nuevos materiales son más difíciles cuando hay que adquirir nuevas habilidades y establecer nuevas maneras de conducir las actividades docentes. En vez, los cambios en las creencias son aún más complejos, cuestionan los valores fundamentales de los individuos respeto a los objetivos de la educación; más aún las creencias no son explícitas, conscientes, ni objeto de discusión, sino que, más bien, están enterradas en el nivel de las presuposiciones. De este modo, "*desarrollar nuevas habilidades y enfoques didácticos y comprender conceptualmente qué se debe hacer, por qué, y con qué fin representa un cambio mucho más fundamental y será más difícil de alcanzar, pero tendrá un impacto mayor una vez establecido"* (Fullan, 2002, 74- 75).

En síntesis, en el bucle de las tipologías de cambio pasamos por cuatro, tres y dos tipos de cambio, llegando de algún modo a concluir que el cambio del futuro debe tener un poco de cada estilo para poder conducir la organización por caminos adecuados en medio de las nuevas exigencias. Cuando llegamos al cambio educativo transitamos por los cambios impuestos y voluntarios, analizando su sentido y su proceso para visualizar dificultades.

3.3. De las etapas del cambio organizacional a las etapas del cambio educativo

Se hace necesario introducirnos en las etapas del cambio. Para ello, los distintos autores consultados distinguen y presentan tres etapas en el proceso de implementación del cambio, es decir ante cualquier iniciativa que mejora la posición de las organizaciones.

Mazo (2003), presenta tres fases: **la primera fase** es conocer la situación de partida, analizar el lugar en el que se encuentra la organización, para poder responder a la pregunta de ¿por qué hay que cambiar? Es necesario desarrollar enfoques sistémicos para abordar los procesos de cambio, ya que las organizaciones son sistemas interrelacionados, cuyas partes se impactan y se influyen entre sí. **En la segunda etapa**, se define la dirección del cambio, la visión y se puede contestar la pregunta, ¿para qué hay que cambiar? **La tercera fase** es la implementación del cambio organizacional y para ello habla de cultura organizativa, que permite a la organización, mantenerse y mejorar. 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, 166).

Husenman (2003) habla también de tres etapas en el proceso de cambio: "*descongelar, probar y recongelar"* (Husenman, 2003, 171). Para que se produzca el cambio, es decir, **descongelar,** modificar lo existente, se necesita generar una tensión interna en los sistemas y en las personas, una tensión desestabilizadora que cuestione el éxito y eficiencia de las conductas anteriores para poder sustituirlas por otras nuevas. En segundo lugar, 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, 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"* (Husenman, 2003, 184).

Para transitar por el proceso de cambio y pasar de un modo de ser o estar a otro diferente es necesario que: las personas reajusten su percepción y conducta a esa realidad adquiriendo significados adecuados a la nueva situación; analizar qué le sucede a la persona, qué sucede dentro de la organización y la relación entre el proceso de resolución de resistencias, el proceso de cambio y la percepción de competencias personales (Husenman, 2003). Por su parte, Aguilar (2003), agrega que todo proceso de cambio requiere en sus distintas fases la comunicación de las diferentes acciones que se llevan a cabo. No es posible hablar de

transformación cuando no la perciben las personas y no afecta a los actores involucrados. Cambio y comunicación son tareas simultáneas o paralelas, en tanto que no se puede cambiar y después comunicar, *"la efectividad misma de la transformación está asociada al modo en que es conocida, aceptada y asumida por la gente involucrada"* (Aguilar, 2003, 208).

Retomando la realidad del proceso de cambio educativo, Murillo & Krichesky (2012) afirman que es posible distinguir cinco fases. La primera de iniciación, un individuo o grupo, promueve por algún motivo un proyecto de cambio; fase que incluye el diagnóstico. Le sigue, la planificación donde se define el sentido y los pasos a seguir. Una tercera fase de implementación, se ponen en práctica estrategias o acciones. Posteriormente es la evaluación y por último, la institucionalización de estrategias que resultaron eficaces. Por su parte Fullan (2002) distingue tres grandes fases en el proceso de cambio. La primera llamada iniciación, movilización o adopción, es el proceso que lleva la decisión de adoptar el cambio. La segunda, implementación o aplicación inicial, son los primeros intentos de llevar la idea a la práctica. La tercera, continuación, incorporación, rutinización o institucionalización, es cuando el cambio se incorpora al sistema o, desaparece.

El período de tiempo desde la iniciación a la institucionalización es extenso, los cambios moderadamente complejos requieren de 3 a 5 años, mientras que reformas a mayor escala pueden implicar de 5 a 10 años, aun siendo problemático sostener las mejoras. Todo cambio es un proceso, no una acción, lección que aprenden a base de errores todos aquellos que han puesto toda su energía en el desarrollo de una innovación. A su vez, ya en la fase de iniciación se debe estar planificando la implementación, es decir, al mismo tiempo que empieza la iniciación, se debe estar preparando la implementación y continuación (Fullan, 2002).

Se considera relevante presentar las dos últimas fases: implementación e institucionalización. **La implementación** es el proceso de puesta en práctica de una idea, un conjunto de actividades o un programa. El origen de cambio puede *"imponerse desde el exterior o buscarse; definirse previamente de forma explícita o ser desarrollado y adaptado progresivamente con el uso; diseñarse para ser utilizado de forma uniforme o planificarse para que los usuarios puedan modificarlo"* (Fullan, 2002, 97). El autor presenta en tres categorías los aspectos que interviene en el proceso de implementación: *"las características de la innovación o el proyecto de cambio, los roles locales y los factores externos"* (Fullan, 2002, 99). Es de interés para el presente estudio analizar las dos primeras categorías.

Características propias de la innovación. Cuatro son los factores relacionados con las características propias de la innovación y el cambio: necesidad, claridad, complejidad y calidad. La necesidad, refiere a que muchas innovaciones son aprobadas sin reflexionar su capacidad para resolver o responder a las necesidades percibidas como prioritarias. La claridad de objetivos y medios es un problema constante en todo el proceso. *"La complejidad se refiere a la dificultad y a la magnitud del cambio"* (Fullan, 2002, 105). Un último factor directamente relacionado con la naturaleza del cambio es la calidad del proyecto de cambio, sea un nuevo currículum, una nueva política o la reestructuración de una escuela.

Los factores locales. Fullan (2002), dado que los principales agentes (o inhibidores) del cambio son los directores y el profesorado, nos detenemos en ellos. La dirección influye decisivamente en las posibilidades de cambio, si bien la mayoría de los directores no toman la iniciativa en la instrucción ni en el cambio. Las acciones de la dirección sirven para legitimar el cambio y para apoyar al profesorado, psicológicamente y con recursos. El director "*está en posición de crear las condiciones organizativas necesarias para el éxito, tales como el desarrollo de objetivos compartidos, estructuras y un medio de trabajo cooperativo y procedimientos para supervisar los resultados"* (Fullan, 2002, 110).

El rol del profesorado. Tanto las características individuales del maestro como las colegiales ayudan a determinar la implementación. La personalidad del maestro determina la predisposición a considerar las mejoras y actuar al respecto, y *"en función de las experiencias previas y la etapa profesional, tiene un espíritu renovador y un sentido de la eficacia, que le lleva a actuar y poner en práctica los cambios"* (Fullan, 2002, 111). El cambio educativo es a la vez simple y complejo en tanto que "*depende de lo que el profesorado haga y piense. Las escuelas funcionan con eficacia cuando, recurren a personal docente de calidad, y el entorno laboral se organiza para estimular y premiar sus resultados"* (Fullan, 2002, 141). Por tanto, dentro de la escuela, "*el compañerismo entre maestros, medido en factores tales como la frecuencia de la comunicación, el apoyo mutuo o la ayuda, es un índice significativo del éxito de la implementación"* (Fullan, 2002, 149).

El cambio educativo real "*se basa en cambios en las creencias, la manera de enseñar y en los materiales que únicamente pueden provenir de un proceso de desarrollo personal en un contexto social"* (Fullan, 2002, 149). Los maestros tienen que "*reciclar sus conocimientos y habilidades,* y disponer *de oportunidades de reunirse, a título individual o de forma colectiva,*

para dar y recibir ayuda o, para conversar sobre el sentido" del cambio (Fullan, 2002, 150). En estas condiciones, el profesorado aprende cómo tratar una innovación, constituyendo culturas de trabajo cooperativas, que otros autores definen a estas comunidades como, comunidades profesionales de aprendizaje (Fullan, 2002). "*El trabajo colaborativo no es importante per se sino en la medida en que permita cumplir los objetivos de la institución, que se adaptan continuamente a las cambiantes necesidades del entorno"* (Gairín, 2010b, 21)

La institucionalización (o continuación) representa otra decisión de adopción del cambio, que podría ser negativa e incluso, de ser positiva, podría no llegar a implementarse. Fullan (2002), señala algunos factores que influyen en la institucionalización: la infraestructura y la tasa de renovación del profesorado. La infraestructura esto es, los factores del contexto general, pueden ayudar o, generalmente (sin saberlo), impedir la reforma sostenida. Otro factor que puede perjudicar la continuación, es la alta tasa de renovación de los integrantes de la administración y el profesorado. Son pocos los programas que establecen orientación y apoyo para el personal nuevo. Cuando éstos llegan desestabilizan, lo que es en sí un proceso frágil; pero pueden ayudar a establecer la mayoría necesaria para apoyar nuevas orientaciones.

El mismo autor, plantea **tres problemas** fundamentales en la etapa de institucionalización (o continuación). El primero es la tendencia a simplificar demasiado, cuando se es consciente de tener una buena idea, se afrontan los problemas urgentes, y existe la debilidad de legislar la solución. En segundo lugar, cuando se identifica el conjunto acertado de factores, se deben contextualizar en las nuevas situaciones que se abordan, éste es el problema de los caminos. En tercer lugar, la implementación y la continuación no son sólo problemas técnicos, las mejores ideas técnicas no van muy lejos si no hay pasión y compromiso (Fullan, 2002).

En síntesis, incursionamos en este bucle, en las distintas etapas presentadas en el cambio organizacional, de acuerdo a diferentes autores se podrían resumir en tres haciendo uso de la terminología de Husenman: descongelar, prueba y recongelar. Arribamos a las etapas del cambio educativo que también se pueden reducir a tres: iniciación, implementación e institucionalización. Para transitar por estas etapas se necesitan un conjunto de factores que al mismo tiempo facilite, empuje y estimule a los individuos o a los centros a cambiar, a reaprender, a rehacer y fortalecer los caminos exitosos y desechar aquellos inconducentes.

4. Del desarrollo organizacional a los planes de mejora educativos

Hasta aquí hemos desarrollado los conceptos teóricos específicamente vinculados con el estudio realizado, en este capítulo se presentan los pasos a seguir para que se produzca el desarrollo organizacional, en particular en las organizaciones educativas se habla de Planes de Mejora para que se produzca tal desarrollo.

A nivel organizacional, hablar de mejora significa hablar de desarrollo. **El desarrollo organizacional** se asocia a la capacidad de adaptación de la organización en procesos de cambio. La definición de desarrollo organizacional, de acuerdo con Chiavenato (2011), supone las siguientes características: es un enfoque dirigido a la organización en su conjunto; tiene una orientación sistémica, por tal dirigido a las diversas partes; emplea agentes de cambio y busca que éste sea externo; resalta la resolución de problemas a través de la investigación-acción; sucede el aprendizaje experimental, los participantes aprenden por experiencia; se sustenta en procesos grupales; procura proporcionar realimentación intensa a los participantes; su procedimiento depende de las situaciones y coyunturas, su orientación es situacional; y su propósito fundamental es el desarrollo de equipos de trabajo.

Son **cuatro las etapas** que constituyen el proceso de desarrollo organizacional: recolección y análisis de datos, diagnóstico organizacional, acción de intervención (planeación de la acción e implementación de la acción) y por último evaluación. Como la delimitación entre ellas no es nítida puede que en algunos procesos se puedan superponer (Chiavenato, 2011).

La etapa de recolección y análisis de datos consiste en determinar los datos necesarios y los métodos para recogerlos. Incluye las técnicas y los métodos para describir la situación sistémica de la organización así como la relación entre los elementos y los modos de identificar problemas o aspectos relevantes. La segunda etapa, el momento del diagnóstico organizacional, parte del análisis de los datos recabados, se interpretan y se realiza un diagnóstico. Se identifican problemas y preocupaciones, se establecen prioridades y posibles consecuencias, posteriormente se definen metas y objetivos. Se visualizan posibles estrategias y los correspondientes planes para ejecutarlas. La acción de intervención es la etapa de ejecución, de la acción planeada del proceso de desarrollo organizacional. Se selecciona la intervención más apropiada, a través de distintas técnicas, para resolver el problema que se estableció como prioritario en la organización. La implementación no es la etapa final del

desarrollo organizacional es en cierto modo un proceso continuo. La última etapa es la evaluación, concluye el proceso, cierra el ciclo para volverlo a abrir, implica modificar el diagnóstico, un nuevo planeamiento y ejecución y así un proceso continuo, con dinámica propia que llega a no necesitar intervención externa (Chiavenato, 2011).

En definitiva el desarrollo organizacional es el esfuerzo coordinado de los miembros de la organización (con ayuda de asesores externos) con el objetivo de descubrir comportamientos, actitudes, políticas, procedimientos y estructuras que no permiten al sistema desempeñarse con eficacia y al mismo tiempo el sistema puede conocer sus dinámicas internas y externas para promover adaptaciones y mejoras en el futuro. (Chiavenato, 2011).

Las organizaciones que logran incorporarse a este proceso continuo se les llama **organizaciones de aprendizaje**, "*es la que facilita el aprendizaje para todos sus miembros y que se transforma continuamente"* (Chiavenato, 2011, 359). Así entendido, el aprendizaje constante, constituye un ciclo permanente, de conciencia y sensibilidad en relación al ambiente y contexto de la organización (visión estratégica), cambio de creencias y actitudes (cultura organizacional), desarrollo de conocimientos y habilidades (administración del conocimiento). Todo este conjunto de aspectos implicados en el aprendizaje organizacional conduce a una respuesta eficaz constante.

Para volver la mirada sobre las **organizaciones educativas,** *"los centros más dinámicos, consideran la mejora como un proceso continuo que forma parte de la vida cotidiana de la propia escuela"* (Murillo & Krichesky, 2012, 42), a tales efectos los esfuerzos de mejora suelen ser permanentes y cíclicos, y forman parte de la identidad del centro escolar.

Según Gairín (2004) los centros educativos están integrados por tres dimensiones, como marco educativo, como agente educativo y como sujetos que aprenden (desarrollado en capítulos anteriores). Si éstas se integran de forma adecuada permiten el crecimiento personal y el desarrollo de la organización. Considerar a una organización que educa **como marco** adecuado supone recuperar su identidad, hace referencia a su especialización como lugar para el aprendizaje sistémico y que la diferencia de otras organizaciones sociales. Pensar en un centro educativo como **agente educativo**, es pensarlo como lugar de educación donde adquiere relevancia el currículum y las condiciones en donde se desarrolla. Se sustenta en cuatro pilares: la racionalidad, en cuanto a la disposición lógica de sus elementos y su

estructura organizativa en función de los objetivos; la flexibilidad, como capacidad para adecuarse a los cambios sociales; la permeabilidad, entendida como apertura al entorno; la colegialidad, en contraposición al individualismo en el funcionamiento y en el uso de estructuras.

La elaboración de un Plan de Mejora "*supone un proceso que incluye: definir los pasos que se han de dar, desarrollar las herramientas, estructurar las secuencias de trabajo y valorar los resultados"* (Gairín, Armengol, Lorenzo & Martín, 2006, 76).

Murillo & Krichesky (2012) afirman que es posible distinguir cinco grandes fases en el diseño y desarrollo de procesos de mejora: iniciación, planificación, implementación, evaluación e institucionalización. En la primera **fase de iniciación**, algún individuo o grupo que pertenecen al centro, ve por algún motivo, presión interna o externa la necesidad de cambiar y promueve un proyecto de cambio que busca involucrar a todos los miembros de la comunidad. Es de vital importancia el diagnóstico que se pueda realizar lo más cercano posible a la realidad del centro, en ocasiones es importante un largo proceso de recogida y sistematización de datos, pero en otros bastará un simple dinámica. En cualquier caso, debe ser participativo y contar con la implicación activa y el compromiso de la comunidad escolar.

La segunda **fase de planificación**, define el sentido y los pasos que se darán, es un componente técnico que ayuda a convertir las intenciones en acciones concretas para la mejora. Definir objetivos, estrategias y actividades formando un acertado diseño es clave para el éxito del proceso de cambio. Si bien la formulación no requiere de muchas personas, es necesario hacer partícipes a los diferentes colectivos, para que la planificación resulte compartida por todos y de este modo la comunidad toda se siente comprometida con la mejora. Finalmente el documento que se elabore debe ser de dominio público (Murillo & Krichesky, 2012).

En la **fase de implementación** se pone en práctica la planificación, se desarrollan las estrategias o acciones y las actividades citadas. Este proceso puede ser lineal, en tanto que el traslado de la teoría a la práctica se realiza eficaz y fielmente; de adaptación mutua, donde contexto escolar e innovación se adaptan a las exigencias recíprocas; de reconstrucción personal, donde el docente reinterpreta y adapta la planificación a sus necesidades. El autor destaca algunos factores que facilitan la implementación: encontrar equilibrio entre

simplicidad y complejidad, flexibilidad y rigidez, fidelidad y adaptación; foco en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje; calidad de las actividades; combinar presión y apoyo desde la administración; participación de la comunidad; trabajo cooperativo; liderazgo centrado en procesos de aprendizaje de docentes y alumnos; retroalimentación continua (Murillo & Krichesky, 2012).

La evaluación es el período de reflexión sistémica de lo realizado, se valora si se han conseguido los objetivos de la mejora mediante distintos procedimientos de evaluación, implica establecer una serie de indicadores a través de los que se podrá medir el impacto de las mejoras deseadas en la práctica. Algunas herramientas o instrumentos a modo de ejemplo son: análisis de documentos, cuestionarios a docentes, seminarios de reflexión para los docentes incluso con las familias, revisión de informes de seguimiento, grupos de discusión con miembros de la comunidad educativa. Será necesario en esta etapa lograr consenso en la valoración final considerar las necesidades no satisfechas y apreciar los logros obtenidos en el proceso de mejora (Murillo & Krichesky, 2012).

Como ya se señalara al hablar de cambio y mejora, **la institucionalización** es la fase en la que la innovación deja de ser considerada especial y se transforma en la manera habitual de hacer las cosas. Como resultado de la evaluación, se da la extensión o difusión de las innovaciones más exitosas, de las estrategias que han resultado eficaces para convertirse en el modo de hacer del centro. Esta fase debe ser igualmente planificada, pensar en cómo sostener el deseo de mejora por parte del profesorado. Puede resultar la etapa más complicada en tanto que implica construir en el centro una cultura de cambio y mejora permanente (Murillo & Krichesky, 2012).

En síntesis, en este bucle hemos partido de asociar la mejora organizacional al desarrollo organizacional transitando por cada una de sus etapas y valorando las organizaciones de aprendizaje para arribar a los procesos de mejora educativa con sus correspondientes etapas y las organizaciones que aprenden. De este modo promover una cultura de mejora y cambio permite un impulso organizativo hacia el futuro.

5. Del asesor organizacional al asesor educativo

En este momento nos detenemos a analizar el rol del asesor como agente en los procesos de desarrollo y de mejora. En primer lugar presentamos el asesor como agente partícipe en el desarrollo organizacional para pasar al rol del asesor en los planes de mejora educativa.

El **agente de cambio** es una persona que pertenece a la organización o es exterior a ella, que administra, actividades de transformación en una situación existente, así como procesos de cambio. Pueden ser administradores, trabajadores o consultores internos o externos (Chiavenato, 2009)

Corresponde a este capítulo la presentación del **rol del agente de cambio** en cada una de las fases del desarrollo organizacional presentadas con anterioridad: diagnóstico, análisis, realimentación, acción y evaluación. En el diagnóstico, el agente de cambio recaba información sobre el problema y la necesidad de resolverlo. Utiliza diferentes metodologías para descubrir las preocupaciones que afligen a la organización. En la fase de análisis, el agente de cambio, sintetiza y analiza la información, identifica problemas y posibles acciones. En la fase de realimentación, el agente de cambio involucra a los miembros de la organización, comparte los hallazgos de las dos etapas anteriores, para identificar el problema y buscar la solución más adecuada. La cuarta fase es la acción, el agente de cambio junto con el personal involucrado realizan acciones específicas que conducen a la corrección de los problemas identificados. Por último, en la evaluación, los cambios se comparan y evalúan en relación a los datos brindados en el diagnóstico (Chiavenato, 2009).

Asesoramiento educativo. Volviendo la mirada específicamente sobre las organizaciones educativas, los diferentes autores complementan el concepto de asesoramiento educativo: "*consiste en desarrollar la capacidad, la motivación y el compromiso necesarios para implicarse en los procesos de mejora*" (Fullan, 2002, 207); *"es una práctica localizada en un puesto de trabajo específico"* (Nicastro & Andreozzi, 2006, 28); *"entendido como recurso de cambio y mejora educativa,"* (Murillo Estepa, 2008, 4).

El asesor educativo. "*El papel que deben desempeñar los asesores/as ha de estar en consonancia con las exigencias y responsabilidades aparejadas a su rol, y debe considerar que cada centro tiene su propia historia y realidad interna*" (Murillo Estepa, 2008, 4). Por tanto, no existen, fórmulas fijas de actuación, es en cada centro que se determinan las

prioridades y estrategias para llevar adelante el proceso. Si bien, promover prácticas reflexivas puede ser de gran interés en la consecución del desarrollo del centro. El trabajo del asesor, "aquí y ahora" se organiza en interacción con otro, *" individual o colectivo, portador de tradiciones, saberes, representaciones y valores que se derivan tanto de la cultura profesional como de la cultura institucional de la organización en la cual se desempeña"* (Nicastro & Andreozzi, 2006, 30).

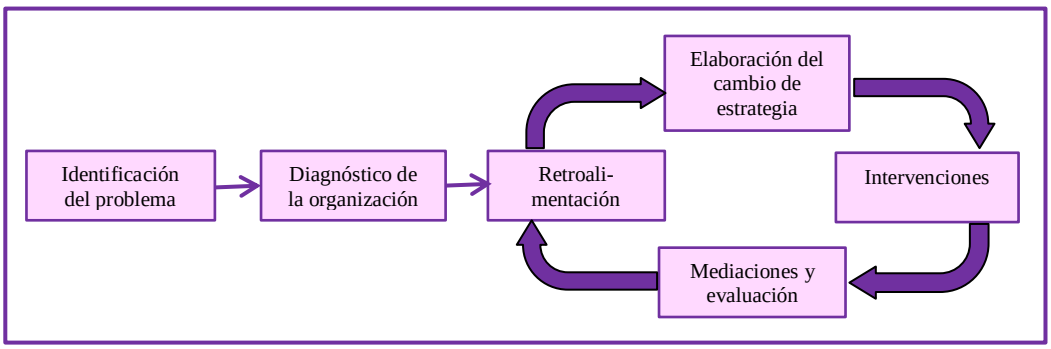
Asesores internos y externos. Por su parte, Fullan (2002) distingue entre asesores externos e internos. **Los asesores externos** necesitan poseer tres conjuntos de habilidades: destrezas técnicas, recursos interpersonales y técnicas de asesoramiento. Sin embargo, estas habilidades no son suficientes, es clave para el asesor ser auténtico; no detenerse exageradamente en el análisis sino que el objetivo está en la implementación, en generar condiciones propicias para el compromiso y vinculación emocional con la puesta en práctica de acciones; y no centrarse en su modelo, sino en relacionarlo con la multiplicidad de propuestas existentes en la escuela.

Los asesores internos. Fullan (2002) propone cinco consejos para los asesores que están en las organizaciones. El primero es, las escuelas "*están activamente inmersas en redes externas de recursos, de desarrollo profesional y otras formas de asistencia"* (Fullan, 2002, 216), por tanto la dificultad radica en cómo usar estas estrategias a nivel local. El segundo es, considerar si las ideas externas son realizables, es decir si tienen una teoría de acción que canalice la puesta en práctica. El tercero es, atender "*la colisión de múltiples innovaciones*" (Fullan, 2002, 216), si la nueva idea se puede integrar con las otras ya en ejercicio. El cuarto es "*céntrese en la capacitación"* (Fullan, 2002, 217), formar a los responsables de la organización en cómo guiar y motivar a otros a participar. El último es "*se necesita capacidad para crear capacidad"* (Fullan, 2002, 217), será problema de la dirección de la escuela, implicarse en acciones que generen compromiso interno con una mejora continua.

Sistema asesoramiento. "*La relación asesor-asesorado se constituye en la parte visible de un sistema más amplio que se extiende a otros elementos de carácter sociocultural y político*" (Murillo Estepa, 2008, 6) conformando así el sistema asesoramiento. Se construye a partir de los aportes de los distintos participantes del sistema. Es decir que la experiencia que vive el asesor en relación con el centro educativo, se constituye en herramienta de análisis y de explicación al servicio del sistema asesorado. De este modo el asesor deberá entender las

bases emocionales, racionales y culturales de las decisiones que toman los sistemas asesorados, para resolver y conducir en forma adecuada los procesos de mejora.

Un modelo de intervención. Gairín (2004) presenta varios modelos de intervención en centros educativos, presentamos aquí el Desarrollo Organizacional Educativo (D.O.E.) cuyas características son: *"es de orientación sistémica"*, interesa la dinámica integradora entre las partes de la organización; "*emplea la estrategia de solución de problemas y el aprendizaje experiencial"*, los miembros aprenden de sus experiencias y desarrollan habilidades para solucionar problemas que usarán en los que surjan; *"recurre permanentemente a la retroalimentación"*, desarrollo de aptitudes interpersonales que generan confianza y conducen al cambio de actitudes; *"es de orientación de contingencia"*, las estrategias de acción responden a las necesidades que se originan en la realidad; *"fomenta la formación de equipos"*, los equipos como procesos humanos fundamentales que implica actitudes, sentimientos y acciones; *"sustenta una definida orientación ética"*, un manejo claro de valores en el ambiente laboral: comunicación abierta, colaboración, poder compartido, confrontación constructiva y confianza; y por último "*utiliza un agente de cambio, utiliza un agente externo que se interioriza de las características de la organización, de las problemáticas específicas, para luego, con un plan de trabajo, ir a la acción*" (Gairín, 2004, 412-413). De este modo se establece un proceso de revisión constante que ubica al centro educativo en un aprendizaje constante y una mejora continua. Ver Cuadro 1.



Cuadro 1. Modelo de proceso de desarrollo de la organización.
Fuente. Gairín, 2004, 413.

En síntesis, en este bucle partimos del agente de cambio en las organizaciones para pasar a determinar su rol en cada una de las etapas del desarrollo organizacional. Avanzamos hacia los centros educativos donde definimos el asesoramiento pedagógico el asesor, estableciendo que éstos pueden ser internos o externos al centro educativo, transitamos por la relación que

se establece entre el asesorado y el asesor generando el sistema asesoramiento y arribamos a un modelo de intervención específico, el desarrollo educativo organizacional, donde el asesor externo es un agente generador de aprendizaje a partir de la experiencia, por tanto de conocimiento y de mejora continua.

En síntesis

A los efectos de visualizar el espiral del marco teórico, compuesto por los diferentes bucles por los que transitamos se presenta la Figura 3.

Figura 3. Síntesis Marco Teórico.
Fuente. Elaboración propia.

II. MARCO CONTEXTUAL

En esta sección, desde la óptica de la recursividad, damos un paso más hacia lo particular, nos detendremos en las organizaciones educativas uruguayas, estableciendo órganos jerárquicos, sus funciones y la normativa que abala su existencia y que ofician de marco al caso de estudio, desde la Constitución de la República hasta la Ley General de la Educación, deteniéndonos especialmente en la Educación Inicial y Primaria, Posteriormente avanzaremos hacia las organizaciones educativas privadas, no sólo privadas sino habilitadas, partiendo de la libertad de enseñanza y del derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos, para avanzar sobre la normativa vigente que los rige dentro del territorio nacional. Por último se presenta la organización educativa privada habilitada y bilingüe en estudio, ubicada en la zona centro de la capital del país.

6. Las organizaciones educativas en Uruguay

El recorrido por la institución educación en la sociedad uruguaya lo hacemos transitando por diferentes documentos como son la actual Constitución de la República y la Ley General de Educación Nº 18437, con el fin de comprender la conformación del Sistema Nacional de Educación, a través de sus órganos, deteniéndonos sólo en aquellos que son de nuestro interés, para llegar al ámbito local de cada organización educativa.

Desde el punto de vista de las políticas públicas, **la educación es un derecho fundamental** y un pilar básico de la sociedad, el principal mecanismo de movilidad social y elemento clave en el proceso de socialización de los individuos (Sarasola, Assandri, Podestá y Troncoso, 2010). Se corrobora esta afirmación en la Ley General de Educación Nº 18437, en el artículo 1º declara "*de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental"*. Así la nombrada Ley, compromete al Estado como garante y promotor de una educación de calidad para todos los habitantes del territorio nacional y como facilitador de su continuidad educativa.

En Uruguay, a partir de la Ley General de Educación, se establecen catorce años de escolaridad obligatoria. El Artículo 7º afirma, *"es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior*". A los efectos del presente estudio, nos detendremos en los primeros ocho

años de obligatoriedad, es decir en las Educación Inicial y Primaria: dos años de Educación Inicial (nivel 4 y 5); seis años de Primaria (1º a 6º grado) (Sarasola et al., 2010).

Toda organización educativa en Uruguay, en cualquiera de sus formas, de carácter formal o no formal está regida por **el Sistema Nacional de Educación**, entendido como "*el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida"* (Ley nº 18437, 2008, art.20). Este Sistema de Educación lo rigen tres principios básicos: *"obligatoriedad, laicidad y gratuidad"* (Ministerio de Educación y Cultura, 2014, 21), que transforman la educación en un derecho garantizado constitucionalmente para todos los ciudadanos durante toda la vida. A su vez **la educación formal** está *"organizada en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo, que aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo"* (Ley nº 18437, 2008, art.21). La estructura de la educación formal está compuesta por los niveles que describe el artículo 22 de la Ley de Educación, que se presentan en el Cuadro 2.

	NIVELES EDUCATIVOS	
0	*Educación Inicial: 3, 4 y 5 años de edad*	
1	*Educación Primaria.*	
2	*Educación Media Básica*	
3	*Educación Media Superior: educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional*	
4	*A*	*Educación terciaria: cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior.*
	B	*Formación en educación con carácter universitario.*
	C	*Educación terciaria universitaria: Incluye carreras de grado.*
5	*Educación de postgrado.*	

Cuadro 2. Niveles Educativos.

Fuente. Ley nº 18437, 2008, art. 22.

Interesa al estudio detenernos en los dos primeros niveles. **La Educación Inicial** tiene como cometido, "*estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años*" (Ley nº 18437, 2008, art. 24), si bien tiene carácter obligatorio para los niños de 5 años y para los de 4 años a partir del 2009. Intenta promover la educación integral fomentando *"la inclusión social del educando, el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural"* (Ley nº 18437, 2008, art. 24). Mientras que **la Educación Primaria** tiene el "*propósito de brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable"* (Ley nº 18437, 2008, art. 25). Es de "*carácter obligatorio y gratuito en el sector público y se ofrece en dos modalidades, común y especial"* (UNESCO, 2010/11).

Por su parte, los órganos componentes del **Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP)** son: el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República (UdelaR) y la Universidad Tecnológica (UTEC). Es de interés detenernos en los dos primeros ya que de los organismos públicos son los que tienen directa incidencia en las organizaciones educativas formales privadas. **El Ministerio de Educación y Cultura** "*desarrolla los principios generales de la educación, facilita la articulación entre las políticas educativas nacionales y las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico y económico, y también releva, confecciona y difunde las estadísticas del sector"* (MEC, 2014, 10).

La Administración Nacional de Educación Pública *"es un ente autónomo con personería jurídica, tiene como cometido elaborar, instrumentar y desarrollar políticas educativas en los niveles educativos de su competencia"* (MEC, 2014, 10), fue creada el 28 de marzo de 1985, por la Ley Nº 15739, en conformidad a la Constitución de República, en los Artículos 202 y siguientes. La ANEP es el organismo del estado, cuya responsabilidad es la gestión, planificación y administración del sistema educativo público en todos sus niveles: educación inicial, primaria, media, técnica-profesional y formación docente terciaria. Tiene a su cargo la administración de la educación pública y el control de la educación privada en todos los niveles antes mencionados (UNESCO, 2010/11).

Los órganos de la ANEP son: el Consejo Directivo Central (CODICEN) y los Consejos desconcentrados de Educación Inicial y Primaria (CEIP), de Educación Secundaria (CES), de Educación Técnico-Profesional (CETP), y de Formación en Educación (coordina de manera transitoria la formación docente hasta la creación del nuevo Instituto Universitario de Educación (IUDE) conforme al Capítulo XII de la Ley General de Educación) (UNESCO, 2010/11). **El Consejo Directivo Central** (CODICEN) es el máximo órgano administrador de la educación Pública desde nivel inicial hasta el terciario no universitario (formación y perfeccionamiento docente). Le compete orientar los planes y programas de estudio de sus niveles y modalidades educativas; aprobar planes de estudio propuestos por los consejos desconcentrados y direcciones dependientes de su jerarquía (UNESCO, 2010/11). Así mismo le compete, "*la definición de los lineamientos generales de supervisión y fiscalización de los institutos privados habilitados"* (Mancebo, 2012, 12), y su correspondiente habilitación.

El Consejo de Educación Inicial y Primaria, como Consejo Directivo Autónomo en conformidad con la actual Constitución de la República, Artículo 202 y la Ley General de Educación, Artículos 47 y 48, participa de los principios de autonomía y coordinación, en función de los cuales tiene la potestad de dictar su normativa y coordinar sus acciones con el fin de cumplir con los principios, las orientaciones y los fines de la educación. Está compuesto por nueve divisiones, entre ellas, la División de Planeamiento Educativo que incluye los Departamentos de: estadística educativa; investigación y evaluación; investigación y cooperación técnica; y Planificación y Programación Curricular, que coordina el diseño de planes y programas de estudio de acuerdo a las orientaciones generales (UNESCO, 2010/11).

Por último, en este entramado de relaciones jerárquicas, de interdependencia y de responsabilidades compartidas tenemos a **los centros educativos** que según la Ley General de Educación en el Artículo 41, son "*un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos"*. El control o la supervisión, de los establecimientos escolares, está a cargo de tres tipos Maestros Inspectores: de Zona, Departamental y Regional (UNESCO, 2010/11).

En síntesis, en este bucle transitamos por el Sistema Nacional de Educación, desde la óptica de la educación formal, identificando sus componentes, nos detuvimos en el Ministerio de Educación y Cultura y en la Administración Nacional de Educación Pública. Entrando en esta última, identificamos los organismos autónomos que la componen agudizando la mirada sobre el Consejo de Educación Inicial y Primaria para llegar a los centros educativos.

7. Las organizaciones educativas privadas en Uruguay

Las escuelas habilitadas de administración privada surgen con la separación de la Iglesia y el Estado, con el transcurso del tiempo se crea una normativa que oficia de encuadre para todas las organizaciones educativas bajo determinadas condiciones. Del mismo los colegios de la congregación en América Latina elaboran su plan estratégico y su sistema de calidad cuyo objetivo final es la mejora de los aprendizajes.

7.1. Situación actual de la educación privada en Uruguay

En 1985, se crea por Ley Nº 15.739, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ente autónomo con personería jurídica, funcionará de conformidad a los Artículos 202 y siguientes de la Constitución de la República y de la Ley General de Educación. No obstante, es oportuno observar que conservó la centralización inaugurada por la ley 14.101 (1973) sobre enseñanza pública primaria, normal, secundaria e industrial, ahora dentro de un nuevo Ente Autónomo, la ANEP.

En la lista de "institutos habilitados" de la ANEP, constituida por los centros educativos existentes al 2015 en el territorio nacional, la habilitación más antigua data del 1914, perteneciente a una organización educativa privada aconfesional. Es de interés constatar que la fecha pertenece al período donde se produjo el proceso de separación de la Iglesia y el Estado en Uruguay.

En 1994, en Acta Nº 86 del Consejo Directivo Central, se aprueba el texto de la **Ordenanza 14**, que refiere a los institutos habilitados de enseñanza y los define en el Artículo 1, "*serán Institutos Habilitados los establecimientos privados de educación, a cuyos estudios se otorgue validez oficial por el Consejo Directivo Central de la ANEP*".

A su vez plantea en el Artículo 5, acerca de **los planes y programas** que se deben impartir en los centros habilitados y afirma que "*los Institutos Habilitados deberán ajustar sus cursos a los planes y programas vigentes para los Institutos Oficiales"*. Si bien pueden desarrollar un currículo distinto con la aprobación del Consejo, que avala la correspondiente equivalencia de objetivos, contenidos y pautas de evaluación. "*La educación privada y la pública se rigen por planes de estudios comunes decididos por la máxima autoridad educativa"* (Mancebo, 2012, 12). Sin embargo, en forma creciente, funcionan *"como mundos desconectados, con*

escasísimos puntos de intersección, lo cual entraña el riesgo de retroalimentación de un círculo de segmentación territorial, social y educativa del país" (Mancebo, 2012, 12).

Acerca de la **orientación pedagógica** en los centros habilitados queda a cargo de la Dirección de la escuela con la supervisión de las Inspecciones correspondientes, como lo afirma el Artículo 19, "*la Dirección del Instituto Habilitado será la responsable de la orientación pedagógica y de la formación cívica y moral de los educandos. Facilitará en todo, la labor del inspector, poniendo a su disposición la documentación escolar y el acceso a las aulas"*.

Para las Primarias Habilitadas entre otras obligaciones administrativas docentes se destaca en el Artículo 22, b) *"Establecer el plan anual para el año lectivo, en base al Programa mínimo de cada curso, el que deberá organizarse en un plan de estudios de seis años, dándose cuenta a la respectiva Inspección"*. Sin embargo la gran mayoría de escuelas privadas hacen *"uso de su autonomía en tiempos y espacios pedagógicos complementarios a los fijados oficialmente"* (Mancebo, 2012, 12).

En cuanto al **Programa Escolar de Educación Inicial y Primaria** (2008), establece que *"la Escuela asegura la democratización del saber otorgando a todos las mismas posibilidades de acceso al conocimiento en los diferentes contextos sociales"* (Programa Escolar, 2008, 12). A su vez las áreas del conocimiento que forman parte de la estructura general son: *"área del conocimiento de Lenguas, Matemático, Artístico, Social, de la Naturaleza y Corporal"* (Programa Escolar, 2008, 10), que como se verá más adelante, son las áreas en las que se divide el conocimiento en el Colegio.

Es el estado que ejerce un fuerte control en toda la organización del sistema educativo nacional público y privado. Habilita locales, supervisa funcionamiento y prescribe los programas educativos de la educación privada también. En relación a la diferencia de matrícula entre la administración pública y privada en Primaria, la educación estatal es mayoritaria en el país. No obstante ello, la matrícula de educación privada ha crecido en los últimos años. Así la educación privada tiene un lugar estratégico al consolidar en la práctica la libertad de educación que establece la ley, asegurando el derecho de los padres a elegir la educación de los hijos de acuerdo a sus creencias y convicciones. "*En cuanto a la provisión del servicio educativo, Uruguay exhibe un neto predominio público: sólo el 13% del alumnado de educación básica y media asistía a centros privados en el año 2005"* (Mancebo,

2012, 12). La impronta estatista de la educación, está pautada entre otros aspectos, por la distribución de la matrícula entre el ámbito público y el privado y por la fuerte regulación de las autoridades de la ANEP sobre todo el servicio educativo.

Según datos del CEIP, se señala que la transferencia de matrícula entre el sector público y el privado, que se procesa desde 2008, se detiene en 2012 con incremento de la matrícula en ambos ámbitos, cambiando la tendencia en el sector público que se mantiene estable hasta 2014. El cambio de tendencia en el sector público representa el cambio de tendencia global del nivel, que en 2012 interrumpe la tendencia decreciente, recupera los niveles de 2010: 109.819 matriculados, y mantiene una tendencia creciente hasta 2014: 110.910 matriculados. A su vez, *"la educación privada presenta una evolución incremental casi constante desde 2004 (20.603 matriculados), hasta 2014 con 30.045 matriculados*" (MEC, 2014, 43), haciendo que la relación de matriculación disminuya a menos de 5 matriculados en el sector público por cada estudiante registrado en el sector privado (MEC, 2014).

7.2. Situación actual de los colegios de la congregación en Latinoamérica

El Colegio en estudio, forma parte de la **red latinoamericana de la congregación religiosa** a la que pertenece (a los efectos de conservar la privacidad del Colegio, se presentan modificaciones en el nombre de la red). La red es un organismo internacional sin fines de lucro que se fundó en 2001 y posee un plan estratégico, en el que se define la visión, la misión, los valores, los desafíos y sus correspondientes líneas de acción para el período 2014-2017. Los colegios pertenecientes a la red cuentan con el **sistema de calidad en la gestión escolar** que "*es una herramienta de evaluación y mejora de procesos de trabajo en centros escolares para asegurar la calidad de los aprendizaje de sus estudiantes"* (Red Latinoamericana, 2001), es una estrategia de trabajo en red cuyo propósito principal es que el centro se interrogue respecto a sus resultados y genere un proceso continuo de planificación y monitoreo de la mejora.

El Colegio forma parte también de la **red rioplatense de colegios de la congregación** a la que pertenece. En su sistema de calidad de la gestión escolar, definen **la calidad educativa** *"por el logro de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes, en las diversas dimensiones de la persona"* (Red rioplatense, 2015). El foco está puesto en el aprendizaje y desarrollo integral divididos en cuatro ámbitos que la gestión debe atender: el clima escolar; el ámbito

de la organización, estructura y recursos; la familia y la comunidad; y el ámbito pedagógico curricular. El **ámbito de la organización, estructura y recursos**, "*incluye las capacidades de la institución educativa para gestionar sus procesos internos, los equipos de trabajo y los recursos institucionales, en coherencia con el ideario y las metas"* (Red rioplatense, 2015). Éste ámbito está organizado en cinco "*resultados"*: el direccionamiento estratégico; las estructuras, los roles y la coordinación; la gestión de personas; la infraestructura y el equipamiento; y la gestión financiera. Nos interesa presentar los tres primeros "*resultados"* con sus correspondientes "*indicadores"* (Red rioplatense, 2015).

En relación a **la dirección estratégica institucional**, el resultado es que "*el centro toma decisiones basadas en definiciones institucionales y planes de acción que son compartidos por la comunidad escolar y que integra la propia cultura con las exigencias del contexto local"* (Red Rioplatense, 2015). Mientras el resultado referido a la estructura, roles y coordinación es, *"el centro cuenta con una organización que asegura la gestión efectiva de sus procesos y facilita el logro de las acciones contempladas en su planificación estratégica"* (Red rioplatense, 2015). Los indicadores refieren a la explicitación de su estructura interna, roles, funciones y responsabilidades; los planes de trabajo; los equipos de trabajo; y actualización del organigrama, las funciones, perfiles y competencias del cargo. Así mismo, el resultado referido a la gestión de personas, dice: "*las personas que trabajan en el centro han sido seleccionadas, son acompañadas y evaluadas en coherencia con los lineamientos institucionales, su desempeño asegura el logro de los aprendizajes de los estudiantes"* (Red Rioplatense, 2015). Los indicadores relacionados con este resultado refieren a los procedimientos para la selección de personas, la evaluación del desempeño y la formación.

En síntesis, en este bucle transitamos por la actualidad de las organizaciones educativas en Uruguay en su doble forma de administración pública y privada, y la correspondiente creación de la administración privada habilitada para arribar a la especificidad y requerimientos de la normativa vigente. De igual modo se transita por las redes latinoamericana y rioplatense de colegios donde se puede constatar el encuadre de innovación, de constante búsqueda de mejora en los aprendizajes en todos los centros educativos de la congregación.

8. Una organización educativa privada habilitada de Montevideo

Corresponde a este capítulo hacer el recorrido interno en el Colegio objeto de estudio, que permita ubicarlo en su propia realidad, desde sus características exteriores y observables a aquellas que sólo conocen sus actores, que señalaron el problema y la consecuente demanda.

8.1. Presentación del centro educativo en estudio

El Colegio se encuentra en la zona centro de la ciudad de Montevideo y su servicio educativo se brinda a niños, adolescentes y jóvenes, acompañando su proceso formativo bilingüe desde los cuatro años hasta su egreso del bachillerato. Además pertenece a una orden religiosa cuya acción educativa y social alcanza las fronteras de Uruguay, de la región y del mundo. El estudio se limita a las etapas iniciales: Nivel Inicial y Primaria donde el investigador no tiene vínculo laboral. Lo llamaremos "Colegio", de aquí en adelante, a los efectos de asegurar la confidencialidad del centro y la facilidad del trabajo.

8.1.1. Reseña histórica del Colegio

Abrió sus puertas en 1880 como establecimiento educativo para varones y de formación de sacerdotes de la diócesis. En 1933 obtiene la habilitación de parte del entonces Consejo Nacional de Educación. En 1952 son contratadas las primeras seis maestras para hacerse cargo de los cursos de primero a cuarto grado de Primaria, instalándose éstos en el edifico de enfrente, lo que comenzará a llamarse el "Anexo". Mientras que en 1967 se abre una jardinera para los niños de cinco años. Recién en 1987, veinte años después, comienza el nivel preescolar para niños de cuatro años. Un primer antecedente de perfil bilingüe, se remonta a 1979 donde comienza la enseñanza de inglés en Jardinera y primer año de Primaria, para luego extenderse a los demás cursos. Con el inicio del SXXI se transforma en un colegio bilingüe dado que el currículum escolar se enseña en dos lenguas: español e inglés. Luego de varios años de maduración, se decide en 1991, dejar de funcionar con dos turnos, limitar el número de alumnos e introducir nuevamente el doble horario, bajo esta modalidad había funcionado desde los inicios hasta 1978. En 1992 Educación Inicial comienza a funcionar en el edificio contiguo al "Anexo", llamado "la Casita" para mudarse en el 2012, en forma definitiva al nuevo edificio donde se proyecta extender y completar el doble horario en todo el Colegio (Ver Anexo I, 154).

8.1.2. Reseña de actualidad del Colegio (Ver Anexo I, 154)

La actualidad del Colegio la abordamos haciendo un recorrido a través de la matrícula, de la situación socioeconómica y cultural de las familias, la realidad del cuerpo docente, la conformación de la estructura edilicia y jerárquica del centro para terminar con el marco de innovaciones que ha emprendido en los últimos años donde se contextualizan las dos que serán objeto de la presente investigación.

Matrícula. En la actualidad, en Inicial y Primaria, de acuerdo a los datos estadísticos enviados al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), se registra una matrícula de 244 y 695 alumnos respectivamente, sumando un total de 939 alumnos. Ver Cuadro 3.

ALUMNOS MATRICULADOS							
EDUCACIÓN INICIAL					**4 años**	**5 años**	**TOTAL**
					112	132	244
EDUCACIÓN PRIMARIA	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	
	105	135	121	96	108	130	695
TOTAL ALUMNOS MATRICULADOS 2015							**939**

Cuadro 3. Alumnos Matriculados.
Fuente. Anexo I, 154.

Familias. En cuanto a las familias, de acuerdo a registros internos de la Institución, se sabe que el 40% de los padres son profesionales que trabajan de su profesión. De cuyo dato se desprende que el nivel socioeconómico de la población es medio alto, centrados en las altas exigencias académicas en relación a la formación de sus hijos.

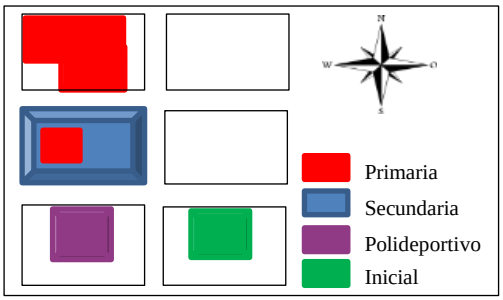
Cuerpo Docente. El cuerpo docente de Nivel Inicial y Primaria se compone de 41 maestros todos egresados de los centros de formación docente, público o privado; 41 profesores con un título habilitante en lo educativo, entre ellos 3 profesores de canto, 16 de educación física, 3 de informática, 19 de inglés y 8 que abarcan distintas áreas. Los tres edificios donde funcionan los dos sectores de Inicial y Primaria justifican la existencia de 3 secretarias. (Véase Cuadro 4).

PERSONAL DOCENTE								
Maestros				**Profesores Inglés**		**Otros profesores**		
Maestros Inicial	Auxiliares Inicial	Maestros Primaria	Maestros Primaria Jefes de Nivel	"teachers" Primaria	"teachers" Jefes de Nivel	Prof Ed. Física	Prof. Informática	Prof. Canto
11	4	24	6	18	1	16	3	3
41				19		22		
90								

Jefes de departamento / a nivel de toda la institución								
Id. Esp. y Literatura	Matemática	Inglés Inicial y Primaria	Formación Cristiana	Ed. Física y Deporte	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Arte	TOTAL
1	1	1	1	1	1	1	1	8

Cuadro 4. Funcionarios Docentes.
Fuente. Anexo I, 155.

Estructura Edilicia. A nivel edilicio sus instalaciones ocupan una manzana y parte de otras tres (Véase Cuadro 5). Se extiende en otras dos casas: una en la playa y otra en el campo, para actividades extracurriculares y pastorales; y un campo deportivo al noreste de la ciudad.



Cuadro 5. Estructura Edilicia.
Fuente. Anexo I, 155.

Estructura Jerárquica. En el organigrama se visualiza la estructura jerárquica. Los directivos dependientes de la autoridad suprema, representan las tres dimensiones que constituyen al Colegio: pastoral, académico y administrativo, esta última no formará parte de la investigación. Las direcciones de cada sector: Inicial y Primaria, reportan a las direcciones de pastoral y académica. La dirección de Inicial la constituye la directora y la de Primaria está integrada por la directora de gestión y la subdirectora pedagógica (Ver Anexo I, 176).

Marco de Innovaciones. Al iniciar la década de los ‘90 un equipo de expertos realiza un estudio organizacional del Colegio y proponen 21 proyectos de innovación que conducen a la mejora educativa en sus tres dimensiones: académica, pastoral y administrativa. A su vez a partir de 1996 el Colegio comienza a formar parte de la Red Latinoamericana de la congregación religiosa y posteriormente en 2010 también integra la Red rioplatense de la congregación religiosa, que abarca Uruguay y Argentina (Leone & Fernández, 2005). A partir del 2012 en la Red Latinoamericana se genera el Sistema de Calidad en la Gestión Escolar, como una herramienta de evaluación y mejora de los procesos educativos, como dinamizador del cambio y la innovación; asumiendo la calidad de un centro educativo como “*la capacidad de alcanzar la misión y visión institucional que declara*” (Radic, 2012, 2). Asimismo establece que “*todo cambio, mejora o iniciativa que se proyecte para el centro, tendrá siempre como último fin el mejor y mayor aprendizaje del alumnado”* (Radic, 2012, 3) y señala la importancia de la implicación de los distintos actores para el logro de estos procesos: *“para que un cambio o proceso de mejora se perpetúe en la vida del centro* y *pase a formar parte de la cultura organizativa, resulta indispensable contar con altos niveles de compromiso y participación toda la comunidad educativa”* (Radic, 2012, 3). En este contexto

de búsqueda y de implementación de las mejoras sugeridas se enmarcan entre otras innovaciones vinculadas con lo académico y pastoral la creación de los cargos, con antecedentes en Bachillerato, de Jefes de Nivel y Jefes de Departamento, que serán objeto de estudio, como surge de la demanda organizacional, aspecto que se trata a continuación.

8.2. Descripción de la demanda del centro educativo

Cuando se tomó contacto con la organización educativa se realizaron seis entrevistas exploratorias a distintos directores que tienen incidencia en los dos sectores en los que se realizó la investigación: Inicial y Primaria. (Véase Cuadro 6). Los aspectos que las cuatro personas nombraron, hicieron referencia directa a la dimensión organizacional involucrando a otras dos dimensiones como son la académica y la administrativa. En el marco de innovaciones que se encuentra el Colegio en las dos últimas décadas, los cuatro actores, refirieron en particular a dos, la creación de dos roles, de dos nuevos cargos: Jefe de Nivel y Jefe de Departamento. Ambas figuras tienen una trayectoria de tres años en Inicial y Primaria, no constituyéndose el cargo de Jefe de Nivel en Inicial.

REFERENCIAS	
ENTREVISTA EXPLORATORIA	DIRECTIVOS
Ee1	EA
Ee2 y Ee5	EB
Ee3 y Ee4	EC
Ee6	ED

Cuadro 6. Referencias.
Fuente. Anexo I, 56.

Es el directivo A (EA) quien se interesó en los "*procesos de tomas de decisiones, cómo se hace ese proceso, cómo se sigue, cómo se evalúa, respecto a las innovaciones educativas*" (Ee1:2). Seguidamente refirió al "*análisis de una figura o un cargo en el organigrama, la figura de jefe de nivel o la figura de jefe de departamento*" (Ee1:4). A su vez el director B (EB) refiere a los dos cargos, como *"todo una novedad"* (Ee5:11). De este modo, triangulando la información de las entrevistas se detectaron *algunas dificultades en el proceso de institucionalización de los cargos de jefe de nivel y jefe de departamento en los sectores de Inicial y Primaria***,** que constituyó **el problema** a estudiar.

En síntesis, en este bucle transitamos por una breve historia del Colegio, que recorre los caminos de las organizaciones educativas en Uruguay. Llegando a la actualidad se transita por su estructura edilicia y jerárquica para descubrir el contexto de innovación del Colegio dejando a que los actores manifiesten la demanda que da origen a toda la investigación.

III. MARCO APLICATIVO

En esta sección presentamos todo el proceso realizado en el Colegio durante el período de mayo a diciembre de 2015. En un **primer momento** se presenta el paradigma de la investigación cualitativa en consonancia con el paradigma de la complejidad. El método de investigación usado es el estudio de caso como estrategia cualitativa, porque se analizó una situación concreta en una organización educativa determinada. Las técnicas que fueron usadas, en su mayoría son de corte cualitativo, si bien se trabaja con la encuesta como analizador cuantitativo. En un **segundo momento** se presenta el diagnóstico realizado y para ello se analizó la situación de la organización, se identificaron necesidades, se detectó y se buscó comprender el problema que fue el eje central del estudio. Diagnóstico que se entregó al centro educativo en un Informe de Avance.

Por **último**, se presenta el Plan de Mejora elaborado en forma conjunta con un equipo de trabajo propuesto para tal fin, el cual finalmente quedó constituido por el director académico y la asesora. Se encargaron de diseñar objetivos, general y específicos, con sus correspondientes actividades. Finalizando el trabajo de asesoría, se proyectaron logros y metas; se identificaron personas implicadas; se explicitaron recursos necesarios para la ejecución del plan y se estableció un cronograma detallado para la realización de las actividades previstas. Se elaboró a su vez, la planilla integradora donde se presentó sistematizada toda la información anterior. Además se elaboraron dos instrumentos de seguimiento del plan con sus correspondientes protocolos de aplicación, que buscaron ofrecer herramientas de monitoreo y evaluación del proceso. En esta sección se presenta la recolección de datos, la presentación y el análisis de los datos y la triangulación de los mismos, así como la presentación del Plan de Mejora sin llegar a la elaboración de resultados y presentación de los mismos, que será abordado en la siguiente sección.

9. De la investigación cualitativa a una puesta en práctica

9.1. Acerca de la investigación cualitativa

A lo largo de la historia cuando se habla de **investigación**, resulta normal debatir entre qué paradigma le daría sustento, si el cualitativo o el cuantitativo, para posteriormente establecer métodos y técnicas acordes con tal determinación. Lo importante es señalar que los paradigmas que orientan las investigaciones no son el determinante único de la elección del

método, depende también de las exigencias de la situación que se trate. Por tanto un investigador puede elegir *"una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta. Parece entonces que no existe tampoco razón para elegir entre métodos cualitativos o cuantitativos"* (Cook & Reichardt, 1986, 32).

La diferencia más significativa entre los paradigmas corresponde a la verificación en contraposición al descubrimiento. *"Parece que los métodos cuantitativos han sido desarrollados más directamente para la tarea de verificar o de confirmar teorías y, los métodos cualitativos fueron desarrollados para la tarea de descubrir o de generar teorías"* (Cook & Reichardt, 1986, 31). No es sorprendente pensar que en los nexos evolutivos, se hayan asociado posiciones paradigmáticas y métodos, buscando mejores rendimientos de acuerdo a los fines. *"En consecuencia, algunos campos de la evaluación (especialmente el de la educación) han revelado un interés creciente por los métodos cualitativos con su énfasis en el descubrimiento"* (Cook & Reichardt, 1986, 31).

La principal característica de la **investigación cualitativa** "*es su interés por captar la realidad, en este caso socio-educativa, a través de los ojos de los sujetos actuantes, esto es a partir de la percepción que ellos tienen de su propio contexto. La realidad se construye socialmente, es histórica y cambia constantemente"* (Gurdián- Fernández, 2007, 200).

Hacer investigación cualitativa hoy, no puede focalizarse desde una perspectiva neutral, objetiva, positivista, sino que la etnicidad y el género configuran un proceso multicultural, devolviéndole a la investigación su carácter ético y político. Esta "*concepción de paradigma cualitativo es altamente coincidente con la noción de complejidad propuesta por Morin"* (Gurdían-Fernández, 2007, 62), que además, como se expresara en la primeras páginas de esta investigación, sustenta todo nuestro marco teórico y contextual.

La investigación cualitativa "*es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas"* (Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert, 2005, 34). Por su parte, Taylor & Bogdan (1994) afirman que "*la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas y la conducta observable"* (Taylor & Bogdan, 1994, 20); la investigación cualitativa, es un arte, es

un modo de encarar el mundo empírico, es inductiva y humanista, ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística.

El investigador es sensible a los efectos que causa sobre las personas objeto de su estudio, trata de comprenderlas dentro del marco de referencia al que pertenecen y no descarta perspectivas porque todas resultan valiosas dando validez a su investigación. Por tanto, un estudio cualitativo, *"es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados"* (Taylor & Bogdan, 1994, 22). El investigador cualitativo parte "*de una situación particular para elaborar, provisionalmente, un problema de investigación o una pregunta generadora, y elegir el método apropiado"* (Gurdián-Fernández, 2007, 189).

Volviendo sobre el estudio realizado en el Colegio, es una investigación cualitativa porque partiendo de la realidad, que no era conocida a priori, se descubre a través de la información que brindaron sus actores un problema que se transformó en el objeto y eje central de todo el análisis: dificultades en la institucionalización de dos cargos, Jefe de Nivel y Jefe de Departamento, que llevan tres años en ejercicio en los sectores de Inicial y Primaria. A partir de la teoría, se seleccionan técnicas adecuadas para recoger más información e involucrar la visión de más actores, construyendo el diagnóstico de la situación. Posteriormente se elabora un Plan de Mejora, que busca brindar soluciones adecuadas a esa situación particular.

La **investigación en educación** para Gurdián-Fernández (2007) debe buscar soluciones a los problemas educativos, analizándolos desde las filiaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas del paradigma cualitativo. De este modo se evidencian tres niveles estrechamente vinculados en toda investigación cualitativa: el nivel ontológico que establece la forma y naturaleza de la realidad, la visión de ser humano, de sociedad y de mundo (institución, fenómeno o situación) por investigar; el nivel epistemológico, establece la relación entre quien investiga y lo que es investigado; el nivel metodológico, que puntualiza la forma para obtener conocimiento sobre la situación investigada. Es sobre este último que nos detenemos y analizamos a continuación.

9.2. De los métodos de investigación cualitativa al estudio de caso

Metodología y método. Para poder abordar la complejidad, el dinamismo y diversidad del entorno, el método a utilizar nos debe permitir identificar, comprender y definir la situación,

la naturaleza del tema u objeto que se estudia, la selección de las técnicas de recolección y análisis, así como explicitar los fines que se persiguen. De este modo, iniciamos acercándonos a distintos conceptos que establecen los autores consultados entre metodología y método. La metodología "*se ocupa de la aplicación de los principios de razonamiento a la investigación científica. Es un sistema de métodos en una ciencia particular; el método es un modo de hacer, un procedimiento, generalmente regular y ordenado*" (Sautu, 2005, 30). Mientras se puede hablar de método *"como forma de generar teorías sobre fenómenos sociales y organizacionales de causalidad compleja"* (Yacuzzi, s.f., 2). Gurdián-Fernández (2007) pone el énfasis en adecuar métodos y metodologías al contexto histórico, cultural e ideológico del objeto en estudio. Además, Flick (2004), agrega que los métodos deben ser adecuados al objeto de estudio, en caso no lo fueran se deben adaptar o desarrollar nuevas formas.

Métodos cualitativos. Sautu (2005) presenta algunas características de los métodos cualitativos: en primer lugar son intensivos y holísticos, "*tratan de captar el nudo central, los elementos claves de la realidad estudiada, su lógica y reglas implícitas y explicitas*" (Sautu, 2005, 38). En segundo lugar, al centro de la investigación están los agentes sociales, "*sus percepciones, ideas, emociones e interpretaciones, constituyen la investigación misma*" (Sautu, 2005, 38). Por su parte el investigador, se desprende de interpretaciones e ideas preconcebidas para mirar los datos desde la óptica del agente social, tratando de comprender empáticamente (verstehert), es un proceso de auto reflexión de quien se considera parte de la investigación y no un mero observador. En tercer lugar, los datos son registros de gestos, filmes o fotografías o pinturas; son observaciones de ocurrencias en ámbitos discernibles y descriptibles; son textos, escritos o en audio; tienen en común que están en la situación real, en los discursos, en los documentos de la vida de la gente o de sus instituciones.

Hay grandes coincidencias entre los autores a la hora de nombrar los métodos cualitativos: "*etnografía y estudios de caso"* (Cook & Reichardt, 1986, 25). Taylor & Bogdan (1994) y Gurdián-Fernández (2007), coinciden en señalar los posibles métodos de la investigación cualitativa: el fenomenológico que destaca la experiencia vivida de la gente; el interaccionismo simbólico que se centra en los significados que las personas atribuyen al mundo que las rodea; el etnográfico que brinda una visión cultural de la realidad; el hermenéutico que interpreta y da significado a las partes y al todo.

Estudio de caso. Entre todos los métodos que buscan explicar el mundo de las organizaciones educativas, es de nuestro interés detenernos en el estudio de caso, siendo el utilizado en la investigación en el Colegio. El método del caso, es recomendable desde la óptica del realismo, resulta atractivo por ser exhaustivo y riguroso. Su ámbito de aplicación está definido en contestar preguntas de tipo "por qué" o "cómo" sobre fenómenos contemporáneos. Estas preguntas invitan a generar teorías y las teorías pueden inducirse a través de la lógica del método del caso, ya sea un caso único o múltiple (Yacuzzi, s.f.).

El estudio de caso como método de investigación, permite "*abordar el estudio de situaciones concretas, que acontecen en contextos institucionales específicos, promoviendo así la capacidad de hacer investigación a partir de hechos reales, detectables en diversos escenarios educativos"* (Vázquez, 2007, 5).

Como señala Stake (1999) el estudio de casos debe abarcar la complejidad de un caso particular, éste se estudia cuando tiene interés especial en sí mismo y se busca el detalle y la interacción con su contexto. "*El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes"* (Stake, 1999, 11). Para el mismo autor, la visión sobre el estudio de caso parte de los métodos de investigación fenomenológicos, holísticos, naturalistas, etnográficos y biográficos. Es un modo disciplinado y cualitativo de investigación en el caso singular. El rol del investigador cualitativo, será de este modo, descubrir: diferencias sutiles, la globalidad de las situaciones personales y la secuencia de los acontecimientos en su contexto.

El estudio de caso como método de investigación, *"intenta realizar inferencias válidas a partir del estudio detallado de acontecimientos que no se desarrollan en un laboratorio, sino en el contexto de la vida social e institucional.* (Yacuzzi, s.f., 4). El mismo autor recomienda para el estudio de casos una posición cercana al realismo, ya que cree que con métodos objetivos de búsqueda y análisis de la evidencia es posible llegar a teorías confiables. El realismo acepta que la verdad está en correspondencia con los hechos, de este modo "*el investigador parte de que existe una realidad externa, compleja, que puede ser conocida por la observación y la triangulación; además, el realismo supone la posibilidad de evaluar el conocimiento con medidas de fiabilidad y validez"* (Yacuzzi, s.f., 4).

En general, el estudio de caso, es usado como método cualitativo, sin embargo no se descarta que en algunos se incluyan datos estadísticos para complementar aspectos del estudio. *"Todos comparten la idea de un caso considerado de interés en sí mismo y abordado en toda su complejidad"* (Sautu, 2005, 41). El estudio de caso es una modalidad de trabajo que promueve la reflexión y el análisis crítico, permite articular aspectos de la realidad con otros teóricos y estimula la capacidad de intervención ante situaciones concretas. El proceso de construcción y registro del caso permite recuperar y sistematizar prácticas cotidianas, así como definir estrategias colectivas de intervención institucional (Vázquez, 2007).

Sautu (2015) y Vázquez (2007), concuerdan en cuatro **características del estudio de caso**: fuerte orientación descriptiva y empírica del objeto de estudio; es particularista, focaliza una situación o fenómeno; es heurístico, aborda fenómenos de la vida real cotidiana; es inductivo, los conceptos surgen de examinar datos. Desde la perspectiva del estudio de caso como dispositivo de investigación, éste *"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"* (Vázquez, 2007, 12), de aquí la importancia de seleccionar las estrategias de relevamiento de la información.

Volviendo a la investigación llevada a cabo en el Colegio, el método cualitativo usado es el estudio de caso ya que se estudió esa organización educativa en particular. Cumple además con la característica planteada de ser particularista, focalizó la atención en el grado de institucionalización de los dos cargos, Jefes de Nivel y Jefes de Departamento. A través de varias técnicas: entrevistas, análisis documental, encuesta, focus groups, se toma contacto con la realidad, se profundiza en ella y se la describe, elaborando el diagnóstico organizacional. También es heurístico, a partir de la descripción de la realidad se realizan hallazgos que permiten elaborar objetivos y estrategias elaborando el Plan de Mejora Organizacional.

9.3. Técnicas cualitativas

Técnicas cualitativas. *"El propósito de las técnicas cualitativas es la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja"* (Gurdián-Fernández, 2007, 179). Un mismo proyecto de investigación, requiere de la utilización de varias técnicas dado que la realidad es compleja de abordar. La misma autora, destaca las siguientes técnicas: la

observación participante y no-participante, la entrevista cualitativa, el análisis de experiencias, las historias de vida y los grupos de discusión. Por su parte, Sautu et al. (2005) asocian técnicas de acuerdo a la metodología sea cuantitativa o cualitativa. Con metodologías cuantitativas asocian las siguientes técnicas: cuestionarios, recopilación de datos existentes (censos, encuestas, estadísticas continuas), análisis de contenido de documentos, textos, films, etc. Mientras que a metodologías cualitativas asocia como técnicas: entrevistas interpretativas y etnográficas, observación participante y no participante, análisis de documentos y de material virtual/auditivo.

El **investigador** debe tener en cuenta en el momento de recoger datos cualitativos algunas consideraciones: acercarse lo más posible a las personas, a la situación que se está estudiando con el fin de comprender, explicar e interpretar en detalle y profundidad lo que sucede y el significado de ello para cada actor involucrado; debe captar todo lo que ocurre y lo que las personas dicen, los sentimientos, las creencias u opiniones y los hechos percibidos entre otros; los datos, en principio, son descriptivos y son referencia directa de personas, dinámicas, situaciones, interacciones y del contexto mismo (Gurdián- Fernández, 2007).

Posterior a la recogida de información y dentro del mismo proceso de describir y comprender la realidad, *"la construcción del dato que surge del trabajo de campo, se realiza mediante la articulación entre práctica y teoría, volviendo "activa" a esta metodología"* (Vázquez, 2007, 12). A su vez afirma que, cuando los datos de la realidad se analizan y se vinculan con conceptos teóricos, se supera el plano de tener sólo un conjunto de anécdotas recabadas.

De este modo **la metodología de casos** permite: *"registrar y sistematizar las prácticas educativas cotidianas (actos)"*; el *"análisis en mayor profundidad, identificando los aspectos más jerarquizados por el colectivo institucional (valores)"*; el *"análisis de las diversas lógicas presentes en el escenario educativo, que forman parte de la plataforma institucional e inciden en las dinámicas de trabajo (supuestos)"* (Vázquez, 2007, 17). Con la valiosa información obtenida se retroalimentan los distintos niveles implicados en los procesos de aprendizaje organizacional.

Volviendo sobre la investigación en el Colegio, pasamos a describir cada etapa del proceso de diagnóstico con la definición de las técnicas correspondientes utilizadas. Cuando se tomó contacto con la organización educativa, se realizaron seis entrevistas exploratorias a distintos

directores con incidencia en los dos sectores en los que se realizó la investigación: Inicial y Primaria. La segunda etapa del diagnóstico, se dedicó a la comprensión del problema, ello implicó realizar la segunda colecta de datos, donde se definieron como técnicas complementarias: el relevamiento y análisis documental, una encuesta a los docentes de Inicial y Primaria, una segunda entrevista al director académico, dos focus groups: uno con los jefes de nivel y otro con los jefes de departamento, a su vez se vio la necesidad de tener una entrevista con el director pastoral vinculado directamente, como superior jerárquico, con los jefes de nivel. Las otras dos etapas del diagnóstico, donde se identificaron fortalezas y debilidades y donde se establecieron acuerdos con el centro educativo, no necesita de técnicas sino que se usan los datos recogidos en ellas. Es oportuno agregar aquí una técnica utilizada durante todo el período de trabajo de campo, el diario del investigador, que resultó de utilidad especialmente a la hora de interpretar hallazgos, comprender las dinámicas organizacionales y presentar los resultados y conclusiones, que constituyen la sección siguiente de la presente investigación. Todas las técnicas utilizadas se detallan a continuación.

9.3.1. La entrevista exploratoria

Entrevista exploratoria. La entrevista exploratoria "*es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada*" (Murillo, García, Martínez, Martín & Sánchez, 2008, 6), cuyo objetivo es *"la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación. Tiene gran valor si se llevan a cabo en los primeros momentos, cuando se accede al escenario a estudiar"* (Murillo et al., 2008, 10).

En el Colegio. Con algunos de los actores tienen lugar dos entrevistas, la primera de presentación de la investigación que se llevaría adelante y solicitud de una nueva, que fue la entrevista exploratoria propiamente dicha. Fueron cuatro informantes diferentes en cargos de dirección en los dos sectores donde se desarrolló la investigación: Inicial y Primaria. (Ver Anexo I, 161).

9.3.2. Relevamiento y análisis documental

Para Valles (1999) el análisis documental puede ser fuente de obtención de datos primarios, en tal caso hablamos más de observación de documentos. Nos interesa como fuente secundaria de información, entendida como *"estrategia metodológica de obtención de información (...) con propósito de justificación y acreditación de análisis e interpretaciones"*

(Valles, 1999, 119). A su vez para el estudio de documentos, "*hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas"* (Stake, 1999, 66).

En el Colegio. Vinculado al sistema de gestión de calidad del Colegio, se encuentra el registro documental de acceso público a través de la intranet, a los integrantes de la comunidad educativa. Se relevan las carpetas que contienen los documentos relacionados al manual de calidad y a los perfiles de cargo y organigrama. Paralelamente se relevan otros documentos marco de la asociación internacional de instituciones educativas a la cual pertenece. (Ver Anexo I, 164).

9.3.3. La encuesta

Encuesta. A la encuesta Castejón (2006) la define como *"la recogida sistemática de datos de poblaciones (...) por medio de cuestionarios u otros instrumentos, especialmente cuando refiere a grupos de personas amplios y dispersos"* (Castejón, 2006, 8). (Ver Anexo I, 163). Por su parte Alaminos (2006) afirma que es "*el instrumento para la recogida estandarizada de datos, tanto por correo como por teléfono o 'cara a cara'"* (Alaminos, 2006, 84).

Aspectos de diseño de la encuesta. Un aspecto que requiere cuidado es *"la redacción de la pregunta, dada la gran influencia que puede ejercer en las respuestas"* (Alaminos, 2006, 77). Otro aspecto es el diseño del cuestionario donde se debe cuidar: el orden de las preguntas por el carácter acumulativo de la información; el cuestionario debe contener preguntas cuyos temas son sustantivos para la investigación y otras destinadas a controlar la calidad de la información recogida (por ejemplo, control del entrevistado, edad, género, etc.); además procurar diferenciar bien las respuestas y tratarlas con exahustividad. Un tercer aspecto es el tipo de pregunta: las abiertas, no ofrecen alternativas de respuesta y son útiles para comprender la opinión del entrevistado; las cerradas, ofrecen alternativa de respuesta y son preferibles para obtener opinión (acuerdo o desacuerdo) en relación a un tema; existe también la pregunta semiabierta (Alaminos, 2006). (Ver Anexo I, 162).

Pre test de la encuesta. *"Es fundamental que el cuestionario sea probado con entrevistados que posean las mismas características que la población a la que se pretende aplicar el cuestionario"* (Alaminos, 2006, 94). Se recogen todas las dudas y problemas que surgieron al

responder el cuestionario, se reformulan estructura y preguntas, de este modo se mejora el cuestionario ajustándolo a sus destinatarios (Alaminos, 2006).

En el Colegio. Dado que hay dificultades en el proceso de institucionalización de los cargos, jefe de nivel y jefe de departamento, que ambos cargos interactúan con todos los docentes de Inicial y Primaria, se hizo relevante conocer su opinión a partir de la experiencia a lo largo de tres años. De este modo el problema define la población y se estableció la encuesta como técnica adecuada para recoger información, de toda la población, que sea relevante para el estudio. Sin perder el enfoque cualitativo general se incluyó en este tramo del diseño un enfoque mixto por la vía de la encuesta y el análisis cuantitativo de datos.

9.3.4. Grupos focales

Grupos focales. El focus groups o grupo focal es un tipo de entrevista grupal, Cohen & Manion (1990) señalan además, que en la investigación educativa tienen "*el potencial para desarrollar discusiones, proporcionando una amplia gama de respuestas*" (Cohen & Manion, 1990, 397) y que son muy útiles cuando un grupo de personas ha estado trabajando juntos durante cierto tiempo con un propósito común. Se *"reúnen grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias"* (Taylor & Bogdan, 1987, 139). El grupo es *"un marco para captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas dominantes en un determinado estrato"* (Valles, 1999, 286).

Aspectos de los grupos focales. Es importante en la formación del grupo focal "*que los participantes se sientan a gusto, que puedan intercambiar impresiones en torno a la temática elegida*" (Mella, 2000, 12), a su vez "*un grupo focal compuesto por conocidos tendrá una dinámica grupal diferente*" (Mella, 2000, 16) a uno compuesto por desconocidos, ya que hay objetivos que necesitan del conocimiento entre los participantes. Si al momento de planificar el grupo focal, "*se sabe con exactitud lo que se desea obtener de su realización, la perspectiva estructurada es la mejor alternativa*" (Mella, 2000, 18). El mismo autor afirma que su desarrollo se da a través de preguntas, que deberán escribirse, incorporarse en la conversación y servirán de guía para la discusión; y distingue entre otras categorías de preguntas: las de apertura, van dirigidas a todos los participantes para que se identifiquen y se sientan cómodos y las introductorias, que buscan "*adentrar a los participantes en el tema de discusión, permitiéndoles establecer conexión entre sus experiencias y opiniones con el tema*"

(Mella, 2000, 21), así podrán decir cómo perciben o ven la situación. Por su parte "*el moderador, guía la discusión y escucha lo que se dice, y no participa*" (Mella, 2000, 12).

Validación de los grupos focales. Lo central en los grupos focales "*en el contexto de la validación es si uno necesita hacer generalizaciones a uno población mayor y ello a través de un entendimiento en profundidad de un contexto particular*" (Mella, 2000, 24).

En el Colegio. De acuerdo a los intereses de la investigación se realizaron focus group con los seis jefes de nivel y con los ocho jefes de departamento siendo los dos cargos en estudio. Se siguió flexiblemente las pautas-cuestionarios que se elaboraron (Ver Anexo I, 163).

9.3.5. Entrevista en profundidad

Entrevista en profundidad. La entrevista, *"consiste en un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva de la persona entrevistada"* (Meneses & Rodríguez, s.f., 35). Mientras, otros autores definen la entrevista de investigación como *"un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación"* (Cohen & Manion, 1990, 378). En la entrevista, *"un grabador permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria*" (Taylor & Bogdan, 1987, 130), el informante es consciente que el fin es realizar una investigación, sabe de antemano que sus palabras serán sopesadas, por tal se espera que el grabador no genere distorsión.

Tipo de entrevistas. Cohen & Manion (1990) agregan que hay cuatro clases de entrevistas como herramientas de investigación: *la entrevista estructurada*, es aquella en la que el contenido y los procedimientos se organizan por anticipado, el investigador tiene poca libertad de modificar, es una situación cerrada; *la entrevista no estructurada*, tiene mayor flexibilidad y libertad, es una situación abierta, si bien los fines de la investigación dominan las preguntas, su redacción, contenido y secuencia dependen del entrevistador que las planifica cuidadosamente; *la entrevista no directiva*, donde el entrevistador dirige mínimamente, mientras que el informante tiene libertad para expresar sus sentimientos; y *la entrevista dirigida*, se centra en respuestas subjetivas del informante acerca de una situación conocida y requiere un análisis previo del entrevistador (Cohen & Manion, 1990).

Planificación de una entrevista. Para Bisquerra (2004), la entrevista tiene tres momentos: de preparación donde se determinan los objetivos, se identifican las personas, se formulan las preguntas, se localiza y prepara el lugar; un momento de desarrollo, donde es importante crear un clima de confianza, mantener una actitud abierta que facilite la comunicación, registrar la entrevista a través de una grabadora o de papel; el tercero de valoración, donde se analiza y evalúa si la cantidad y calidad de la información es la necesaria para la investigación.

En el Colegio. En este caso, las preguntas fueron abiertas lo que posibilitó mayor flexibilidad y matices en las respuestas. Se realizaron dos entrevistas grabadas, con consentimiento de los actores involucrados: el Director Pastoral responsable directo de los Jefes de Nivel y el Director Académico, responsable de los Jefes de Departamentos. (Ver Anexo I, 164).

9.3.6. Diario del investigador

El diario de investigación refleja el proceso llevado a cabo en la investigación y da cuenta de la interrelación de sus pasos. Es de utilidad para tomar contacto con los principales contextos, situaciones y dificultades que se han planteado en el proceso. Asimismo, puede ser enriquecedor para conocer estrategias adoptadas para afrontar obstáculos, favorecer situaciones y mejorar el trabajo (Samaniego García, 2003). En el campo de la investigación el diario es una herramienta de registro de datos, *"de lo que sucede en el contexto en el que se investiga, del propio proceso de pensamiento e investigación (interpretaciones, planes, reflexiones del investigador/a, etc.), que permiten ir orientando la propia labor de reconstrucción de significados"* (González Ballesteros & Jurado Ortiz, 2003, 116).

En el Colegio. El diario del investigador, se elaboró durante todo el trabajo de campo en el Colegio, desde que se solicita la primera entrevista al director académico para realizar la investigación en el centro educativo que él dirige, hasta que se entrega el Plan de Mejora a la organización educativa, en el período que va de mayo a diciembre de 2015. Algunos aspectos allí señalados serán usados en la presentación de resultados, ya que no se vio oportuno incorporarlos en otro momento de la investigación.

9.4. Sobre el análisis de datos y la triangulación

Investigación cualitativa. En la investigación cualitativa, "*los investigadores analizan y codifican sus propios datos"* (Taylor & Bogdan, 1994,159). Gurdián-Fernández (2007),

afirma que, es preciso que toda la información recolectada se interprete dentro del marco contextual de la situación educativa estudiada, se basa principalmente, en la contextualización natural y holística de la situación en estudio. Interesa señalar algunos criterios de calidad de las investigaciones cualitativas, entre otros: la credibilidad, que se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos por las personas que están en contacto con el problema investigado; la confirmabilidad, refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información, es decir, la existencia de datos para cada interpretación; y, la retroalimentación directa de los sujetos actuantes en el proceso investigativo, que puede dar mayor "validez y confiabilidad" al análisis de datos cualitativos (Gurdián- Fernández, 2007).

Análisis de datos. El proceso de recolección y análisis de los datos "*es en continuo progreso, van de la mano*" (Taylor & Bogdan, 1994, 158), es un proceso dinámico *y* creativo, y demanda revisar, organizar los datos y buscar patrones emergentes. *"A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones"* (Taylor & Bogdan, 1994, 159).

La triangulación, *"consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno"* (Gurdián-Fernández, 2007, 242). La triangulación confronta y somete a control recíproco relatos de diferentes informantes. "*Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados"* (Taylor & Bogdan, 1994, 92). En una investigación cualitativa se pueden realizar varias "triangulaciones" con el fin de mejorar los resultados. Existen varios tipos de triangulación, es de nuestro interés, la triangulación de métodos y técnicas "*que consiste en el uso de diversos métodos o técnicas para estudiar un problema determinado*"; y la triangulación de datos, "*se utiliza una amplia variedad de datos para realizar el estudio que provienen de diversas fuentes de información"* (Gurdián-Fernández, 2007, 242).

La triangulación es de la mayor relevancia cuando se busca comprender fenómenos complejos que implican diferentes perspectivas posibles, así *"el investigador combinará aquellos métodos (o fuentes) que, al complementarse entre sí, construirán un retrato lo más completo de las áreas que está investigando que permitan el tiempo y las facilidades"* (Cohen & Manion, 1990, 343).

Validez. Los procesos de investigación cualitativa son de desarrollo en espiral y con un diseño flexible, es decir, que las hipótesis de trabajo tienen un carácter emergente y que cada hallazgo se convierte en punto de partida, dentro de un mismo proceso de investigación. La validez en una investigación cualitativa, se centra en que los hallazgos estén fundamentados en evidencias empíricas y que los métodos se hayan adaptado adecuadamente al objeto de estudio (Flick, 2004).

Es esencial en la investigación asegurar criterios de rigor metodológico específicamente en la investigación cualitativa, como lo son la "*credibilidad, tranferibilidad o aplicabilidad y confirmabilidad*" (Gurdían Fernández, 2007, 243). La credibilidad se asegura, cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como verdaderos o legítimos por los actores participantes del mismo o por personas que hayan estado en contacto con el fenómeno de estudio. Esto se conoce como "*validación del informante*" (Cohen y Manion, 1990, 342). La confirmabilidad implicaría que otro investigador pudiera reconstruir los pasos del investigador, examinar los datos y llegar a similares conclusiones. Mientras que la transferibilidad supondría la posibilidad de examinar si los resultados son aplicables a otros contextos (Gurdián Fernández, 2007).

En síntesis, en este bucle se parte de la investigación cualitativa, definiéndola y estableciendo características para pasar a uno de sus métodos, el estudio de caso usado en la investigación en el Colegio. Luego se recorren las técnicas definiendo solamente las utilizadas para recoger información en la organización educativa en estudio, haciendo referencia a su aplicación en la investigación, de este modo se establece estrecha relación entre teoría y práctica, que es una de las virtudes de la metodología empleada. Por último se transita por los recodos de la triangulación y correspondientes validación de los resultados.

10. Diagnóstico organizacional

En este capítulo se presenta el diagnóstico organizacional realizado en el Colegio, como primera parte de la investigación, se llevó a cabo entre los meses de mayo a setiembre de 2015 y para ello se analizó la situación de la organización, se identificaron necesidades, se detectó y se buscó comprender el problema que fue el eje central del estudio. Se realizó una segunda colecta de datos para tener una mejor comprensión del problema. Luego se analizó y sintetizó la información recabada y se identificaron necesidades a través de dos técnicas: la matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) y el iceberg como analizador que diferencia las creaciones visibles, las prioridades y los supuestos subyacentes. La etapa de diagnóstico concluyó con la entrega del Informe de Avance al centro educativo.

Mediante el diagnóstico, se establecen las necesidades del centro a través de una recolección sistemática, rigurosa y precisa de datos de la realidad. Debe ser participativo y contar con la implicación activa y el compromiso de la comunidad escolar (Murillo & Krichesky, 2012). En esta fase, "*se discute y se negocia con todos los implicados la propuesta y se diseña el plan de trabajo"* (Vázquez, 2013, 121).

En el Cuadro 7 se presentan las etapas del proceso de diagnóstico organizacional con su correspondiente cronograma.

FASES	PROCESO	FECHAS	MESES																			
			5				6				7				8							
1.- IDENTIFICACIÓN DE LA DEMANDA																						
	Contacto institucional	4/5al 24/5																				
	Entrevistas exploratorias	25/5al14/6																				
	Sistematización de entrevistas	10/6 al 21/6																				
	Matriz y Modelo de Análisis.	21/6 al 5/7																				
2.- COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA																						
	Relevamiento Bibliográfico: antecedentes teóricos. Análisis Documental.																					
	Definición de Técnicas complementarias: Entrevistas, Encuesta y Focus group. Diseño de Instrumentos: Pauta de entrevistas, cuestionario de encuesta y pauta Focus group.	6/7 al 12/7																				
	Testeo de Encuesta. Focus group Jefes de Nivel.	13/7 a19/7																				
	Aplicación de Encuesta a Docentes de Inicial y Pimaria. Focus group Jefes de Departamento.	20/7 al 2/8																				
3.- RECONOCIMIENTO DE NECESIDADES																						
	Identificación de Fortalezas y Debilidades.	3/8 al 9/8																				
	Grupo Impulsor. Diagrama de Mejora																					
4.- ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN																						
	Sistematización de la información.	10/8al22/8																				
	Redacción del Informe de Avance.	23/8al26/8																				
	Entrega del Informe de Avance.																					

Cuadro 7. Fases y cronograma del diagnóstico organizacional.
Fuente. Anexo I, 158.

10.1. Fase I: Identificación de la demanda

La primera fase del diagnóstico es la identificación de la demanda que abarcó de mayo a inicios de julio de 2015. Se pueden establecer tres momentos dentro de esta primera etapa: el contacto con el centro o entrada al campo; la primera colecta de datos y su análisis y por último la correspondiente sistematización de los datos.

Primer momento. Se logró el contacto con la organización educativa y la entrada al campo (Valles, 1999) a través del diálogo con el director académico donde se establecieron los fundamentos de la investigación, considerada la primer entrevista exploratoria, por tal su contenido se incorpora al segundo momento. El director académico depende directamente de la autoridad máxima del Colegio y es responsable de la planificación, dirección y supervisión general de la labor pedagógica de los tres sectores (Inicial, Primaria y Secundaria).

Segundo momento. Se elabora la pauta de las entrevistas exploratorias, teniendo en cuenta los resultados de la entrevista exploratoria con el director académico (Ver Anexo I, 205) Tuvieron lugar seis entrevistas exploratorias, con diferentes directores: el director académico, la directora de Inicial, la directora y subdirectora de Primaria. Estos cuatro informantes, ocupan distintos cargos de dirección en los dos sectores de la organización educativa donde se desarrolló la investigación: Inicial y Primaria. (Véase Cuadro 8).

PRIMERA COLECTA DE DATOS		
TÉCNICA	INFORMANTES	TIEMPO
Entrevistas Exploratorias	Director Académico	Mayo
	Directora Inicial	Junio
	Directora Primaria	Junio
	Subdirectora Pggca. Primaria	Junio

Cuadro 8. Primera colecta de datos.
Fuente. Anexo I, 162.

De la entrevista con el director académico se desprenden varios temas de interés, entre ellos y con especial énfasis, la importancia de la atracción y retención de los docentes en el centro, que se tuvo en cuenta en la elaboración de la pauta de las siguientes entrevistas exploratorias. (Ver Anexo I, 157). Los otros informantes no manifiestan interés específico en la atracción y retención de docentes, como se puede observar en la matriz de análisis (Ver Anexo I, 179).

Tercer momento. Posteriormente se comienza a sistematizar la información desgrabando las entrevistas y ordenando la información recabada haciendo uso de la matriz de análisis, para concluir con la elaboración del modelo de análisis (Ver Anexo I, 162).

Matriz de análisis

La información recabada en las entrevistas exploratorias se sintetiza en una matriz que toma como analizadores las cuatro dimensiones que se pueden diferenciar en el funcionamiento de un centro educativo (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, 1992): organizacional, pedagógico-didáctica, administrativa y comunitaria. **La dimensión organizacional** tiene que ver con la conducción del centro; está constituida por el conjunto de aspectos estructurales como son el organigrama, la toma de decisiones, la distribución de tareas, la división del trabajo, los canales de comunicación, la conducción de los equipos de trabajo y el uso de tiempos y espacios. **La dimensión pedagógico-didáctica** refiere a los fines y objetivos de la organización escolar en la sociedad; algunos de sus componentes son las prácticas docentes y las teorías subyacentes, los procesos de enseñanza aprendizaje, las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, el rol del alumno en el proceso de aprendizaje entre otros. **La dimensión administrativa** hace referencia a los aspectos de gobierno, los soportes estructurales y las estrategias de desarrollo en un centro escolar; algunos de sus elementos son los recursos humanos y financieros, la infraestructura, las normas y reglamentaciones. Y por último, **la dimensión comunitaria** establece las relaciones entre el contexto social y la organización educativa; está constituida por los ámbitos y los actores que participan de la vida organizacional, la relación con el medio social, las potencialidades del entorno, la colaboración y coordinación de actividades (Ver Anexo I, 160).

En la construcción de la matriz de análisis se discriminaron los datos de acuerdo a las cuatro dimensiones antes mencionadas: organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria; además se visualizaron sectores y actores involucrados, así como temas que podrían llegar a estar relacionados. Se confeccionó la matriz de análisis (ver Anexo I, 180). Se establece mayor énfasis en la dimensión organizacional por coincidencia de los informantes, de este modo se triangulan los datos y se determinan *"intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas"* (Gurdián-Fernández, 2007, 259).

Modelo de análisis

Con los datos recogidos en las entrevistas exploratorias, y sintetizados en la matriz de análisis se elabora el posible problema, se determinan las dimensiones involucradas, así como los actores y sectores vinculados, encontrando algunos factores causales para finalizar con el

diseño del modelo de análisis. (Véase Anexo I, 162). En base a la síntesis realizada en el modelo, se determinaron las técnicas complementarias más adecuadas para la comprensión del problema que se llevaron a cabo en la fase siguiente.

10.2. Fase II: Comprensión del problema

La segunda fase del proceso de diagnóstico, se desarrolló durante todo el mes de julio, se dedicó a la comprensión del problema. Ello implicó el inicio del relevamiento bibliográfico (que se extendió durante todo el proceso de la investigación), buscó visualizar antecedentes teóricos relacionados con el tema de estudio. Considerando el número de actores involucrados y con el fin de obtener su visión acerca del problema que se delineó, se seleccionaron tres técnicas diferentes para recoger información complementaria: encuesta, focus group y entrevista. Así como se relevaron y analizaron documentos de publicación interna del Colegio. (Véase Cuadro 9). Finalmente, en esta segunda fase de comprensión del problema se integró el iceberg como dispositivo de análisis para distinguir lo visible, las prioridades y los elementos nucleadores.

SEGUNDA COLECTA DE DATOS		
TÉCNICA	INFORMANTES	TIEMPO
Encuesta	Docentes Inicial y Primaria	Julio - Agosto
Focus group	Jefes de Nivel	Julio - Agosto
	Jefes de Departamento	Julio - Agosto
Entrevista de investigación	Director Académico	Agosto
	Director Pastoral	Agosto
Análisis documental	Intranet Institucional	Julio - Agosto

Cuadro 9. Segunda colecta de datos.
Fuente. Anexo I, 162.

10.2.1. Relevamiento y análisis documental

El relevamiento documental tiene como fin buscar elementos ya existentes en el centro educativo relacionados con el tema en estudio. Vinculado al sistema de gestión de calidad del Colegio, se encuentra el registro documental de acceso público a través de la intranet, a los integrantes de la comunidad educativa.

Implementación. Se relevaron las carpetas que contienen los documentos relacionados al manual de calidad y a los perfiles de cargo (Ver Anexo I, 237). Se seleccionaron ocho documentos, cuatro vinculados a la calidad: el organigrama, manual de calidad, misión y visión, y política de calidad. Los otros cuatro refieren a perfiles de cargo y permitieron

constatar la existencia de perfiles de cuatro cargos que son antecedentes de los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento (Ver Cuadro 10).

Criterios de análisis. En el relevamiento de la documentación pública interna del Colegio, se buscó definición de perfiles del cargo Jefe de Nivel y Jefe de Departamento y se confrontó con el análisis la documentación encontrada.

EXTRACTO DEL RELEVAMIENTO Y ANÁLISIS DE DOCUMENTOS			
Nombre doc.	**Tipo de doc**	**Aspecto relevado**	**Cita documento**
Coordinador de Ed Física y Deportes	Perfiles de Cargo	Deberes y responsabilida-des del cargo	La tarea del Coordinador de Educación Física y Deportes es esencialmente educativa. Su función principal es orientar, coordinar y supervisar los cursos de Educación Física y las actividades deportivas1 que se llevan a cabo con los alumnos.
Jefe de Nivel	Perfiles de Cargo	Deberes y responsabilida-des del cargo	La tarea del Jefe de Nivel es esencialmente educativa y de supervisión de la tarea de los tutores, en los aspectos: a) académicos, b) pastorales c) socio afectivos, d) administrativos y e) disciplinarios. Siendo el responsable de estas tareas en su Nivel.
Jefe de Formación Religiosa	Perfiles de Cargo	Deberes y responsabilida-des del cargo	Su función principal es la orientación, coordinación y supervisión de la Formación Religiosa y de la catequesis sacramental en los sectores educativos a su cargo.
Jefe	Perfiles de Cargo	Deberes y responsabilida-des del cargo	Es responsable de transformar en planes y programas, las decisiones tomadas en el nivel superior, en cuanto al funcionamiento y organización del área a su cargo. Son responsables de procesos críticos, siguiendo los lineamientos de su superior pero con cierta autonomía técnica. Puede tener personal a cargo.

Cuadro 10. Extracto de relevamiento y análisis de documentos.
Fuente. Elaboración propia a partir de Anexo I, 237.

10.2.2. La encuesta (Ver Anexo I, 214)

Como se anticipara al comienzo del apartado, dado que hay dificultades en el proceso de institucionalización de los cargos, jefe de nivel y jefe de departamento y que ambos cargos interactúan con todos los docentes de Inicial y Primaria, se hizo relevante conocer su opinión a partir de la experiencia a lo largo de tres años. De este modo el problema define la población, las 100 personas que trabajan en ambos sectores, distribuidas en diferentes edificios y sin tener momentos comunes de encuentro. Por tales motivos, se estableció la encuesta como técnica adecuada para recoger información, de toda la población, que sea relevante para el estudio. Sin perder el enfoque cualitativo general se incluyó en este tramo del diseño un enfoque mixto por la vía de la encuesta y el análisis cuantitativo de datos.

Cuestionario. En la elaboración del cuestionario de la encuesta (véase Anexo I, 206) se tuvieron en cuenta:

- Datos del perfil docente: sector en el que trabaja, antigüedad docente y en el Colegio.
- Opinión sobre: tareas y responsabilidades del Jefe de Nivel y del Jefe de Departamento; fortalezas y debilidades de estos cargos; sugerencias de mejora.

- Percepciones sobre cultura y clima institucional, sobre vínculos, relaciones y comunicación entre los actores.

Tipo de registro. El cuestionario se presentó en la modalidad de papel impreso, y se distribuyó un ejemplar por cada persona integrante de la población objetivo.

Pre testeo. Se realizó con una docente de ciclo básico, que tiene conocimiento de los cargos y de otros temas propios de la organización. Se hicieron modificaciones para clarificar aquello que dio lugar a confusión y se estimó el tiempo de respuesta.

Distribución y recolección del cuestionario. Se consideraron los 93 docentes de Inicial y Primaria que trabajan directamente con Jefes de Nivel y de Departamento, que constituyeron la población a encuestar. Las directoras de Inicial y Primaria asumieron la motivación de sus respectivos docentes para responder el cuestionario pues no había una única instancia común de encuentro en cada sector, en el período de tiempo disponible para la difusión. Fue a través de las secretarias que se distribuyó personalmente el cuestionario en formato papel, confirmando la totalidad mediante el listado de docentes. Se garantizó el anonimato de las respuestas, colocando buzones receptores, de fácil acceso, en las tres secretarías, correspondientes a cada uno de los edificios donde funcionan Inicial y Primaria.

Plazo de respuesta del cuestionario. El plazo de duración de respuesta fue de 12 días en total, se consideró un plazo adecuado ya que los primeros cinco días se emplearon para repartir los cuestionarios desde las secretarías, hubo un fin de semana en el medio y los cinco días restantes se deja como plazo máximo contemplando los docentes cuya actividad no es cotidiana en los sectores.

Número de respuestas del cuestionario. Finalizada la primera semana se contó con 20 respuestas, mientras que al finalizar el período, se alcanza un total de 32 respuestas (Ver Anexo I, 214). De la baja tasa de respuestas se puede concluir que no hubo mayor interés para responder, ni las personas se sienten del todo involucradas con el ritmo del Colegio. Cabe señalar que no se ejerció ninguna influencia, no se quiso presionar de ningún modo por poseer vínculos laborales en el Colegio.

Criterio de análisis. Se sintetizó la información recogida en la encuesta agrupando el contenido de las respuestas de acuerdo a temas vinculados con el problema en estudio: jefes

de nivel, jefes de departamento, cultura institucional, comunicación, clima institucional y por último vínculos y relaciones. Ocupó el primer lugar del cuestionario y por tal de la síntesis los datos personales de los informantes en vínculo con el centro educativo. En el Cuadro 11 se presentan los códigos utilizados en la elaboración de la síntesis completa que se encuentra en el Anexo I, 214.

DOCENTES	CODIGOS
MAESTRAS	E 3,4,5,7,9,10,11,12,14,17,20, del 22 al 29 y 31.
PROFESORES	E1,2,6,8,13,15,16 y19
OTROS CARGOS	E 18,21,30 y 32

Cuadro 11. Códigos de encuesta.
Fuente. Anexo I, 164.

10.2.3. El focus group (Ver Anexo I, 167)

El focus group o grupo focal es un tipo de entrevista grupal. De acuerdo a los intereses de la investigación se realizaron dos focus group, uno con las seis jefas de nivel y otro con los ocho jefes de departamento siendo éstos los dos cargos en estudio.

Pauta-cuestionario. En la elaboración de la pauta-cuestionario del focus group de los Jefes de Nivel (ver Anexo I, 210) y de los Jefes de Departamento (ver Anexo I, 211) se tuvo en cuenta:

- Datos del perfil docente: tiempo que están en el cargo.
- Opinión sobre: tareas y responsabilidades del Jefe de Nivel o Jefe de Departamento; fortalezas y debilidades del cargo; sugerencias de mejora.
- Percepciones sobre comunicación y relación con los Jefes de Departamento (a los Jefes de Nivel) y con los Jefes de Nivel (a los Jefes de Departamento).

Tipo de registro. Se solicitó a los participantes el permiso para grabar la conversación que se realizó entre todos.

Pre testeo. Dado que las preguntas del focus group se focalizaron en categorías definidas en las técnicas aplicadas y procesadas previamente, las encuestas y las entrevistas a las directoras, cuya validez ya fue probada. En razón de la especificidad de las mismas en torno a esa única población, se considera justificado omitir el pre testeo.

Implementación. El focus group con los jefes de departamento y jefes de nivel fueron acordados en primera instancia, con la dirección académica y de Primaria respectivamente,

quienes coordinaron: fecha, hora y lugar. Ambas reuniones fueron tenidas en un salón adecuado para ello, solicitado y preparado con anticipación, sin ruido ni interrupciones. En cada encuentro hubo un jefe ausente. Cada uno de los grupos se conoce y funciona como tal, ello permite que el grado de formalización del instrumento sea mayor. El cuestionario elaborado se pone en práctica en forma flexible, no abordando todos los ítems o modificando el orden de consecución de los mismos. En ambos casos se cierra el encuentro con agradecimiento a las personas por la participación.

Criterio de análisis. Se sintetizó la información recogida en los focus group con los Jefes de Nivel y los Jefes de Departamento en torno al tiempo que están en el cargo; la opinión que tienen sobre: tareas y responsabilidades del cargo, fortalezas y debilidades del cargo y sugerencias de mejora. Percepciones sobre comunicación y relación entre los cargos en estudio. Para la elaboración de las síntesis de los focus group se usaron los códigos que se presentan en el Cuadro 12.

FOCUS GROUP	CODIGOS
JEFES DE NIVEL	Cargo: FG1,FG2,FG3,FG4,FG5
	Nombre: NN1,NN2;NN3,NN4,NN5
JEFES DE DEPARTAMENTO	Cargo: FG7,FG8,FG9,FG10,FG11,FG12,FG13
	Nombre:NN7,NN8,NN9,NN10,NN11,NN12,NN13

Cuadro 12. Códigos de los focus group.
Fuente. Anexo I, 167.

10.2.4. La Entrevista (Ver Anexo I, 169)

Como se señalara al comienzo del apartado, se emplearon entrevistas semiestructuradas, con un guion, para entrevistar al director pastoral responsable directo de los Jefes de Nivel y al director académico, responsable de los Jefes de Departamentos. Las preguntas fueron abiertas lo que posibilitó mayor flexibilidad y matices en las respuestas.

Tipo de registro. Se solicitó a las personas entrevistadas, grabar el diálogo.

Cuestionario. El cuestionario de la entrevista con el Director Pastoral (ver Anexo I, 212) tiene en cuenta su opinión sobre tareas y responsabilidades de los jefes de nivel y de departamento. De igual modo sucede con el Director Académico (ver Anexo I, 213), se agregan además algunas inquietudes históricas.

Pre testeo. A partir de los emergentes de las entrevistas con las directoras, del material de las encuestas y de la información de los focus groups se elaboró una pauta flexible para dialogar

con los directores, pastoral y académico, con el fin de recoger su opinión, experiencia y conocimiento acerca de los cargos en estudio, por lo cual no se vio la necesidad del pre testeo.

Implementación. Las entrevistas se agendaron con las respectivas secretarias de los directores. Tuvieron lugar en los días y horas acordados, en sus respectivas oficinas.

Criterio de análisis. Las dos entrevistas realizadas, una con el director pastoral y otra con el director académico, fueron analizadas detallando y contrastando opiniones sobre cada uno de los cargos, Jefe de Nivel y Jefe de Departamento (ver Anexo I, 221).

10.3. Fase III: Identificación de necesidades

La tercera etapa del diagnóstico organizacional, ocupó dos semanas de agosto de 2015. En las cuales se profundizó en la síntesis y el análisis de los datos recogidos. Se buscó comprender las lógicas en juego dentro de la organización empleando como dispositivo el Iceberg, como analizador (Schein, 1988). A partir de ello se buscó reconocer necesidades a través de las variables involucradas en la matriz FODA donde se identificaron fortalezas y debilidades del centro educativo, no fueron puestas en consideración las oportunidades y amenazas. Se determinó el grupo impulsor y finalizó con la elaboración de un diagrama de mejora.

10.3.1. Niveles y lógicas en juego. Técnica del Iceberg (Ver Anexo I, 169)

El Iceberg está en continua formación y expone, por encima del mar, sólo una mínima parte de su cuerpo, de igual modo sucede en toda organización educativa, sólo se ve una parte de toda su trayectoria y existencia. Con la información recogida en la etapa anterior, se utilizó la técnica del iceberg para analizar las lógicas internas y dinámicas institucionales a través de tres niveles de análisis: lo visible, las prioridades y los elementos nucleadores.

Lo visible, está constituido por lo que se ve, lo que se escucha, lo que se dice en el centro educativo acerca de las innovaciones, aparecieron siete elementos visibles. Las prioridades, analiza las regularidades, los rituales de comportamiento, normas de convivencia, estilos de comunicación. Se descubrieron tres elementos que subyacen a las dos innovaciones en estudio. Los elementos nucleadores, son elementos no explicitados: valores, concepciones, supuestos de base, temores y modelos mentales prevalentes. Constituyen las bases de la

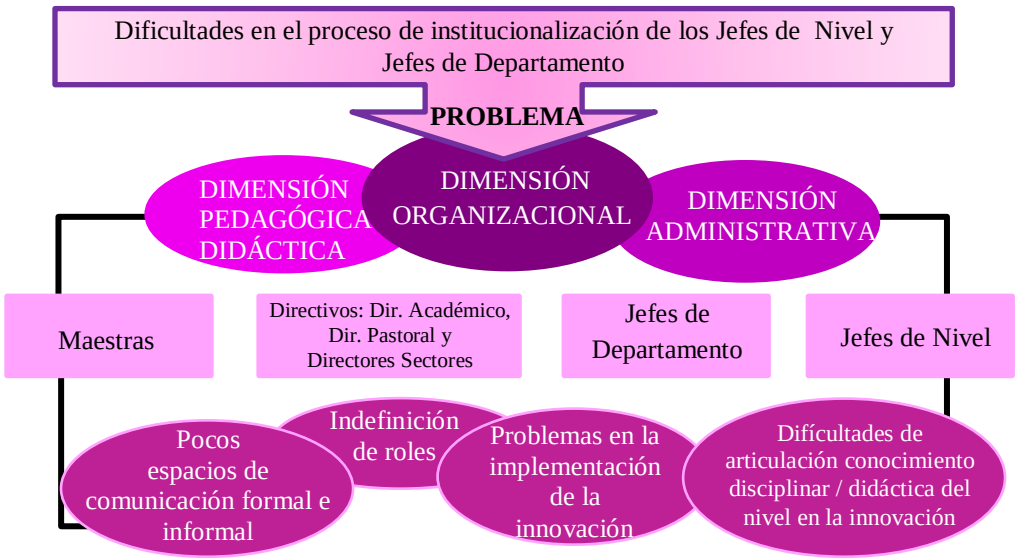
organización educativa y se descubrieron dos elementos en este nivel. De estos elementos se conformaron, se redefinieron o reafirmaron cuatro factores causales del problema en estudio.

10.3.2. Aproximación diagnóstica: variables FODA

Con el fin de reconocer las necesidades de la organización educativa, se utilizó el dispositivo de análisis FODA que considera cuatro variables: dos internas y dos externas. Las variables internas son: las fortalezas, entendidas como los aspectos favorables que contribuyen con el desarrollo organizacional, mientras que las debilidades del centro educativo, como los aspectos problemáticos que no permiten o dificultan la obtención de logros. Las dos variables externas son: las oportunidades y las amenazas que no fueron consideradas en el estudio. A partir del estudio realizado abarcando a todos los actores se sintetizaron las fortalezas y debilidades con las que cuenta la institución para abordar el problema en estudio. Basándose en las fortalezas, retomar las debilidades, determinando líneas estratégicas que formaron parte de un Plan de Mejora sustentable y realizable (Ver Anexo I, 171).

10.3.3. Ajustes en el modelo de análisis

A partir de la técnica del iceberg se focalizaron los factores causales que al inicio del diagnóstico eran incipientes, supuestos y algo dispersos. Se acotaron y muestran el vínculo establecido con las líneas estratégicas que impulsaron el Plan de Mejora. (Ver Cuadro 13).



Cuadro 13. Modelo de Análisis con ajustes.
Fuente. Anexo II, 242.

10.4. Fase IV: Acuerdos con la organización

En la última etapa del diagnóstico, sobre finales del mes de agosto de 2015, se establecen acuerdos con la organización en referencia al Plan de Mejora, a partir de la información sistematizada y analizada en distintos niveles y en diálogo con el centro educativo se define trabajar en tres líneas estratégicas derivadas de los factores causales presentes en el modelo de análisis. La etapa de diagnóstico organizacional finalizó con el Informe de Avance.

Aspectos del proceso de mejora. Para impulsar el proceso de mejora se propuso trabajar en tres aspectos. La definición de los roles, Jefe de Nivel y Jefe de Departamento, a partir de las orientaciones institucionales, los documentos existentes y de las prácticas que efectivamente cada actor está realizando. La mejora de la comunicación formal entre los cargos en estudio para facilitar la elaboración pedagógica y la informal entre distintos actores del Colegio. Por último, buscar estrategias que favorezcan la articulación entre la didáctica de cada nivel educativo y la didáctica de la disciplina, supone: orientaciones, lineamientos, talleres, materiales nuevos, clases modelos y otros que se puedan establecer.

Equipo de trabajo. Se sugirió que el equipo de trabajo para la elaboración del Plan de Mejora esté integrado por: el director académico, las directoras de Inicial y Primaria, y la subdirectora pedagógica de Primaria o quienes ellos designen oportunamente. Actores que estuvieron involucrados desde el inicio del proceso de la investigación y que tienen incidencia directa en cada uno de los sectores, así como con cada uno de los cargos en estudio.

En síntesis, hemos transitado por las cuatro fases del diagnóstico organizacional. Se partió de la identificación de la demanda y la definición de problema en estudio; para profundizar en la comprensión del problema a través de la aplicación de las diferentes técnicas. Posteriormente se identificaron necesidades a través de la técnica del iceberg, haciendo una aproximación diagnóstica señalando fortalezas y debilidades, concluyendo con algunos acuerdos con la organización que fueron el inicio de la elaboración del Plan de Mejora. Se consolida desde distintos ámbitos que la forma de llevar adelante la innovación en estudio genera tensión y diferencias sustanciales entre los actores involucrados.

11. Plan de Mejora Organizacional

El segundo momento de la investigación que se realizó en el Colegio se extendió entre los meses de setiembre y diciembre de 2015, tuvo por objeto la elaboración del Plan de Mejora Organizacional a partir de la información recabada, analizada y sintetizada durante el proceso diagnóstico, culminando la síntesis con la técnica del iceberg y el analizador de fortalezas y debilidades, donde surgen las líneas estratégicas que impulsaron la elaboración del Plan de Mejora que abordaremos en este capítulo.

Murillo & Krichesky (2012) "*consideran la mejora como un proceso continuo que forma parte de la vida cotidiana de la propia escuela*" (Murillo & Krichesky, 2012, 27). Cuando esto sucede, los esfuerzos de mejora forman parte de la cultura general del centro escolar, suelen ser procesos cíclicos y permanentes, constituyendo la señal de identidad de la organización educativa. La elaboración de un Plan de Mejora "*supone un proceso que incluye: definir los pasos que se han de dar, desarrollar las herramientas, estructurar las secuencias de trabajo y valorar los resultados"* (Gairín et. al., 2006, 76).

La puesta en práctica del proyecto de trabajo diseñado y acordado en el Plan de Mejora "*suele ser el más extenso, por lo que requiere de sistemas de seguimiento que permitan identificar avances y dificultades, que habiliten su pronta resolución*" (Vázquez, 2013, 121). Requiere de los encargados de la gestión que brinden apoyo en las diversas situaciones que pueden surgir, no previstas a priori de la puesta en marcha del proyecto. Al respecto Murillo et. al (2012) afirman que "*muestra la distancia entre lo originalmente pensado y lo efectivamente concretado (...) diferenciación que pone en evidencia la relevancia que adquiere el conjunto de profesores del centro, ya que serán éstos quienes pondrán en marcha y articularán las innovaciones pensadas*" (Murillo et al, 2012, 37).

El Plan de Mejora se propuso llevar a cabo a través de tres fases que se presentan en el Cuadro 14.

FASES DEL PLAN DE MEJORA			
Fase	**Fecha**	**Finalidad**	**Registro**
1.- Devolución organizacional	30 Setiembre	Devolución al Director Académico del Informe de Avance.	Acta de Reunión Nº1 (Ver Anexo II, 255)
	8 Octubre	Devolución del Informe de Avance a los Directores de Inicial y Primaria.	Acta de Reunión Nº2 (Ver Anexo II, 256)
2.- Preparación	22 Octubre	Determinación definitiva del Equipo Impulsor	Acta de Reunión Nº3 (Ver Anexo II, 257)
3.- Diseño y Ajustes del Plan de Mejora	3 Noviembre	Redacción final de los objetivos general y específicos 1 y 2, con las respectivas actividades.	Acta de Reunión Nº4 (Ver Anexo II, 258)
	24 Noviembre	Se descarta del Plan de Mejora el objetivo específico 3.	Acta de Reunión Nº5 (Ver Anexo II, 259)

Cuadro 14. Fases del Plan de Mejora.
Fuente. Anexo II, 243.

11.1. Devolución organizacional

La devolución del Informe de Avance a la organización educativa en estudio, se realizó por dos vías: digital y presencial.

Primer momento. Una vez ajustados los detalles de redacción del Informe de Avance, se envió un mail a los cuatro directores del centro educativo que acompañaron el proceso de diagnóstico: director académico, directoras de Inicial y Primaria, subdirectora pedagógica de Primaria. De este modo se hizo llegar el Informe de Avance, en forma simultánea a las cuatro personas. Aspecto que anticipó y favoreció la instancia presencial. (Ver Anexo III, 269)

Segundo momento. Como se observa en el Cuadro 37, tuvieron lugar dos encuentros presenciales, el primero con el director académico y el segundo con los cuatro directores a los que les fuera enviado el Informe de Avance.

Resultados. No se plantearon objeciones al diagnóstico formulado y se valoró la vinculación que se estableció en el análisis entre la innovación de los dos cargos medios de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento. Se sugirió conformar un equipo impulsor participante de la elaboración del Plan de Mejora proponiéndose estuviera integrado por: el director académico, las directoras de Inicial y Primaria, y la subdirectora pedagógica de Primaria o por quienes ellos designaran a tales efectos. (Ver Anexo III, 269).

11.2. Preparación

Antes de la elaboración del Plan de Mejora se modifica la integración del Equipo Impulsor a solicitud de los actores inicialmente designados. Tres de los integrantes nombrados en la reunión anterior, después de su reflexión personal ven oportuno no integrar el Equipo Impulsor y lo hacen explícito a través de un mensaje escrito o por la vía de los hechos, no manifestando acuerdo o desacuerdo con lo dialogado en la reunión anterior (Anexo II, 257) que fuera enviada a todos los participantes vía correo electrónico, de este modo acordado. El Equipo Impulsor quedará finalmente constituido por el director académico y por la asesora.

11.3. Diseño del Plan de Mejora Organizacional (Ver Anexo II, 243)

La elaboración de un Plan de Mejora Organizacional (PMO) "*supone un proceso que incluye: definir los pasos que se han de dar, desarrollar las herramientas, estructurar las secuencias*

de trabajo y valorar los resultados" (Gairín, et. al, 2006, 76). En el Colegio el plan se elabora en forma conjunta con el equipo de trabajo formado para tal fin, finalmente constituido por el director académico y la asesora (Ver Anexo II, 257-258). Se diseñan objetivos, general y específicos, con sus correspondientes actividades (Ver Anexo II, 259-260). En el trabajo posterior de asesoría, se proyectan logros y metas; se identifican las personas que estarán implicadas; se explicitan los recursos necesarios en la ejecución del plan; se establece un cronograma detallado que acompaña la realización de las actividades previstas. Se elabora la planilla integradora donde se presenta sistematizada toda la información anterior. Por último se elaboran dos instrumentos de seguimiento del plan con sus correspondientes protocolos de aplicación, que buscan ofrecer herramientas de monitoreo y evaluación del proceso.

11.3.1. Objetivos (Ver Anexo II, 244)

Objetivo General. El propósito central del proyecto es *consolidar el proceso de institucionalización de los dos nuevos cargos: Jefe de Nivel y Jefe de Departamento*, responde así al problema diagnosticado en las etapas iniciales de la investigación. Es oportuno señalar que cuenta con el aval del director académico. A partir de los factores causales presentados anteriormente en el modelo de análisis (Véase Cuadro 13) y buscando concretar el objetivo general, se elaboran tres objetivos específicos (Ver Cuadro 15).

1.- Definir los roles Jefes de Nivel y Jefes de Departamento a partir de las orientaciones institucionales, de los documentos existentes y de las prácticas que los actores involucrados están realizando. 2.- Facilitar la comunicación formal entre los cargos de Jefe de Nivel y Jefes de Departamento y la informal entre los distintos actores del Colegio. 3.- Desarrollar estrategias que favorezcan la articulación entre la didáctica de cada nivel educativo (objeto de trabajo de los jefes de nivel) y el conocimiento disciplinar (objeto de trabajo de los jefes de departamento).

Cuadro 15. Objetivos Específicos Propuestos.
Fuente. Anexo II, 244.

Objetivos Específicos. Después de hacer algunos ajustes en los dos primeros objetivos, se considera que implementar el tercero no sería pertinente para la institución al menos en este momento (Véase Anexo II, 259-260). Finalmente quedan consensuados los objetivos específicos que aparecen en el Cuadro 16.

1.- Definir los roles y perfiles de Jefes de Nivel y Jefes de Departamento a partir de las orientaciones institucionales, de los documentos existentes y de las prácticas que los actores involucrados están realizando. 2.- Facilitar la comunicación formal entre los cargos de Jefe de Nivel, Maestras y Jefes de Departamento y la informal entre los distintos actores del Colegio.

Cuadro 16. Objetivos Específicos Acordados.
Fuente. Anexo II, 244.

11.3.2. Líneas de actividad

"Los centros más dinámicos, consideran la mejora como un proceso continuo que forma parte de la vida cotidiana de la propia escuela" (Murillo & Krichesky, 2012, 42), a tales efectos se planifican las líneas de actividad acordes con cada uno de los objetivos específicos. Éstas fueron acordadas con el director académico (Ver Anexo II, 259). Para el desarrollo de las actividades se prevé utilizar las reuniones semanales de: Consejo Académico, de Sector, Jefes de Departamento, Jefes de Nivel existentes en el Colegio, en los momentos necesarios.

Línea de actividad vinculada al primer objetivo específico (Ver Anexo II, 245)

La **primera línea de actividad** refiere a la *definición del rol y el perfil del Jefe de Nivel y Jefe de Departamento*, el proceso que se llevará a cabo está pautado por las actividades concretas que se describen a continuación:

1.1.- *Identificación y designación del grupo encargado de realizar las acciones tendientes a la definición del rol de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.* Descripción: en febrero, los directores académico y pastoral designarán dos grupos, cada uno encargado de la definición de rol y perfil de cada uno de los cargos, Jefe de Nivel y Jefe de Departamento (a partir de ahora GEJN y GEJD).

1.2.- *Identificación de las orientaciones institucionales de políticas al respecto.* Descripción: en febrero, GEJN y GEJD identifican orientaciones institucionales en relación a cada cargo.

1.3.- *Identificación de los documentos donde constan definición del rol Jefe de Nivel y Jefe de Departamento o antecedentes de los mismos.* Descripción: en febrero, GEJN y GEJD buscan e identifican documentos que servirán de antecedentes para la definición del rol y perfil.

1.4.- *Identificación de las prácticas que realizan los actores involucrados en los cargos de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.* Descripción: En la segunda quincena de febrero, se reúnen los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento para elaborar un documento que explicite, de acuerdo a sus prácticas cotidianas, el rol y perfil de cada cargo.

1.5.- *Redacción de un documento de trabajo con los perfiles de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.* Descripción: En marzo, GEJN y GEJD elaboran un documento primario que define rol y perfil de cada cargo, considerando todos los insumos recogidos hasta el momento.

1.6.- *Presentación del documento de trabajo con los perfiles de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento a la comunidad educativa de Inicial y Primaria.* Descripción: en Abril, se presenta el documento primario a los docentes de Inicial y Primaria, se trabaja con cada equipo de docentes, se elaboran por escrito nuevas sugerencias.

1.7.- *Recepción de las sugerencias al documento de trabajo con los perfiles de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento, elaboradas por la comunidad educativa de Inicial y Primaria y redacción final de los documentos.* Descripción: en Abril, GEJN y GEJD reciben las sugerencias realizados por los equipos docentes y elaboran los documentos finales.

1.8.- *Aprobación del documento final con el rol y perfil del cargo Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.* Descripción: en Mayo, los Consejos: Académico, de Sector y Asesor aprueban el documento final y su publicación.

1.9.- *Publicación en la Intranet de la Institución del documento aprobado.* Descripción: sobre finales de Mayo, a través de los Departamentos de Comunicaciones y Tecnología, se comunica a todo el personal la existencia de los documentos y su correspondiente publicación en la intranet del Colegio.

Línea de actividad vinculada al segundo objetivo específico (Ver Anexo II, 245)

La **segunda línea de actividad** hace referencia a la mejora de la comunicación formal entre los cargos, Jefe de Nivel y de Departamento, y la comunicación informal entre los diferentes actores de Inicial y Primaria. Se pautaron las siguientes actividades:

2.1.- *Definición del grupo responsable de facilitar la comunicación formal entre los cargos de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento y la informal entre los distintos actores del Colegio.* Descripción: en febrero, los directores académico y pastoral designarán dos grupos, se sugiere que sean GEJN y GEJD para que faciliten la comunicación formal entre los cargos y la informal entre otros actores de los sectores involucrados.

2.2.- *Identificación de las orientaciones institucionales en la comunicación organizacional interna formal e informal que tiene el Colegio.* Descripción: en febrero, GEJN y GEJD identifican orientaciones institucionales en relación a la comunicación formal entre los cargos e informal entre el personal.

2.3.- *Identificación de los documentos donde consten orientaciones y antecedentes relacionados con el tema.* Descripción: en febrero, GEJN y GEJD buscan e identifican documentos que servirán de antecedentes para establecer instancias de comunicación formal entre los cargos e informal entre el personal.

2.4.- *Identificación de las instancias de comunicación formal e informal existente entre los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento.* Descripción: en la segunda quincena de febrero, se identifican instancias de comunicación formal entre los cargos e informal entre el personal.

2.5.- *Identificación de las necesidades de comunicación formal y de las temáticas de interés común entre los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento.* Descripción: en febrero, se reúnen los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento para elaborar un documento que explicite, de acuerdo a sus prácticas cotidianas, las instancias existentes de comunicación formal y los temas de interés que constituirán el contenido a desarrollar en dichas instancias.

2.6.- *Definición de estrategias e instancias de comunicación formal entre ambos cargos y su relación con las autoridades pertinentes.* Descripción: en marzo, GEJN y GEJD definen estrategias, frecuencia, tipo de instancias de comunicación formal entre los cargos teniendo en cuenta el material recogido hasta el momento.

2.7.- *Elaboración de un documento de trabajo que explicite estrategias e instancias de comunicación formal.* Descripción: en abril, GEJN y GEJD elaboran un documento donde determinan las estrategias, la frecuencia y las instancias de comunicación entre los cargos.

2.8.- *Aprobación del documento.* Descripción: en abril, los Consejos: Académico, de Sector y Asesor aprueban el documento final.

2.9.- *Implementación de las nuevas instancias de comunicación formal.* Descripción: de abril a diciembre, directoras de Inicial y Primaria, subdirectora pedagógica, jefes de departamento, jefes de nivel y docentes desarrollarán las instancias establecidas en el documento aprobado.

2.10.- *Uso de las redes sociales como espacio de encuentro e interacción de docentes y funcionarios de Inicial y Primaria.* Descripción: de marzo a diciembre, con la identificación de instancias informales, se define una nueva estrategia de comunicación informal que busca el acercamiento emocional entre los actores que no tienen muchas posibilidades de contacto.

11.3.3. Logros proyectados (Ver Anexo II, 246)

Se toma como referencia los objetivos del plan y se elaboran metas, como cuantificadores de los objetivos, nos permiten medir y comparar los resultados del proyecto, establecer posibles desviaciones y planificar los reajustes necesarios. Se definen dos metas vinculadas con el **objetivo general**, una cuantifica que el *70% de los docentes, a fines de 2016, consideran que los cargos de Jefe de Nivel y de Departamento, benefician el desempeño de su tarea*. Mientras la otra establece, para la misma fecha, un *aumento en la aceptación de cada uno de los cargos por parte de todos los actores institucionales.* La línea de base para establecer el aumento, está contenido en el Informe de Avance, en la encuesta realizada a los docentes de Nivel Inicial y Primaria en 2015. En relación a la aceptación de los cargos referencian: los ítems 4 y 9, el funcionamiento de los cargos valorados ampliamente positivo, los jefes de nivel con un 53% y los jefes de departamento con un 31%. (Ver Anexo I, 246).

En relación a los objetivos específicos, también se establecen dos metas para cada uno. Para el **primer objetivo específico** se establece como uno de los logros, la elaboración de *dos documentos con rol y perfil de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento respectivamente, aprobados a mediados de 2016*. A su vez se podría cuantificar a finales del mismo año, si el *90% de los docentes conocen el rol y el perfil del Jefe de Nivel y del Jefe de Departamento*.

Considerando el **segundo objetivo específico**, se busca como logro la elaboración de *un documento que explicite estrategias e instancias de comunicación formal entre los* Jefes de Nivel y Jefes de Departamento, cuya redacción y aprobación final estaría para mediados de 2016. Otras metas establecidas son: la i*mplementación del 90% de las instancias de comunicación formal* y el a*umento del grado de satisfacción en la comunicación informal entre distintos actores*, para fines del mismo año. Como se mencionara anteriormente, la línea de base para establecer el aumento, está contenido en el Informe de Avance, en la encuesta realizada a los docentes de Nivel Inicial y Primaria en 2015. El ítems 17 preguntaba, los docentes de quién reciben las orientaciones para el trabajo, obteniendo respuestas, según correspondía a los dos cargos en un entorno del 50%. Mientras el ítems 15 considera el grado de satisfacción con la comunicación formal entre diferentes actores institucionales, no responden entre el 72% y el 50% en relación a los jefes de nivel y jefes de departamento respectivamente (Ver Anexo I, 247).

La obtención de estos logros significará un avance del centro educativo, un pasaje de fase en el proceso de cambio, de la fase de planificación, donde entre otros elementos se definen roles y funciones, a la de implementación que significa poner en práctica aquello que se estableció en la planificación (Murillo & Krichesky, 2012).

11.3.4. Personas implicadas

Dentro de los actores institucionales, se determinan personas que por su cargo en el Colegio son responsables de la implementación del Plan de Mejora y otras le servirán de apoyo a través de la aprobación, la consulta o la información. Se elabora una matriz RACI donde se detallan actividades, actores y niveles de responsabilidad: Responsable, Aprobador, Consultado e Informado. Ver Cuadro 17.

NIVELES DE RESPONSABILIDAD									
ACT	ACTORES								
	Rector	Dir. Acad.	Dir. Pastoral	GEJN	GEJD	Jefe Depto.	Jefe Nivel	Docente	Dpto. Com. y Tecnol.
1.1		R	R	I	I				
1.2				R	R				
1.3				R	R				
1.4						R	R		
1.5				R	R				
1.6				R	R			R	
1.7				R	R				
1.8	A	A	A	R	R	I	I	I	
1.9	A	R	R			I	I	I	R
2.1		R	R	I	I				
2.2				R	R				
2.3				R	R				
2.4				R	R				
2.5						R	R		
2.6						R	R	R	
2.7				R	R				
2.8	A	A	A						
2.9						R	R	R	
2.10	A	A	A	R	R	I	I	I	R

Cuadro 17. Matriz RACI.
Fuente. Anexo II, 247.

11.3.5. Recursos

Los recursos hacen referencia a los insumos requeridos para la implementación del Plan. En los recursos humanos se consideran las personas involucradas y/o responsables de las tareas y del plan. En los recursos materiales se incluyen equipamiento, instalaciones y horas de trabajo de los distintos actores. Los recursos financieros o presupuesto incluyen los gastos de inversión, son los gastos en materiales adquiridos para la obtención de los objetivos del plan y los gastos de operación que son los gastos en materiales y horas hombre. Ver Cuadro 18.

RECURSOS			
Humanos	Rector. Director Académico. Director Pastoral. Consejo Académico. Consejo de Sector. Jefes de Nivel. Jefes de Departamento. Docentes.Departamento de Comunicación y Departamento de Tecnología.		
Materiales	Equipamiento	Pantalla, Cañón, PC, insumos de oficina, conexión a internet.	
	Instalaciones	Salón de actos y Salas de reuniones habituales.	
	Horas de trabajo	Ocupación	Carga horaria
		Docentes	10 hs
		Jefes de Departamento	40 hs
		Jefes de Nivel	40 hs
		Directivos	50 hs
Financieros	Gastos de inversión	El plan no supone gastos de inversión.	
	Gastos de operación	El plan no supone costo adicional, no supone erogación extra, está asumido en el trabajo habitual de los actores en el centro educativo.	

Cuadro 18. Recursos estimados en el Plan de Mejora.
Fuente. Anexo II, 248.

11.3.6. Cronograma

La distribución de actividades, componentes fundamentales del plan de acción en su dimensión operativa, organizadas en un diagrama de Gantt facilita la visualización global de los tiempos de implementación del proyecto. De igual modo, se establecen los momentos en que se proyecta aplicar los instrumentos de seguimiento de toda la propuesta de actividades. Dentro del dispositivo de seguimiento se definen dos instrumentos: el primero, instrumento 1, es una encuesta de opinión y el segundo, instrumento 2, una matriz de seguimiento de actividades (Véase Anexo II, 260-262) que se desarrollan más adelante. Ver Cuadro 19.

	AÑO 2016										
ACT	FEB	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGO	SET	OCT	NOV	DIC
1.1											
1.2											
1.3											
1.4											
1.5											
1.6											
1.7											
1.8											
1.9											
2.1											
2.2											
2.3											
2.4											
2.5											
2.6											
2.7											
2.8											
2.9											
2.10											
Inst. 1											
Inst. 2											

Cuadro 19. Cronograma de actividades e instrumentos de seguimiento.
Fuente. Anexo II, 249.

11.3.7. Sustentabilidad

Acerca de la sustentabilidad de los procesos de cambio en las organizaciones educativas Fullan (2002) considera que son los individuos y los grupos, en conjunto quienes, deben obtener sentido sobre la conveniencia y la viabilidad de determinadas prácticas educativas y

cuidar cómo se introducen. Reafirmando esta idea, "*implicar a las personas en el proceso; establecer estructuras que soporten el proceso y establecer indicadores de la medida del éxito del proceso"* (Mazo, 2003, 168). Se valora si se alcanzaron los objetivos de la mejora mediante distintos procedimientos, se establecen una serie de indicadores para medir el impacto de las mejoras en la práctica y se busca consenso en la valoración final, considerando necesidades no satisfechas y apreciando los logros obtenidos (Murillo & Krichesky, 2012).

Algunas herramientas o instrumentos que se usarán en el centro educativo que otorguen sustentabilidad al Plan de Mejora son: en relación al seguimiento, dos técnicas propuestas, encuesta de opinión y una matriz de seguimiento de actividades; en relación al sistema de información, se proponen cuatro estrategias; en relación a sustento presupuestal, se detallan los gastos de operación; y por último se plantean cuatro supuestos de realización.

Dispositivo propuesto para el seguimiento

Con la propuesta de un dispositivo de seguimiento se busca identificar de manera sistemática la calidad del desempeño de un proceso a efectos de introducir los ajustes o cambios pertinentes y oportunos para el logro de sus resultados (Tejera, 2015). Los dispositivos de seguimiento propuestos en el Plan de Mejora del centro educativo en estudio son dos: uno asociado al objetivo general y el otro asociado a los objetivos específicos.

Encuesta de opinión. Asociada al objetivo general se propone como técnica, la encuesta de opinión a los docentes de Nivel Inicial y Primaria busca recoger su apreciación crítica acerca de los dos cargos en estudio, Jefe de Nivel y Jefe de Departamento (Ver Anexo II, 262). Los momentos planificados para su aplicación serían en julio y en diciembre de 2016. Los **indicadores de avance** serían dos: el primero, el 70% de los docentes consideran que los cargos de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento, benefician el desempeño de su tarea a diciembre 2016; el segundo mide el aumento en la aceptación de cada uno de los cargos por parte de todos los actores a fines del 2016. La aceptación se medirá en la Encuesta de Opinión a través de las preguntas 6 y 12, grado de acuerdo con la existencia de los cargos; 7 y 13 grado de acuerdo con las funciones asignadas a los cargos; y 16 de quién recibe líneas orientadoras para el trabajo. (Ver Anexo II, 269).

Matriz de seguimiento de actividades. Asociada a los dos objetivos específicos se propone como técnica, la matriz de seguimiento de actividades, que busca monitorear en forma

permanente la realización del plan (Ver Anexo II, 264). Se establece que su aplicación será mensual a lo largo del año 2016. Se determina como indicadores de avance, informes a los directivos del avance mensual por actividad.

Protocolo de aplicación. Tanto la encuesta de opinión a los docentes como la matriz de seguimiento de actividades para la aplicación cuentan con su correspondiente protocolo. En el protocolo de aplicación se detallan: la presentación del instrumento, el sentido, los actores involucrados en la aplicación, los momentos de la aplicación, la implementación o condiciones en que debe realizarse, las personas encargadas de tomar registro y los actores involucrados en el análisis, el análisis de los datos y las conclusiones. (Véase Anexo II, 266).

Indicadores de logro. Para la encuesta a los docentes se elaboraron los indicadores de logro, que asociados a las preguntas de la encuesta miden si fueron logrados, parcialmente logrados o no logrados. Las 16 preguntas de la encuesta, se asociaron a 10 indicadores, se enuncia el número de la pregunta y se asocia el indicador, detallados a continuación: la pregunta 1 asociada al Sector; 2 y 8 al conocimiento de los cargos; 3 al medio de información de los cargos; 4 y 10 al funcionamiento de los cargos; 5 y 11 al impacto de los cargos en la tarea de otros actores; 6 y 12 al acuerdo con la existencia de los cargos; 7 y 13 al acuerdo con las funciones de los cargos; 8 y 14 a la buena comunicación con los cargos; 15 a la necesidad de mejorar la comunicación con los cargos y la 16 a las líneas orientadoras para el trabajo. (Véase Anexo II, 268).

Sistema de información

Monitorear la información del proceso de implementación del Plan de Mejora permite analizar el avance y proponer acciones a tomar para corregir que conduzcan a la consecución de los objetivos (Valle/Rivera, s.f.). El sistema de información propuesto para monitorear el Plan de Mejora en la organización educativa en estudio implica determinar las estrategias para socializar la información, establecer los momentos en que se dará la difusión y el intercambio así como determinar los destinatarios de la información. Dentro de las estrategias se determinan: comunicados a todos los docentes a través del correo electrónico, la publicación de documentos en la Intranet y usa la plataforma virtual para colgar noticias vinculadas con el proceso de mejora. Los momentos de difusión y de intercambio serán a lo largo del año en las salas generales de docentes para Inicial y Primaria y en momentos específicos como son las

Jornadas Académico-Pastorales. Se establecen como destinatarios de la información todos los docentes pertenecientes a los sectores de Inicial y Primaria vinculados a la mejora.

Presupuesto

El presupuesto refiere a la sustentabilidad económica, en relación a los recursos que se deben adquirir, los gastos de inversión implica grandes compras que debe realizar la organización educativa para poner en práctica el Plan de Mejora y los gastos de operación, los recursos económicos que debe disponer el centro educativo especialmente en horas de personal perteneciente o no a la organización. Para llevar a cabo el Plan de Mejora en la organización educativa en estudio, no se requieren recursos a adquirir, ni son necesarios gastos de inversión. Mientras que se señalan gastos de operación destinados a 10 horas docentes, 40 horas de los jefes de departamento, 40 horas de los jefes de nivel y 50 horas de los directores, sumando un total presupuestal anual de $ 2.152.000. Para ver el detalle, ir a Anexo II, 254.

Supuestos de realización

Los supuestos de realización son factores externos, influencias, situaciones o condiciones que son necesarias para el éxito del Plan de Mejora. Factores muy probables que ocurran, pero no son seguros, y son importantes y determinantes en el éxito del proyecto, pero están en gran medida por encima del control de la gestión del proyecto (Tejera, 2015) En el caso de los supuestos de realización previstos para el Plan de Mejora en el Colegio, se encuentran: la permanencia de los directivos, jefes de departamento y jefes de nivel en el Colegio; la colaboración y el apoyo de los departamentos de comunicación y de tecnología; la motivación de los jefes de departamento y jefes de nivel a trabajar juntos; la permanencia de la intranet, garantías de conectividad y soporte tecnológico; la corrección de los desajustes en la comunicación entre los jefes de nivel y de departamento a través de la matriz de seguimiento.

En síntesis, se transita por las fases de la elaboración del Plan de Mejora Organizacional, que inicia con la devolución del Informe de Avance al Colegio, a través del director académico y de las direcciones de Inicial y Primaria. Al mismo tiempo se definió el Equipo Impulsor, integrado por el director académico y la asesora. Posteriormente se diseña el Plan de Mejora y se hacen ajustes en los objetivos, especialmente el referido a desarrollar estrategias que articulen la didáctica de cada nivel educativo y el conocimiento disciplinar.

IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como fuera dicho al inicio de la sección anterior, en esta etapa nos encargaremos de la elaboración de síntesis, la triangulación de datos y presentación de los resultados.

Respecto a la triangulación de datos en la presente investigación, se triangulan técnicas, fuentes y datos. En la identificación de la demanda, se usa como técnica la entrevista exploratoria, aplicada a cuatro fuentes informantes y triangulando los datos recabados se determina la demanda. Mientras que, en la comprensión del problema se triangulan técnicas y fuentes, es decir que se aplican distintas técnicas a las mismas fuentes, encuesta y focus groups a los jefes de nivel y jefes de departamento, encuesta y entrevista a los directivos. Del mismo modo se triangulan técnicas y datos, para poder profundizar en la comprensión de los cargos jefe de nivel y jefe de departamento, se recoge información de las fuentes documentales, de la encuesta, los focus groups y las entrevistas. En el plan de mejora, para la elaboración de los indicadores de logro de la encuesta de opinión, se toman como base los resultados de la encuesta realizada en 2015, se triangulan datos utilizando una misma técnica.

Se atendió a la validez por la propia validación de las técnicas empleadas para la recogida de la información: fuentes documentales, encuesta, focus groups y entrevistas que se fueron definiendo conforme al proceso de la investigación y adaptando en su forma de acuerdo al contexto (Flick, 2004). A su vez los hallazgos de cada etapa del proceso surgen y se fundamentan en las evidencias provenientes de los datos recabados a través de las técnicas.

12. Presentación de resultados

A continuación se presentan los resultados provenientes del diagnóstico organizacional. Se tienen en cuenta la demanda y los cuatro factores causales del modelo de análisis: problemas en la implementación de las innovaciones; indefinición de roles, jefe de nivel y jefe de departamento; pocos espacios de comunicación formal e informal; dificultades de articulación entre el conocimiento disciplinar y la didáctica del nivel.

Las comprensiones que surgen del análisis están fundamentadas y se desarrollan a partir de los datos recabados. El análisis de los datos se realizó en cuatro niveles a lo largo de la investigación. **El primero**, comprendió la primera fase del diagnóstico, donde se triangularon las entrevistas exploratorias y se realizó una síntesis inicial que permitió identificar la

demanda, base de toda la investigación. Los datos originales se encuentran organizados de acuerdo a las dimensiones de una organización educativa propuestos por Frigerio et al (1992), en la matriz de análisis, véase Anexo I, 177. **El segundo nivel de análisis**, correspondió a la segunda fase del diagnóstico, donde su buscó comprender el problema. Teniendo todos los datos puros, provenientes de las técnicas utilizadas para la segunda colecta de datos: el relevamiento documental; la encuesta a los docentes de Inicial y Primaria; dos focus group con las personas que desempeñan cada uno de los cargos: jefes de nivel y jefes de departamento; y dos entrevistas con cada uno de los directores: pastoral y académico; se definieron categorías y se agruparon los datos recogidos en torno a la siguiente codificación: jefes de nivel, jefes de departamento, cultura institucional, comunicación, clima institucional y por último vínculos y relaciones. A su vez dentro de la categoría jefe de nivel y jefe de departamento se distinguen: tareas y responsabilidades, funcionamiento, fortalezas y debilidades, impacto del cargo en la tarea docente, nivel de acuerdo con el cargo, posibles cambios para mejorar su funcionamiento. Dada la extensión de la información recabada y sintetizada en las categorías anteriores se remite la lectura completa al Anexo I, 214 y 223.

Posteriormente en **el tercer nivel de análisis** se buscó sintetizar aún más la información, triangulando métodos y técnicas así como los datos en torno a los cuatro factores causales atribuidos al problema en estudio: indefinición de roles, pocos espacios de comunicación formal e informal, dificultades de articulación entre el conocimiento disciplinar y la didáctica del nivel en la innovación, que se presentará más adelante. Por último en **el cuarto nivel de análisis**, se reconocieron las necesidades del Colegio a través de dos analizadores: el iceberg y el análisis de dos variables: fortalezas y debilidades. Corresponde a este capítulo, presentar los resultados de los niveles de análisis, salvo los del segundo nivel por su extensión.

12.1. Primera triangulación de datos (Ver Anexo I, 179)

En esta etapa, a partir de las seis entrevistas exploratorias con cuatro miembros directivos del Colegio se confeccionó la matriz de análisis (ver Anexo I, 179) de la cual se visualizaron algunos hallazgos que se presentan a modo de síntesis en el Cuadro 20, así se triangularon los datos y se determinaron *"intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas"* (Guardián, 2007, 259). Por coincidencia de los informantes, se estableció mayor énfasis en la dimensión organizacional, además formaron parte de la investigación la dimensión administrativa y pedagógico-didáctica, no así la comunitaria.

HALLAZGOS INSTITUCIONALES			
DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL	DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA	D.PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	DIMENSIÓN COMUNITARIA
*La toma de decisiones y sus procesos de implementación (Ee1:1). *Algunos cargos del organigrama, entre ellos el jefe de departamento y el jefe de nivel (Ee1:4). * El doble horario para el sector de Inicial (Ee2:1, Ee4:1). *Creación de Consejo de sector (Ee4:2) *Los tiempos que implica la participación en las diferentes reuniones de dirección (Ee5:12, Ee6:1). *La delimitación entre tareas de gestión y pedagógicas (Ee2:1, Ee6:1). *Selección del personal y la evaluación docente (Ee1:1, Ee5:5).	*Desafíos en la atracción, motivación y evaluación de los docentes (Ee1:1, Ee5:5). *Dificultades por funcionar en dos edificios para Primaria. Espera de ampliación edilicia para Inicial (Ee2:1, Ee4:1, Ee6:2). *Necesidad de tener Jefe de nivel en Inicial y Dificultad de funcionamiento en Primaria con el Consejo y los jefes de nivel (Ee5:3, Ee4:2, Ee6:4). *Ventajas y desventajas de los jefes de nivel, un cargo activo en construcción (Ee5:3, Ee6:3). *Ventajas y desventajas de los Jefes de departamento, un cargo activo en construcción (Ee5:12, Ee6:6,10).	* El proceso del trabajo por competencias (Ee1:2). *Llevar adelante innovaciones educativas (Ee1:2). *Proceso de pasaje de Inicial a Primaria un posible camino por realizar (Ee4:5). *El proceso de implementación del bilingüismo provocó roces entre docentes (Ee5:8, Ee4:9). *La difícil articulación entre los jefes de departamento y las especificidades de Primaria (Ee5:12, Ee6:3). *La difícil articulación entre los jefes de nivel y sus equipos de trabajo (Ee5:3, Ee6:3).	*Mucha demanda de los padres (Ee2:1, Ee4:3). *Mucha demanda de los maestros (Ee2:1, Ee4:2). *La necesidad de los Jefes de Nivel para articular los equipos de trabajo (Ee5:3, Ee6:3). *El doble horario como una exigencia y necesidad de las familias en Inicial (Ee4:3). *La articulación de los roles según corresponda con demanda de familias y los docentes (Ee5:4, Ee6:3). *Lo difícil de dialogar y establecer acuerdo cuando "somos muchos" (Ee5:4, Ee6:8).

Cuadro 20. Hallazgos institucionales.
Fuente. Anexo I, 161.

Siendo éste el primer nivel de síntesis, se decantó la información obtenida en los hallazgos y se detectaron *algunas dificultades en el proceso de institucionalización de los cargos de jefe de nivel y jefe de departamento en los sectores de Inicial y Primaria***,** que constituyó **el problema** a estudiar. A continuación pueden leerse diferentes pasajes de las entrevistas exploratorias que dan cuenta de las **dificultades** en el mencionado proceso, cuyo contenido completo se encuentra en el Anexo I, 178.

"la figura del jefe de nivel, análisis de una figura dentro del organigrama (…) la figura de jefe de departamento" (Ee1:4)
"(…) la organización docente, de los equipos docentes de trabajo (…) en el resto del Colegio, están los responsables de nivel o jefes de nivel" (Ee4:2).
"(…) este Consejo que tenemos ahora, así es bastante nuevo y también el cargo de Jefe de Nivel, eso también lleva un tiempo (…), que no sea solo recibir cuestiones e indicaciones, sino también poner algún tema que se resuelva ahí (…) eso está como para crecer, cuesta, porque antes no trabajábamos así y los cambios organizacionales cuestan, tiene unos tres años, nada más, no es tanto" (Ee5:3).
(…) jefes de departamentos, estos jefes que son desde inicial hasta bachillerato, (…) esa es como esa parte académica (…) otra instancia que es semanal que es el Consejo de Sector (…), nos reunimos los de la dirección con la jefa de nivel, de cada nivel, de primero a sexto" (Ee6:4).

En relación al **Jefe de Nivel**, desde el inicio, la dirección planteó ventajas y desventajas de la innovación que conlleva el cargo y algunas dificultades en la asunción del mismo, por parte de las personas seleccionadas para desempeñarlo.

"No se puede estarle diciendo cosas a 20 personas (…) eso ha ayudado, ha agilizado, por un lado agilizado y la gente ha respondido bien (…) ha costado en el grupo de compañeras, entender que una es Jefe y que nos representa en la dirección. (…) Antes *la sala se comunicaba toda, como en grupo, con la dirección. (…) eso todos lo tenemos claro, por la dimensión del Colegio, la cantidad de docentes que implica…ha facilitado, (…), a uno le gustaría que se empoderara más la jefa de nivel en algún tema, algunas lo hacen más que otras". (…) Había una tradición muy…muy democratizadora en el Colegio, (…), la creación de todas estas, este…estamentos (…), no fue tan fácil"* (Ee5:3).

De igual modo sucedió, cuando se habló del **Jefe de Departamento**, se plantearon las ventajas y desventajas de la innovación que significa el cargo, destacando especialmente la cantidad de miradas, indicaciones y visitas que puede recibir un mismo docente a lo largo del año y el consecuente clima de "*tensión* y *nerviosismo"* que le puede generar.

> *"Un desafío grande que se va aceitando (...) es el trabajo con los jefes de departamentos, (...) tengo que velar un poco porque los requerimientos, los pedidos y las sugerencias que todos los jefes quieren hacerle a la maestra se integren con coherencia, con sentido común, con adecuación al sector, al nivel no? de acuerdo a la edad de los niños, (...) que es la misma docente que recibiendo indicaciones de tantos jefes distintos y pastoral"* (Ee6:6).
>
> *"Cuando empezamos (...) fue costoso, le costó mucho a los docentes (...) el aceptar tantas miradas dentro de la clase costó mucho, la gente se sintió muy nerviosa"* (Ee6:10).
>
> *"las maestras de primero a cuarto que tienen (...) cinco personas que todo el año estés pensando que alguno te va a entrar... es una persona dentro de la clase, mirándote, fiscalizándote, anotando lo que ponés, poniéndote una nota y dándote un informe que va a tu escalafón, no es difícil entenderlo que alguien se sienta mirado,… los jefes, son todos docentes de secundaria, profesores"* (Ee6:11).
>
> *"todo el sistema de visitas cuesta, cuesta. Este era un colegio, que la visita era una vez por año, si te tocaba (...) y ahora más de una, la de tal, la de tal, la de tal, tanto que yo quise ir a la clase y dije no, no voy porque hay que aflojar la tensión"* (Ee5:12).

En la fase exploratoria nadie mencionó **antecedentes** del cargo Jefe de Departamento, sin embargo, este aspecto fue retomado en la segunda colecta de datos. En cuanto a los antecedentes del Jefe de Nivel había un tutor jefe o jefe de tutor, que después en Secundaria se transformó en el actual Jefe de Nivel y este último cargo se extendió a Primaria:

> *"(...) no es de tantos años, por lo menos en Primaria el Jefe de nivel, no sé si llega a cinco años de existencia. En Secundaria existía un tutor, tutor jefe o algo así se llamaba"* (Ee4:3).

En síntesis de lo antes expuesto, la demanda a partir de la cual se desarrolló toda la investigación fue analizar las dificultades presentes en el proceso de institucionalización del cargo de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento y todos los temas que con ellos se vincularon.

12.2. Triangulación de métodos y técnicas y datos

Como se señalara al inicio de capítulo, en el segundo nivel de análisis se codificaron los datos definiendo categorías y agrupando las respuestas de acuerdo a ellas, obteniéndose la información contenida en el Anexo I, 214 y 223, que fue fundamento para avanzar hacia el tercer nivel de análisis donde se realiza la triangulación de métodos y técnicas así como la de nuevos datos (Gurdián-Fernández, 2007) en torno a los tres factores causales mensionados anteriormente: indefinición de roles, pocos espacios de comunicación formal e informal, dificultades de articulación entre el conocimiento disciplinar y la didáctica del nivel en la

innovación. Siendo éstos, origen de los objetivos planteados para la elaboración del Plan de Mejora. Se destaca que en acuerdo con el equipo asesor, el tercer factor causal y por consiguiente el objetivo que derivaba de él, no fue considerado en la eleboración del Plan de Mejora, sin embargo, en los datos recabados hay suficiente evidencia empírica que permite, en este momento, la presentación de sus resultados.

12.2.1. Consideraciones previas

Antes de presentar los resultados de la triangulación de cada una de las técnicas utilizadas para recabar los datos, es conveniente establecer las respuestas o participantes en cada una de ellas para acercarnos con fidelidad a la realidad.

Relevamiento y análisis de documentos (Ver Anexo I, 237).

Se relevaron ocho documentos institucionales en profundidad, especialmente se da cuenta de cuatro de ellos en el marco contextual y en conclusiones: el organigrama, manual de calidad, misión y visión, y política de calidad. Asimismo los otros cuatro brindaron información de interés específicamente relacionada a los cargos en estudio. La matriz de relevamiento documental se detalla en el Anexo I, 237.

La encuesta (Ver Anexo I, 215).

De los 93 docentes encuestados se obtuvieron 32 respuestas (a partir de ahora "r") o sea que responde únicamente la tercera parte (34%) de los cuales la amplia mayoría (82%) trabajan en Primaria (26r) y la minoría restante en Inicial, en ambos sectores o no identifican el sector. Es significativo que el 63% provinieron del grupo de maestras (20r), mientras el 25% fue de profesores (8r) y el 12% restante ocupe otros cargos (4r). La significatividad viene dada porque el tema de estudio da cuenta de una problemática que se vio, no sólo atañe específicamente al trabajo de los maestros de primaria sino que es motivo de preocupación de este plantel. Otro dato acerca de los informantes es que el 40% hace menos de 5 años que trabaja en el centro educativo (13r), mientras que el 38% su tiempo es entre 5 y 10 años (12r), el 22% restante hace más de 10 años que trabaja en el Colegio.

Focus group (Ver Anexo I, 213).

Los jefes de nivel en Primaria son 6 correspondientes uno a cada uno de los grados escolares. Estos jefes coordinan la actividad pedagógico-didáctica cotidiana y toda la actividad pastoral de su nivel en el Colegio. En el focus group participaron 5, la sexta persona estaba enferma.

Los jefes de departamento del Colegio son 8 correspondientes a las áreas de Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física y Deporte, Idioma Español y Literatura, Formación Cristiana, Inglés y Matemática; sólo faltó, el último jefe en ingresar al Colegio con tan solo unas semanas en el cargo. Estos jefes coordinan toda la actividad de su asignatura o área, de manera transversal en educación inicial, primaria y secundaria del Colegio.

La entrevista (Ver Anexo I, 214).
Las entrevistas de investigación fueron realizadas a cada uno de los directores responsables de la dimensión pastoral y académica del Colegio, para profundizar en la comprensión del problema: una al Director de Pastoral y la otra al Director Académico, ambos además directamente vinculados en la definición y orientación de los dos cargos en estudio.

12.2. 2. Acerca del rol y perfil del Jefe de Nivel y Jefe de Departamento

Las cuatro herramientas utilizadas para recabar datos, brindan información acerca del rol y el perfil de los dos cargos: jefe de nivel y jefe de departamento. Se encuentran coincidencias y diferencias, ambas colaboran en la mejor comprensión del desempeño de los cargos (Taylor & Bogdan, 1994).

Hallazgos sobre el cargo Jefe de Nivel

Presentamos a continuación los resultados (Chiavenato, 2011) respecto al rol y perfil del cargo Jefe de Nivel, triangulando los datos obtenidos del documento respectivo relevado, los datos de la encuesta docente referentes a las tareas y responsabilidades que entienden le corresponden, los datos procedentes de los focus group realizados a los propios jefes de nivel y a los jefes de departamento así como los datos provenientes de las entrevistas realizadas a los directores de pastoral y académico.

Del relevamiento y análisis de documentos (Ver Anexo I, 237) surge:

- En el relevamiento de la documentación pública interna del Colegio, se buscó la definición de perfiles del cargo Jefe de Nivel. En dos documentos diferentes uno referido al cargo Jefe y otro específicamente al Jefe de Nivel (Ver Anexo I, 237) se encontraron aspectos que podrían constituir el perfil del cargo, pero no se ajusta a la visión que tienen algunos actores entrevistados ni a las prácticas y actividades que desempeñan, lo cual genera indefinición del rol. En el Cuadro 21 se aprecia una selección de texto de los documentos.

Cargo	Deberes y responsabilidades
Jefe	*Es responsable de transformar en planes y programas, las decisiones tomadas en el nivel superior, en cuanto al funcionamiento y organización del área a su cargo. Son responsables de procesos críticos, siguiendo los lineamientos de su superior pero con cierta autonomía técnica. Puede tener personal a cargo*
Jefe de Nivel	*La tarea del Jefe de Nivel es esencialmente educativa y de supervisión de la tarea de los tutores, en los aspectos: a) académicos, b) pastorales c) socio afectivos, d) administrativos y e) disciplinarios. Siendo el responsable de estas tareas en su Nivel.*

Cuadro 21. Deberes y responsabilidades existentes del Jefe de Nivel.
Fuente. Elaboración propia a partir de Anexo I, 237.

De la encuesta docente (Ver Anexo I, 223) surge:

Sobre las tareas y las responsabilidades del jefe de nivel. De acuerdo al número de respuestas vinculadas a temáticas similares, se generaron tres categorías.

- N**exo o mediación,** donde se obtuvieron 15 respuestas vinculadas por su contenido:
  - *"debe ser el nexo entre los docentes del nivel y la dirección"* (E9, 11, 17, 23, 24, 25:1),
  - "*Comunicar a la dirección dudas, acuerdos o problemas"* (E4:1),
  - *"ayudar a la gestión y organizar el nivel. ser portavoz del nivel ante la dirección"* (E5:1),
  - *"informar a la dirección de las actividades del nivel"* (E7:1),
  - *"asistir al Consejo. Transmitir las sugerencias, consultas, etc. del nivel a la dirección"* (E10:1),
  - "*vincular docentes con la dirección, informar decisiones de dirección"* (E14:1),
  - *"nexo entre distintos docentes de su nivel y dirección"* (E6:1),
  - *"debe ser el vehículo y articulador de información y tareas entre la dirección, subdirección (y jefes) y los otros docentes del nivel, principalmente tutoras"* (E1:1),
  - *"tareas correspondientes a la gestión del nivel. Consejo de sector"* (E18:1),
  - *"asistir al consejo de sector"* (E32:1).

- C**oordinación pedagógica**, se obtienen 15 respuestas relacionadas que comprenden:
  - *"coordinar con los demás jefes las distintas tareas a realizar"* (E17:1),
  - *"coordinar las tareas del nivel que tiene a cargo. Guiar en el desempeño de las tareas"* (E9:1),
  - *"resolver problemas cotidianos, tanto de funcionamiento como de conducta*" (E4:1),
  - *"guiar a las maestras y apoyarlas"* (E22:1), *"coordinar con los otros niveles"* (E5:1),
  - *"supervisar y coordinar la tarea realizada en su nivel"* (E7:1),
  - *"coordinar las tareas del nivel que tiene a cargo. Estar informada y ayudar en el acompañamiento de los alumnos del nivel. Favorecer a la realización efectiva de las actividades pastorales, reuniones de padres, jornadas, salas, planes académicos, planificaciones. Coordinar actividades e informar a los distintos docentes del nivel. Solicitar ómnibus para salidas fuera del colegio. Armar cartas en coordinación con la jefa de animación pastoral y maestras. Cronogramas y guiones a ser presentados a la dirección"* (E10:1),
  - *"debe desempeñar actividades de coordinación entre su nivel y la dirección. Brindar apoyo al nivel"* (E12:1), *"guiar a las maestras nuevas, apoyarlas"* (E22:1),

- *"deber coordinar con los demás jefes las distintas tareas a realizar (cuidados de recreos y descansos, cuidado de microondas y salidas de camionetas)"* (E17:1),
- *"ser referente, coordinar con otros departamentos"* (E24:1),
- *"buena coordinación de las mismas"* (las actividades) (E13:1),
- "*organizar actividades de su nivel, cronograma, comunicarlas*" (E8:1, E32:1),
- *"planificación de actividades pastorales, salidas didácticas"* (E18:1),
- *"Organizar suplencias y/o cubrir clases"* (E32:1).

- En tercer lugar, **liderazgo,** reunió 9 respuestas, que contiene:
  - *"facilitar la comunicación y velar porque todo funcione bien en el nivel"* (E23:1),
  - *"fomentar el trabajo en equipo (…) y crear un buen clima de trabajo entre los integrantes del equipo: armonía, paz y respeto*" (E11:1),
  - "*asegurar que la comunicación sea fluida. Verificar el horario, velar por el buen clima*" (E7:1),
  - *"informar al equipo de maestras del nivel lo comentado o acordado"* (E10:1),
  - "*generar buena comunicación con sus compañeras y buen clima de trabajo y de colaboración. Asimismo con los jefes de departamento y la dirección y subdirección*" (E10:1),
  - *"trasmitir lo que se acuerda a nivel general"* (E22:1),
  - *"se mantiene una buena comunicación respecto a las actividades que se realizan"* (E13:1),
  - *"traspaso de información. Velar porque el nivel funcione bien"* (E8:1),
  - *"liderazgo de la docente"* (E18:1), *"comunicar lo hablado al resto de su nivel*" (E32:1).

El resto de las respuestas, con poca frecuencia, hacen alusión a la gestión, al vínculo con las tareas pastorales y sólo dos hablan de la definición del rol,

- "*no es un cargo que esté bien definido*" (E20:1 y E26:1).
- Es importante señalar que una persona nueva responde, "*no lo tengo muy claro*" (E13:1).

Sobre el funcionamiento del cargo, en general se valora un buen funcionamiento. Fue evaluado por 17 de los 32 docentes que realizaron la encuesta, con ponderaciones mayores o iguales a 3, siendo el 5 la excelencia. Cabe señalar que 9 personas no respondieron, además de las 3 maestras pertenecientes a Inicial que no correspondía su respuesta ya que no existe el cargo en su nivel.

Sobre posible acciones de mejora. Cuando se pregunta por los cambios para mejorar el funcionamiento**,** es significativo que 12 de las 32 personas, casi un 40%, no respondieron. Otros sugieren justamente,

- *"haría un documento que explicite claramente sus funciones"* (E24:2),

- *"algunas personas no lo* (el rol) *manejan como se espera"* (E18:2),
- *"que no sea siempre la misma"* (E4:2), "*que no sea un sustituto de dirección"* (E21:2),
- *"la dirección no debería generar división entre jefe y resto de maestros"* (E5:2),
- *"supervisar, no hay una evaluación del cargo que evite el abuso de poder"* (E7:2),
- *"que sea rotativo de modo que haya mayor flexibilidad. Se aprovechan todas las fortalezas de los integrantes en distintos momentos. Sala de reunión exclusiva de los jefes"* (E9:2),
- *"no considero necesario contar con un jefe de nivel"* (E11:2),
- *"ver fortalezas y debilidades"* (E12:2), *"más tiempos de encuentro"* (E8:2).
- *"ninguno, a mi parecer funciona muy bien"* (E14:2),
- *"a mi entender no es un cargo que esté definido claramente y las jefas de nivel se "justifican" con eso y no asumen responsabilidades"* (E20:2),
- *"haría un documento que explicite claramente sus funciones"* (E24:2),
- *aclarar el rol, la dirección no está nunca presente y no hay quien asuma responsabilidad. Las jefas no son responsables, dicen"* (E26:2),
  "siempre es muy importante el buen diálogo" (E27:2),
- *"le daría más horas de coordinación y apoyo a las actividades y docentes"(*E6:2),
- *"algunas personas no lo manejan como se espera"* (E18:2),
- *"sé que en algunos niveles, las características personales de la jefa hace que tenga liderazgo y facilita el trabajo de la sala"* (E32:2),
- *"que se involucre más con todos los docentes del nivel"* (E1:2),

Sobre el impacto del cargo. El beneficio no es sostenido por una clara mayoría, de las 29 personas encuestadas correspondientes a Primaria, 12 (41%) señalan que beneficia y 9 expresan una opinión neutral (ni beneficia ni perjudica) lo cual puede entenderse al menos como una opinión cautelosa frente al beneficio de esta innovación. Son mayoría las personas que optan por mantener una opinión neutral o no responder que quienes señalan beneficios. Nadie señala no obstante un impacto perjudicial, como se puede observar en el Cuadro 22. Se señala que dentro de las 12 personas que responden pueden estar las mismas Jefas o dirección.

Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
12 personas	9 personas	0 personas	8 personas

Cuadro 22. Impacto del cargo Jefe de Nivel.
Fuente. Anexo I, 215.

***Sobre el grado de acuerdo con el cargo*.** En general manifiestan acuerdo con el cargo, expresado en el Cuadro 23, no así con su beneficio. Sin embargo 13 personas (41%) optan por no responder o manifiestan no estar de acuerdo.

SI	NO	NO RESP
19 docentes	5 docente	8 docente

Cuadro 23.Acuerdo con el cargo Jefe de Nivel.
Fuente. Anexo I, 215.

Del Focus group con Jefes de Nivel (ver Anexo I, 218) surge:

Sobre las tareas y responsabilidades. En el planteo que hicieron los jefes de nivel, aparecen las categorías establecidas en la encuesta, con la variante de la definición del rol, si bien no se encontraron opiniones de cada uno acerca de cada categoría.

- **Acerca de la mediación o nexo.** Son tres los jefes de nivel que hacen referencia a la categoría de mediación o nexo, alguno lo explicita a través de ejemplos:
  - *"es un cargo nexo de las maestras y la dirección"* (FG3:2), función *"de nexo"* (FG4:2),
  - *"se conoce una actividad nueva, se da a conocer una orden, una nueva forma de funcionar, como que tú lo trasmitas, de esa manera, así todas escuchamos al mismo tiempo"* (FG2:3),
  - *"traés* (al Consejo) *la voz de lo que se conversó con tus compañeras, (…), si hay alguna situación en la generación que preocupa"* (FG2:3).

- **Acerca de la coordinación pedagógica.** La predominancia de las tareas se vinculan con la coordinación pedagógica, en todas las tareas cotidianas**,** operativas, organizativas, quién cubre una clase, atender a un niño del nivel y aquellas que son anuales: paseos, salidas, visitas, jornadas de educación en el amor, etc. Aparece un nuevo aspecto en las funciones, la coordinación con la parte de pastoral.
  - *"nosotras nos encargamos de, gestionar una salida, o visita a algún lado. Si faltaron maestras, nosotras tratamos de organizar, quiénes van a cubrir, qué clases, a tal hora"* (FG 3:2),
  - *"es más bien operativo, organizativo, de trasmitir información, que la gente esté informada de las salidas, de los cambios de horarios, si hay alguna actividad en el nivel"* (FG4:2),
  - *"en cuanto a cubrir las clases cuando faltan los docentes, y también con cuestiones propias del nivel, ya sea la conducta de los niños"* (FG 1:2).
  - *"si no está quien corresponde le piden al jefe del nivel para ir a cubrir aunque no sea tu horario de guardia. Tener conocimiento de los niños de la generación, de tu nivel, de los casos que haya dificultad*" (FG 2:3),
  - *"nos encargamos mucho de coordinar cuando hay una actividad de pastoral, los viajes, las jornadas de educación en el amor. La gestión de paseos, viajes, salidas"* (FG5:4).

- **Acerca del liderazgo desde el rol**. Es menos mencionado por los jefes de nivel pero aparece el liderazgo a través de,

- "*velar para que…, como el funcionamiento del nivel sea adecuado*" (FG1:2),
- *"ser referente"* (FG2:4), "*te buscan como referente*" (FG5:19).

- **Acerca de la definición del rol**. Es posible agregar una nueva categoría ya que en varias ocasiones, los jefes de nivel hacen referencia a que su rol por la vía de los hechos, está en construcción.
  - "*el cargo ha ido creciendo en el transcurso de estos años, ahora me parece que se nos piden más cosas o se esperan más cosas*" (FG1:2), "*no sé si alguien lo tiene muy claro*" (FG4:2),
  - "*cada nivel tiene su particularidad, también hay algo que es propio de cada uno"* (FG2:3).

Sobre las dificultades en el ejercicio del rol. Las tareas que más cuestan son las relacionadas con el liderazgo, la mediación o las causadas por la indefinición del rol.

- **Acerca del liderazgo desde el rol.** Algunos de los jefes de nivel lo viven como un peso, les genera mucha ansiedad o cansancio de la responsabilidad, otros lo viven al liderazgo desde la motivación de guiar al grupo:
  - "*tener que ver y lidiar"* (FG 1:8), "*te vienen a preguntar*" (FG 3:6),
  - "*a mí me pone muy ansiosa el caos de los niños que eventualmente están un rato solos y tener que ver quién cubre* (…) *manejar la ansiedad* (FG 3:11),
  - *"vamos…hay que sacar esto, vamos a hacer* "(FG2:9),
  - *"la carga de la responsabilidad, (…) cansa un poco"* (FG2:9).

- **Acerca de la mediación**. La mediación entre la dirección y los colegas por orientaciones recibidas también presenta dificultades**.** La mediación también cuesta, a algunos de los jefes de nivel le cuesta pedir y dar la cara ante sus compañeros, que desempeñen funciones que no le competen como cubrir a otros o eventualmente juntar grupos u otras excepciones,
  - *"arreglar y pedir cosas que sabés que eso no está bien"* (FG1:8),
  - *"una excepción o algo así"* (FG2), *"dar la cara y pedir esas cosas"* (FG1:8).

- **Acerca de la definición del rol.** Otro obstáculo para el ejercicio del rol señalado es la falta de conocimiento del rol por parte de otros actores como los padres. Señalan su carácter de ser rol en construcción, **y** que cuesta ese reconocimiento ante los padres por ejemplo:
  - "*pero tú no sos la maestra pero me estás haciendo un comentario de mi hijo"* (FG1:9),

  Otro aspecto relevante es la referencia a lo que implica como innovación en la carrera magisterial docente:
  - "*es que desde la formación, en la docencia ese cargo no existe"* (FG2:12).

Sobre posible acciones de mejora. Sobre los cambios que realizarían los jefes de nivel destacan:

- *"clarificar el rol para nosotras y para los demás"* (FG5:15 y FG4:14)
- *"revisar las tareas, las responsabilidades"* (FG2:18),
- *"revisar la remuneración"* (FG2:16 y FG4:16)

Del Focus group con Jefes de Departamento (Ver Anexo I, 219) surge:

Sobre el cargo de Jefe de Nivel. Los jefes de departamento tienen diferentes visiones sobre los jefes de nivel de primaria. Las visiones difieren de acuerdo a las experiencias realizadas:

- "*para mí son puntales"* (FG13:15), *"creo que para lo operativo es esencial"* (FG8:16).
- *"la jefatura para mi es esencial, uno sabe a quién deposita la información y sabés que va a circular y hay otras que sabés que va a quedar ahí"* (FG13:16),
- "*lo noto en Inicial, que no hay jefa de nivel* (FG13:16),

Otros dicen o piensan que:

- *"no tengo mucho contacto"* (FG8:16).
- "*los liderazgos académicos en las salas no coinciden con la jefaturas de nivel"* (FG9:16).

De las Entrevistas (Ver Anexo I, 221) surge:

De las entrevistas realizadas a los dos directores de la dimensión pastoral y académica se expresan diferentes consideraciones acerca de los jefes de nivel. Ver Cuadro 24.

JEFES DE NIVEL	
ENTREVISTADO 1 (EE1:1)	ENTREVISTADO 2 (EE2)
"Desarrollan el plan académico pastoral de cada uno de los niveles". *"Es una persona con liderazgo en su nivel".* *"Surge en la Secundaria y después en Primaria".* *"Puedan ser figuras intermedias de liderazgo, de gobierno, en colaboración con la dirección del sector".* *"Se espera que puedan motivar, ayudar a la reflexión, a la innovación".* *"Cuesta la legitimación por parte de sus pares".* *"el marco de atribuciones es difícil de entender".* *"En primaria donde está la maestra y por encima de ellas la dirección, es difícil entender estructuras medias de mando, de liderazgo, cuesta la aceptación".* *"Depende mucho de las personas".* *"Bien vivido puede ser muy positivo".*	*"el jefe de departamento está a nivel de la subdirección prácticamente, el jefe de nivel no!"* (1). *"sería el Tutor responsable del nivel"* (1). *"es un tutor y depende de la dirección de pastoral en primera instancia"* (1). *"tienen un diálogo con las direcciones de sector, muy importantes"* (2). *"Serían en realidad sus responsables inmediatos"* (2). *"En el organigrama, el jefe de nivel, directamente reporta al director del sector o al subdirector del sector"* (2). *"uno tiene que ver más claramente con la gestión el otro con la gestión académica"* (2). *"Es un nexo, un responsable para la organización de las tareas dentro del nivel y un nexo directo con las direcciones"* (2). *"Participan de los consejos de sector, son de alguna manera quienes trabajan con los pares del nivel"* (2). *"no tienen la potestad de evaluar a los tutores, pero sí de informar de alguna manera a dirección"* (2).

Cuadro 24. Síntesis entrevistas a Director Pastoral y Académico.
Fuente. Elaboración propia a partir de Anexo I, 221.

Hallazgos sobre el cargo Jefe de Departamento

Se presentan los resultados recabados en relación al rol y perfil del jefe de departamento (Chiavenato, 2011), a través de: la existencia de documentos escritos que ofician de antecedentes; las percepciones y opiniones docentes sobre las tareas y responsabilidades obtenidas en la encuesta; el pensamiento de los mismos actores o lo que piensan los jefes de nivel a partir de los focus group; a través del pensamiento del director pastoral y académico según las entrevistas realizadas.

Del relevamiento y análisis de documentos (Ver Anexo I, 237) surge:

En el relevamiento de la documentación pública interna de la Institución, se buscó definición de perfiles del cargo Jefe de Departamento, del que se pueden visualizar algunos perfiles como antecedentes pero del cargo existente no surge información. Ver Cuadro 25.

Cargo	Deberes y responsabilidades
Jefe	*Es responsable de transformar en planes y programas, las decisiones tomadas en el nivel superior, en cuanto al funcionamiento y organización del área a su cargo. Son responsables de procesos críticos, siguiendo los lineamientos de su superior pero con cierta autonomía técnica. Puede tener personal a cargo*
Coordinador de educación física y deportes	*La tarea del Coordinador de Educación Física y Deportes es esencialmente educativa. Su función principal es orientar, coordinar y supervisar los cursos de Educación Física y las actividades deportivas1 que se llevan a cabo con los alumnos*
Jefe de formación religiosa	*Su función principal es la orientación, coordinación y supervisión de la Formación Religiosa y de la catequesis sacramental en los sectores educativos a su cargo*

Cuadro 25. Deberes y responsabilidades de tres cargos, antecedentes.
Fuente. Elaboración propia a partir de Anexo I, 237.

De la encuesta docente (Ver Anexo I, 223) surge:

Sobre las tareas y responsabilidades. Las respuestas obtenidas se nuclearon en tres categorías: liderazgo pedagógico, articulación pedagógica y supervisión.

- El **liderazgo pedagógico,** nucleó 21 respuestas e involucró diferentes aspectos, guía, apoyo y orientación:
  - *"orientación pedagógica"* (E3:1), "*guía pedagógica*" (E1:1),
  - *"orientar a los docentes en las áreas específicas de cada jefe"* (E4, 10, 22, 23, 25, 28:1),
  - "*brindar apoyo pedagógico, facilitar información así y difundir cursos de formación"* (E7:1),
  - "*aportar saberes, materiales, y pautas de las distintas áreas que coordinan"* (E9:1).
  - "*proponer estrategias de trabajos con los niños; aportar materiales de trabajo y bibliografía; aclarar dudas, planificar con los docentes"* (E10:1),
  - *"coordinar con cada nivel encuentros para planificar en función de un plan anual"* (E17:1),
  - "*profundizar conocimientos, evacuar dudas, planificar juntos el año"* (E22:1).
  - "*acompañar al docente en el desarrollo del área; enriquecer la propuesta con aportes"* (E28:1),
  - "*debería orientar a los docentes en su tarea generando aportes"* (E29:1),

- "*coordinar actividades desde su rol de jefe"* (E6:1),
- "*no lo tengo muy claro; he recibido buena comunicación y hay disponibilidad y apertura al diálogo y planteo de cualquier duda o situación"* (E13:1),
- *"proveer de materiales didácticos"* (E16:1),
- *"coordinar, atender inquietudes, pedidos y necesidades que surjan"* (E19:1),
- "*estar siempre cuando la docente se encuentra en dificultades de cualquier tipo, personales o académicas para evacuar dudas o aportar ideas, etc."* (E2:1),
- "*acompañamiento en lo académico*" (E8:1),
- *"coordinación de las tareas y de los diferentes equipos (por nivel, materia); apoyo, motivación y conocimiento del trabajo de cada persona"* (E15:1),
- *"orientación del trabajo pedagógico en su área, liderazgo de los docentes"* (E18:1) y
- *"la principal: el acompañamiento pedagógico a los docentes, en salas y en clase"* (E32:1).

- La **articulación pedagógica** por su parte, reunió 16 respuestas que hacen referencia a diferentes aspectos. Destacamos:
  - "*velar por una pertinente articulación entre ciclos y a la interna de cada ciclo en lo disciplinar; estar al tanto de las actualizaciones en la enseñanza de su campo disciplinar en pro de un mejor aprendizaje de los alumnos"* (E30:1),
  - dar *"directivas que atraviesen toda el currículo de la asignatura en el Colegio"* (E8:1),
  - *"ser el nexo entre docentes y autoridades"* (E19:1),
  - *"realizar un seguimiento de lo que aprenden los alumnos en su área"* (E23:1),
  - *"coordinar en los distintos sectores su materia y...promover mejoras"* (E5:1).
  - "*talleres y /o charlas de acuerdo a su asignatura (permanente)"* (E3:1).
  - "*cuidar de los aspectos pedagógicos; coordinar salas docentes"* (E7:1),
  - "*guiar las tareas docentes para lograr el máximo desempeño y eficiencia de las mismas con criterios comunes en la institución"* (E9:1),
  - "*dar charlas y cursos permanentes a los docentes y trabajar con los alumnos"* (E11:1),
  - *"dar lineamientos para el trabajo en el área"* (E14:1),
  - *"se planteó como ayuda, como apoyo y para mejorar planificación pero no se vive así; podrían ayudar más a las maestras"* (E20:1), *"gestionar recursos: humanos, materiales"* (E6:1),
  - "*acompañar a los docentes, aportar ideas, trabajar con los docentes en tareas nuevas generando un buen clima de trabajo"* (E31:1),
  - *"gestionar las diferentes actividades del departamento, ser un puente entre los docentes y dirección, coordinar las "coordinaciones", proponer temas para discutir"* (E16:1)
  - " *marcar los lineamientos a seguir en cuanto a currículo"* (E1:1),
  - *"determinar la planificación anual; fomentar perfeccionamiento docente"* (E21:1).

- **La evaluación y supervisión** de la tarea de los docentes ocupó un lugar predominante porque reunió 18 respuestas, direccionadas en dos sentidos, desde el punto de vista del acompañamiento de la tarea docente a través de visitas a clase, por ejemplo:
  - "*supervisar el cumplimiento de las tareas y evaluar el desempeño de los docentes"* (E6:1),
  - "*visita a los docentes y elabora un informe evaluativo"* (E17:1),
  - "*evaluación didáctica (de acuerdo a las orientaciones brindadas)"* (E3:1),
  - *"orientar sobre todo previo a la visita a clase, no esperar a encontrar errores en las clases para 'enseñarnos' "* (E4:1), *"orientar a los docentes y evaluarlos"* (E7:1),
  - *"evaluar las tareas docentes dentro del área"* (E9:1),
  - *"visitar las clases y evaluar"* (E10:1, E16:1 y E21:1),
  - *"asesoramiento y evaluación; no deben evaluar sin orientar"* (E11:1 y E24:1),
  - *"evaluar los docentes, asistir a las salas de planificación"* (E14:1),
  - *"tareas evaluatorias y de sostén con recursos para el mejor desarrollo de las actividades académicas"* (E12:1). *"el acompañamiento no siempre se da"* (E8:1),
  - *"desarrollo profesional, prácticas docentes y evaluación"* (E1:1),
  - *"no sólo ver las clases sino también trabajar con los chicos"* (E32:1).

Y la evaluación y supervisión desde el punto de vista de la fiscalización:

- *"inspección y control"* (E20:1),
- "*controla a maestros y docentes. Mal enfocado porque no son maestros"* (E26:1).

Sobre el funcionamiento del cargo Jefe de Departamento. El funcionamiento del cargo, fue evaluado por 10 de los docentes como netamente positivo; 9 docentes opinan netamente negativo; 9 personas ponderan el medio y 4 personas no respondieron. Esto es que las opiniones están divididas, hay también quienes prefieren manifestar cierta cautela o neutralidad o directamente abstenerse de contestar.

Sobre el impacto del cargo. De las 32 respuestas, son 14 algo menos de la mitad quienes consideran que beneficia, mientras que el resto se inclina por manifestar una opinión neutra, o no favorable o no responde. Ver Cuadro 26.

Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
14 personas	12 personas	1 personas	5 personas

Cuadro 26. Impacto del cargo Jefe de Departamento.
Fuente. Anexo I, 216.

Sobre el acuerdo con el cargo. En general manifiestan acuerdo con el cargo como se visualiza en el Cuadro 27.

SI	NO	NO RESP
25 docentes	6 docente	1 docente

Cuadro 27. Acuerdo con el cargo Jefe de Departamento.
Fuente. Anexo I, 216.

Haciendo la triangulación de estos tres últimos aspectos: funcionamiento, impacto y acuerdo con el cargo Jefe de Departamento se observó que las personas están más proclives a aceptar lo que el cargo supone en teoría que su beneficio y funcionamiento.

Sobre posible acciones de mejora. Acerca de los cambios de funcionamiento que introduciría, sólo 23 personas respondieron y se puede nuclear en torno a ser maestro o conocer el funcionamiento de primaria, el tiempo del que disponen para primaria y enfatizar en la tarea de acompañamiento más que en la supervisión.

- **Acerca de ser Maestro.** En relación a que el jefe de departamento para Inicial y Primaria debiera ser maestro o tener mucho conocimiento de los sectores, son 8 las personas hacen referencia a ello:
  - "*debe estar al frente un maestro con experiencia académica, con conocimiento de las actividades del Colegio*" (E12:2),
  - *"la población del Colegio amerita tener jefes de departamento por sector, Inicial, Primaria, Secundaria"* (E3:2),
  - *"que conozcan más el funcionamiento de primaria, tiempos, rutinas, objetivos, etc."* (E4:2),
  - *"para primaria, debería ser un maestro-profesor el jefe de departamento. (Tener las dos carreras y experiencia)"* (E5:2),
  - *"que sean maestros con alto conocimiento en determinada área o en coordinación con un profesor"* (E22:2),
  - *"buscaría que fueran maestros para que tengan mayor conocimiento de cómo se trabaja en cada nivel"* (E24:2),
  - *"deberían ser maestros quienes visiten al maestro; opinan didácticamente lo que no conocen"* (E26:2). *"que sepan trabajar con niños de edad escolar"* (E9:2),

- **Acerca del tiempo disponible para primaria.** Otro aspecto que mejorarían es el tiempo, refieren a que con las horas que disponen deben abarcar todos los sectores:
  - "*creo que debería tener más cantidad horaria para dedicarse a coordinar y más conocimiento de primaria*" (E16:2),
  - "*le asignaría horas para coordinar tareas, preparar materiales didácticos y tener reuniones para evaluar y re planificar algunas tareas y actividades"* (E6:2),
  - *"más tiempo de encuentro y tiempo disponible para hacer devoluciones y acompañar"* (E8:2),

- *"tiene demasiadas cosas, delegar en alguien que la ayude le permitiría dedicarse más a las tareas importantes a su cargo"* (E15:2),
- *"estudiaría la distribución de sus tiempos"* (E18:2),
- *"creo que a veces por falta de tiempo o noción no están al tanto de la exigencia que recae en los docentes"* (E21:2).

- **Acerca del acompañamiento.** Por último, sugieren que prioricen el acompañamiento, y no solo supervisión y evaluación:
  - *"preparar materiales didácticos"* (E6:2),
  - *"haría talleres de temas que importen a maestros"* (E20:2),
  - *"que se centre en la orientación y no sólo en la supervisión y evaluación"* (E28:2).
  - "*más talleres de formación; mostrar actividades/propuestas modelo; profundizar sobre competencias a desarrollar y secuencias para favorecer el desarrollo de las mismas; aportar ideas, planificaciones y aclarar temas"* (E10:2),
  - *"deberían brindar más capacitación antes de evaluarnos"* (E11:2),
  - *"mejoraría si hubiera más clases modelos de los jefes; planificación conjunta de clases para observar y luego evaluar"* (E14:2),
  - *"evaluación con criterios claros, juzgando de forma objetiva y entendiendo el rol de cada uno"* (E17:2),
  - *"que fuera alguien que viniera con aportes y ganas de ayudar más que supervisar y controlar la tarea"* (E29:2),
  - *"que sea de orientación y acompañamiento y no de supervisión y evaluación"* (E31:2),
  - *"recortaría las tareas del jefe para que la función central sea acompañamiento directo a los docentes"* (E32:2).

Del Focus group con Jefes de Nivel (Ver Anexo I, 218) surge:

Sobre el cargo Jefe de Departamento. En los jefes de nivel no hubo uniformidad sobre el cargo jefe de departamento, refieren que depende de la persona y del departamento. Valoraron el cargo por el conocimiento disciplinar si bien plantearon dificultades, destacando el clima tenso que se genera por tener tantas personas de quienes recibir lineamientos y supervisiones.

- **Acerca del valor del cargo.** Los jefes de nivel valoraron el conocimiento de la disciplina, el trabajar en equipo cuando se puede y que depende de la persona que lo desempeña:
  - *"es más pedagógico, didáctico"* (FG2:21),
  - *"esa formación de una sola asignatura, como algo especializado"* (FG2:23),
  - *"depende de las personas y del departamento"* (FG4:22),

- *"trabajamos muy en equipo y hay un acompañamiento, un acompañamiento de mejorar la propuesta, de trabajar juntos para un montón de cosas"* (FG4:22),
- *"trabajar en equipo, con tu aporte en la disciplina, con tu conocimiento"* (FG1:23).

- **Acerca de las dificultades**. Los jefes de nivel refieren como dificultades la falta de formación en didáctica del nivel primario de los jefes de departamento, de hecho, las sugerencias que hacen no son aplicables a las edades de primaria. La orientación que le otorgan los jefes de departamento a su tarea: supervisan más de lo que acompañan. La problemática de gestión e implementación de la innovación, pues se les superponen horarios, las visitas las hacen en octubre o a las dos de la tarde en plena jornada y no al comienzo de la misma a las 8 de la mañana.
  - "*no tengo esa formación de una sola asignatura, no soy profesor y no manejo esa asignatura como algo especializado"* (FG2:23),
  - *"es difícil porque son profesores, somos distintos porque elegimos trabajar con edades distintas"* (FG5:23),
  - *"ellos son docentes de ciclo básico, de bachillerato, entonces te plantean muchas veces actividades (…) te sugieren cosas para que hagas y no va de la mano con lo que nosotras sabemos que es para el bien de la educación de los niños"* (FG1:22)
  - *"funciona más como un rol de supervisión que de acompañamiento"* (FG5:22),
  - *"el rol es ese, supervisión y acompañamiento, a veces poco acompañamiento, siento primero que es supervisión"* (FG3:23),
  - *"hay superposición de horas ahí, nosotros, por ejemplo, una vez al mes, vemos al jefe de nuestra asignatura, porque tiene otras actividades en la misma hora"* (FG5:22),
  - "*si van a la clase en octubre tampoco sirve"* (FG4:22) o
  - *"si van a las dos de la tarde, no es lo mismo que vayan a la 8 de la mañana"* (FG3:23).

- **Acerca del clima.** Los jefes de nivel sienten la preponderancia de la supervisión sobre el acompañamiento de los jefes de departamento, generando en los maestros, tensión, carga, tironeo, sobrexigencia y presión:
  - *"hay que entender que la mirada* (de profesor de asignatura), *o las visitas o todo, genera esa carga"* (FG2:23),
  - *"*(el maestro) *se ha sentido con el jefe de departamento como muy evaluado, supervisado y a su vez con mucho peso teniendo en cuenta que somos maestras y no profesoras con las diferencias que eso tiene"* (FG2:23),

- *"te sentís tironeado de muchos jefes, de mucha visitas (…) están sobre exigiendo mucho a los docentes, a veces se vive como una carga, a veces se vive con mucha exigencia"* (FG2:23),
- *"comentarios de corredores, "estamos muy exigidos", "en este colegio te visitan todos", es esa sensación del colectivo docente que nosotras recogemos"* (FG2:23),
- *"mucha presión también*" (FG2:24).

Del Focus group con Jefes de Departamento (Ver Anexo I, 219) surge:

Sobre los antecedentes. Como antecedente del cargo jefe de departamento, surge algún cargo de coordinador, por ejemplo, del departamento de educación física y deporte y el jefe de la formación religiosa, otras coordinaciones de matemática, idioma español, con distintos años de funcionamiento previo a la creación del jefe de departamento como existe en la actualidad.

Sobre las tareas y responsabilidades. Todos los jefes de departamento fueron convocados para desempeñar tareas pedagógico-didácticas sin embargo sus tareas se pueden agrupar en cuatro núcleos: pedagógico-didácticas, administrativas, de articulación y definición del rol.

- **Acerca de las tareas pedagógico-didácticas**. En lo referente a las tareas pedagógico didácticas son muy variadas de acuerdo a las inquietudes personales de los jefes, de acuerdo a las asignaturas que abarque el departamento y de aquello que se le va incorporando con el transcurso de tiempo al rol.
  - *"el acompañamiento de los docentes en su rol pedagógico*" (FG7:2),
  - "*la realización de las líneas o de las prioridades definidas en el departamento"* (FG8:2),
  - "*la preocupación de llevar adelante los planes o los proyectos o al menos la línea*" (FG7:2),
  - "*apoyar más en el diseño de los planes, el acompañamiento, la línea pedagógica o de gestión del área"* (FG8:4),
  - *"entrar a una clase"* (FG9:3), "*pensar proyectos de innovación"* (FG9:5).
  - "o *cómo incluís autores nuevos*" (FG7:3),
  - *"después están las visitas, las devoluciones, la asistencia a las salas, la cobertura de clases que ahí es paga según la jefatura"* (FG9:5).

- **Acerca de las tareas administrativas**. Las tareas administrativas según el departamento son muchas y distintas y los jefes de departamento concuerdan en que les ocupan gran parte de su tiempo restándole a las tareas pedagógico-didácticas.
  - "*importantísima carga administrativa, el escalafón exige que uno deje registro"* (FG7:2),
  - *"el informe de sala que atrás se juega si a la gente le van a descontar o no"* (FG7:2),
  - *"los partes diarios o conseguir un suplente, todas esas cosas administrativas"* (FG8:4),

- **Acerca de las tareas de articulación.** En la medida que el servicio ofrecido por el Colegio es complejo exige que los jefes de departamento contribuyan para sostenerlo. Comparten la responsabilidad con varios actores: el profesor, el tutor, la subdirección y la dirección.
  - *"hay que hablar con un engranaje pesadísimo de gestión que tiene este Colegio"* (FG7:3),
  - *"el jefe termina siendo articulador de la gestión del Colegio"* (FG7:3),
  - antes "*no existía el consejo académico, la relación era más directa con los directores"* (FG8:4),
  - *"liderar las cuestiones relativas a las dificultades específicas de aprendizaje"* (FG9:6) y
  - *"comisiones de competencias"* (FG7:6),
  - *"tenés dos frentes, el docente y el frente directriz arriba que no es fácil manejarlo"* (FG8:17),

- **Acerca de las tareas de definición del rol.** La tareas del jefe de departamento no están definidas y con el transcurso del tiempo se van modificando, se agregan, mientras el rol permanezca en construcción,
  - **"***no está definido, no hay un perfil de jefe de departamento"* (FG10:1),
  - *"lo que nosotros tenemos es por lo que hacemos"* (FG10:1),
  - *"tengo una listita, que no sé si es un perfil pero que se asemeja a lo que se esperaba que se hiciera en ese momento"* (FG9:1),
  - *"a veces siento que soy "un pinche calificado"* (FG7:2),
  - *"que somos como soldados que hacemos"* (FG7:13),
  - *"título de jefe este creo que no tiene que ver con nuestra tarea docente"* (FG7:3),
  - *"en la medida que eso no esté por escrito se van agregando tareas"* (FG10:7).

Sobre posible acciones de mejora. Los posibles cambios que harían los jefes de departamento a su rol, giran en torno a los cuatro núcleos de tareas detalladas anteriormente.

- **Acerca de lo académico-pedagógico.** Un posible cambio en lo académico tiene que ver con los profesionales que desempeñan el cargo,
  - *"una jefatura para Primaria y otra para Secundaria, con personas distintas"* (FG9:11).

- **Acerca de la definición del rol.** Al parecer de los jefes de departamento, su rol está en construcción, por ello consideran necesario,
  - *"delimitar el perfil así el conjunto de actores tiene claro que se le debe pedir"* (FG9:11).

- **Acerca de la articulación.** En relación a las tareas de articulación no hay cambios propuestos por jefes de departamento, sino que constatan desde su experiencia,

- *"no ponerse de ninguno de los dos lados, pero sí comprender lo que pasa de un lado y lo que pasa del otro y cómo articular eso para, a veces suavizar, presionar, saber cuándo* (FG8:17),
- *"hacemos un poco de colchón entre la dirección y los sueños de la rectoría y la dirección académica en general y después el llano de todos los días"* (FG7:12),
- *"uno tiene que mostrar adhesión a algo con lo que a veces uno no está de acuerdo"* (FG7:12),
- *"re entusiasmar a la gente"* (FG7:13), *"a mí nadie me consulta mi opinión"* (FG7:13),
- *"uno trata de colaborar lo mejor que puede y en algunas cosas no quieren nuestra opinión, bueno sh!…trabajemos*!" (FG7:13).

- **Acerca de la tarea en general.** Los jefes de departamento sienten sobre ellos una multiplicidad de tareas, teniendo que pasar a la siguiente sin haber terminado la anterior,
  - "*en vez de terminar eso y entrar en otra etapa, no!"* (FG10:12),
  - *"siempre parece que hay que algo nuevo para hacer"* (FG13:13),
  - *"le digo gestión ansiosa, gestión como bipolar: la calidad y las emergencias"* (FG7: 13).

De las entrevistas (Ver Anexo I, 221) surge:

En la entrevista el director pastoral y académico, manifiestan su visión acerca de los jefes de departamento, expresan acuerdo en el carácter académico del cargo cuya creación se enmarca en las innovaciones curriculares por las que transita el Colegio buscando el mejoramiento de la enseñanza. Ver Cuadro 28.

JEFE DE DEPARTAMENTO	
ENTREVISTADO 1 (EE1:2)	ENTREVISTADO 2 (EE2)
"Forman parte del comité académico del Colegio". *"Forman parte de la innovación curricular que ha traído el colegio, como creación de la dirección académica y de todo este comité, para favorecer el crecimiento en las situaciones de aprendizaje, las innovaciones curriculares, mejoramiento de la enseñanza". "Pertenecerían más a la órbita académica aun cuando dentro de los jefes está el de formación religiosa".* *"Desafío, que pueda vivir su tarea como incentivación de la labor docente."* *"Que en el ejercicio de la autoridad que tiene, en el informe lo pueda hacer desde un lugar de acompañamiento".* *"que es difícil para el docente percibirlo desde este lugar y genera actitudes defensivas".* *Generan actitudes quejumbrosas que enrarecen el clima ambiente y no favorecen la intencionalidad última de por qué fue creado esto, básicamente para mejorar la relación enseñanza aprendizaje".*	*"En la escala salarial una diferencia muy grande, claramente el jefe de departamento es un cargo de responsabilidad media"*(1)*, "Está a nivel de la subdirección prácticamente"* (1), *"depende de dirección académica, su foco es académico"* *"reportan directamente a dirección académica aunque la figura de un subdirector pedagógico, como en el caso de primaria, por organigrama, por rango, la subdirección es de mayor jerarquía que la jefatura de departamento"* (2), *"si bien no dependen directamente de ellos, si trabajan en conjunto y de última lo que pasa en términos académicos en su sector es responsabilidad del director pedagógico del sector, por lo tanto tienen que si o si dialogar con los jefes de departamento* (2). *"Ese diálogo es más intenso en primaria por las características de los jefes de departamento, que son docentes de secundaria, y por las características de los docentes a los que hay que orientar, que son docentes que no tienen una formación específica en el área de la cual el jefe de departamento quiere trabajar y tienen una formación más general"* (2), *"por lo menos hasta cuarto el diálogo, está bastante mediado, el diálogo entre jefe de departamento y docente, por la subdirección pedagógica"* (2). *En inicial, es distinto también porque no habiendo figura de subdirección, todo se centra en la figura de NN (directora de inicial), y por supuesto que la presencia de los jefes de departamento tiene a su vez un menor impacto aún, ahí puede variar, porque ha dependido un poco de los jefes"* (2).

Cuadro 28. Síntesis entrevistas a Director Pastoral y Académico.
Fuente. Elaboración propia a partir de Anexo I, 221.

En síntesis, en la encuesta las opiniones respecto a la determinación de roles y funciones de los cargos dejan entrever que existe falta de claridad en los mismos. Las opiniones respecto a la valoración de su funcionamiento tampoco son francamente positivas. Las opiniones sobre posibles cambios en el funcionamiento son relevantes aunque sean minoritarias, pues dan a entender que existe cierto malestar o disconformidad al respecto. Los focus group reafirman la indefinición de los roles diciendo que es un rol en construcción, falta definir por escrito las tareas a realizar, de diferente tipo: orientación pedagógico-didáctica, administrativas, articulación y gestión. De las entrevistas a los directores se desprenden visiones contrapuestas acerca del cargo de jefe de nivel, especialmente en su función pedagógico-didáctica, plantean acuerdos con la función académica de los jefes de departamento y uno de ellos agrega que la existencia de tantos jefes puede ser motivo de tensión para las maestras.

12.2.3. Acerca de la comunicación formal e informal

Los centros educativos pueden considerarse como organizaciones sociales (Blumer, 1982) con procesos propios de interacción. Nos interesará transitar específicamente por la cultura, clima, comunicación, y vínculos y relaciones de liderazgo en el Colegio como integrantes de la interacción subjetiva que conducen a la construcción de significados comunes.

De la encuesta docente (Ver Anexo I, 217) surge:

Sobre la cultura institucional. De las 32 personas que responden la encuesta, 25 respuestas refieren a la cultura, agrupadas en cinco supuestos que constituyen la cultura institucional:

- **Acerca del acompañamiento personal.** Son 11 las respuestas que hacen referencia al acompañamiento personal de los alumnos;
  - *"acompañamiento integral y significativo de los alumnos (Seguimiento)"* (E3:2, E17:2),
  - *"atendiendo al alumno"* (E5:2, E11:2, E12:2),
  - *"acompañamiento personal a los alumnos"* (E23, 24, 28, 31, 32:2), que se traduce como *"cura personalis"* (E14:2, E17:2).

- **Acerca de la excelencia académica.** Las respuestas relacionadas con la excelencia académica son 14, unida a la exigencia ambas relacionadas a la búsqueda del "magis", esencia pedagógica del Colegio.
  - la "*excelencia académica"* (E4, 5, 12, 19, 22, 26, 28, 30:2) y
  - la "*exigencia"* (E9, 23, 27, 31, 16, 2:2).

- **Acerca de la educación en valores cristianos.** Haciendo alusión a la espiritualidad específica del Colegio y a educación en valores cristianos son 6 las respuestas;
  - la *"educación en valores cristianos*" (E12:2)
  - la *"formación en servicio a los demás*" (E3:2),
  - la "*educación en valores 'de verdad' "* (E32:2),
  - el *"desarrollo integral"* de la persona (E9:2, E10:2),
  - la educación en la *"espiritualidad propia del Colegio"* (E3:2, E10:2, E14:2).

- **Acerca del colectivo docente.** En relación a los docentes son 10 las personas que se expresaron. Varios destacaron el trabajo en equipo y las oportunidades de formación y crecimiento personal. Algunas individualidades señalaron, la resistencia al cambio, la rigidez, los criterios "en construcción", la falta de comunicación y la existencia de muchos mandos medios.
  - un *"colectivo docente que trabaja en equipo"* (E10:2, E24:2, E31:2),
  - personal docente: *"actualizado"* (E23:2), *"muy cálido"* (E22:2), *"profesional"* (E1:2) y *"con posibilidades"* (E4:2) en cuanto a su formación.
  - *"compromiso con la tarea y las personas"* (E30:2),
  - existencia de *"muchos mandos medios"* (E21:2),
  - *"criterios constantemente "en construcción"; "rigidez"* (E8:2).

Sobre la comunicación. La comunicación entre docentes la consideraron de buena a excelente (31r), de igual modo sucede con cada una de las direcciones, académica, pastoral, de sector, y con la subdirección pedagógica (de 21r a 28r). En vez con los jefes de departamento varía según la jefatura y es muy significativo que en general no respondieron entre 7 y 18 personas. Con los jefes de nivel, varía entre 15 y 21 las personas que no respondieron de las 29 posibles, ya que no correspondía responder a Inicial.

Sobre el clima institucional. Respondieron 20 personas de las 32 encuestadas. Las respuestas se pueden nuclear en torno a tres temas: los vínculos entre las personas, la búsqueda de la excelencia académica por parte del personal docente; y conservar la perfección en las formas.

- **Acerca de los vínculos.** 10 respuestas refieren a los buenos vínculos, la buena comunicación y la preocupación por el otro,
  - *"buenos vínculos"* (E13:3) *"buena comunicación"* (E10:3 y E11:3),
  - *"buenas relaciones interpersonales"* (E23:3, E24:3, E19:3),
  - *"buen clima de trabajo entre compañeros"* (E28:3),

- si bien algunos discrepan diciendo que "*se habla mucho por detrás"* (E26:3) o alguien es "*amigo o enemigo"* (E8:3). *"preocupación por el otro"* (E30:3),

- **Acerca de la excelencia académica.** Otra percepción común, que expresaron 6 personas es la búsqueda de la excelencia académica de los docentes, la superación personal, el deseo de hacer las cosas bien y el compromiso con la tarea,
  - *"excelencia académica para los decentes*" (E21:3),
  - *"la superación personal y laboral"* (E13:3, E6:3, E16:3),
  - "el *deseo* de *hacer las cosas bien"* (E7:3), "el *compromiso con la tarea"* (E1:3).

- **Acerca de la perfección en la forma.** Si bien son dos personas que hacen referencia a conservar las formas de proceder, de ser riguroso en ellas, es un aspecto característico del clima institucional.
  - "la *perfección en la forma*, *el rigor"* (E 16:3),
  - "la *importancia de los procedimientos"* (E6:3).

Algunos consideran que desde dirección, subdirección y las jefaturas no se asumen responsabilidades y otros se sienten más cómodos en el sector que en la institución.

Sobre los vínculos y las relaciones de liderazgo. Una mirada a la situación en su conjunto lleva a analizar las relaciones y los vínculos que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

- **Acerca de las orientaciones para el trabajo.** Las orientaciones para el trabajo en general siguen las vías establecidas, de dirección de sector (16r), subdirección (11r), jefes de departamento (16r), podría considerarse que estos tres actores converjan en sus lineamientos ya que son referentes para el cuerpo docente. Aparecen en menor medida la dirección académica (7r) y los jefes de nivel (7r), además hay algunos docentes que hacen referencia a algún colega (5r).

- **Acerca de las consultas cotidianas.** Las consultas cotidianas, en general son encausadas a través de los jefes de nivel (12r) en Primaria, de dirección (8r), a través de los jefes de departamento (4r), aparece la figura de la secretaria (9r) y a otro docente (5r). Por tanto, en general se siguen los caminos establecidos si bien hay algunos docentes que muestran desacuerdo con ellos.

- **Acerca de las consultas o comunicados personales.** Las consultas o comunicados personales, vuelve a ser referente la dirección (20r), las jefas de nivel (8r) y hay algunos docentes que recurren a la secretaría o a otro colega (5r) no siguiendo lo formalmente establecido.

Del Focus group con Jefes de Nivel (Ver Anexo I, 219) surge:

Sobre la comunicación. Los jefes de nivel se expresan acerca de la comunicación con Inicial, con sus compañeras, con la dirección del sector y con la académica desde que comenzaron con la tarea, ya que todos fueron elegidos para el cargo siendo ya docentes del Colegio.

- **Acerca de la comunicación con Inicial.** Las maestras de Primaria no se ven, ni se encuentran con las maestras de Inicial. Si es necesario lo hacen a través de la directora del Inicial,
  - "*no tenemos comunicación", "no las vemos"* (varias voces del FG:20)
  - "*Inicial es otro planeta"* (a coro responden los jefes de nivel, FG:20),
  - *"no tienen jefas ellas pero de todas maneras sabés que está la directora de inicial"* (FG3:20).

- **Acerca de la comunicación con las compañeras (maestras de primaria)**.
  - *"el rol facilitó la comunicación"* (FG3:20),
  - "*a través de mail y whats app*" (FG4: 20), funcionan como una buena herramienta,
  - otras todavía "*pegan carteles en los vidrios"* (FG5:21) de los lugares comunes.

- **Acerca de la comunicación con la dirección del sector.** A coro responde que *bien!* y alguno agrega que se siente respaldado (FG3:21).

- **Acerca de la comunicación con la dirección académica**.
  - *"no tenemos mucho contacto"* (FG2:21),
  - "*es difícil que vayamos más allá"* de la dirección del sector (FG3:21),
  - en planteos de horario "*siempre nos reciben bien"* (FG5:21).

Sobre los vínculos y las relaciones de liderazgo. A los jefes de nivel les parece que la relación con sus compañeras docentes cambió, y consideran buena la relación entre ellos.

- **Acerca de los vínculos con las compañeras (docentes),** en general evalúan que cambió,
  - el cambio a veces es cierto "*respeto"* (FG3:18), otras sienten que son "*un referente"*(FG5:19).
  - *"no es lo mismo ahora que cuando comenzó"*(FG1:18),
  - "*lo toman con más naturalidad las personas que ingresan"* (FG1:18),

- **Acerca de los vínculos entre los jefes de nivel.** Consideran un buen vínculo entre ellos, hay consultas entre ellos para desempeñar la tarea,
  - *tenemos actividades parecidas* (FG3:19), se ayudan, se consultan,
  - facilita "la *coordinación"* de actividades (FG2:11), ya no hablan con todas las maestra hablan entre ellas y organizan, si bien, "*deberían juntarse y hablar"* más (FG2:20).

Del Focus group con Jefes de Departamento (Ver Anexo I, 220) surge:

Sobre el clima institucional. Hacen alusión a la variada cantidad de propuestas en marcha a lo largo del año que genera tensión, gustar poco de los logro y a veces es un ritmo abrumador,

- "*el tener tantos frentes abiertos, por momentos un poco te abruma"*(FG8:12),
- *"la otra tensión que es la de los* docentes" (FG8:12),
- no hay tiempo *"de gustar de las cosas"* (FG13:13).

***Sobre las relaciones interpersonales*.** Cambió la relación con los docentes de primaria,

- "*cambia por un tema de tiempos compartidos"*(FG11:14),
- *"para mí fue meterme en un mundo desconocido"* (FG9:14),
- *"Inicial sigue siendo para mí un mundo ignoto"* (FG9:14),
- *"me acercó más a la globalidad y me alejó un poco más de los lugares específicos"* (FG8:14).
- *"muy positivo, mi primera vocación era trabajar con niños"* (FG13:14).
- *"A mi realmente trabajar con Primaria me encantó"* (FG12: 14).

***Sobre la comunicación*.** La comunicación con direcciones y docentes de los niveles la evalúan como "*bastante fluida y dinámica y libre"* (FG8:15).

Sobre algunos comentarios. Refieren a algunos sentimientos y desafíos presentes en el cargo:

- *"el premio final uno termina con satisfacción, más allá que por momentos se sienta abrumado"* (FG8:17), *"he disfrutado mucho todo lo que he hecho desde este lugar"* (FG10:17),
- *"es una tarea en la cual siempre tenés dos frentes, el frente docente y el frente directriz, arriba…que no es fácil manejarlo, a veces suavizar, a veces presionar"* (FG8:17).

En síntesis, de la entrevista se desprende que existen elementos culturales que sostienen el funcionamiento cotidiano: la excelencia académica, el acompañamiento personalizado de los alumnos, la educación en valores y un cuerpo docente profesional. En cuanto al clima, se valoran los buenos vínculos y perfección en las formas. La comunicación es positiva en relación a las direcciones mientras que disminuye la valoración en relación a los jefes de nivel y de departamento. De los focus group, surge que la tarea se ejerce con cierta tensión.

12.2.4. Acerca de la articulación entre el conocimiento disciplinar y la didáctica del nivel

Por el origen de los dos cargos, los jefes de nivel son maestros que realizan su actividad docente en Primaria y los jefes de departamento son profesores, cuyo ejercicio docente se desempeña en educación secundaria, ambos sectores atiende a educandos en franjas etarias diferentes y tienen historia y cultura diferente, perteneciendo aún al mismo Colegio, esto genera discrepancias a la hora de insertarse y dialogar entre los cargos y con los actores involucrados destinatarios de sus funciones, los docentes que trabajan en Inicial y Primaria. Por tanto, como los dos cargos en estudio traen consigo formación y cultura diferentes (Chiavenato, 2009; Gairín 2004), generan un clima de trabajo diferenciado (Gairín, 2004; Fernández, 2004) necesitan establecer canales de comunicación (Fernández Collado, 2001; Teixidó, 1999) que permitan afianzar las fortalezas de ambos cargo para superar las debilidades en el desempeño de sus funciones.

De la encuesta docente surge:

Sobre los Jefe de Nivel.

- **Acerca de las fortalezas.** (Ver Anexo I, 214). Las fortalezas podrían agruparse en torno a las tres categorías antes establecidas en las tareas y responsabilidades,
  - como hacedora de su tarea de mediación o "*nexo entre dirección y docentes*" (E17:2);
  - vinculada con la tarea de coordinación pedagógica "*organiza, permite vehiculizar mejor las tareas y toma de decisiones"* (E9:2);
  - en relación al liderazgo, se mencionan algunos aspectos, "*eficiencia, escucha, capacidad de resolver problemas"* (E5:2), *"apoyo permanente*" (E12:2) y "*actitud conciliadora"* (E6:2).

- **Acerca de las debilidades.** (Ver Anexo I, 215). Las debilidades mencionadas se vinculan con las mismas categorías destacando aquello que no se cumple.
  - Como mediación o nexo "*no comunicar lo que le pedimos porque son desconformidades, muy diplomáticas"* (E4:2), "*se pierde comunicación directa con dirección*" (E17:2);
  - como coordinadoras pedagógicas "*cobran más y deberían asumir más responsabilidad*" (E26:2);
  - las dificultades del liderazgo se presenta en, la "*superposición de tareas no permite encontrar momentos para dialogar acerca de todas las decisiones generales del Colegio*" (E9:2), otra dificultad es *"las diferentes personalidades"* (E10:2) y "*dificultades de vínculos*" (E18:2).

Sobre los Jefe de Departamento.

- **Acerca de las fortalezas.** (Ver Anexo I, 216). Las fortalezas se pueden agrupar en torno a las tres categorías definidas anteriormente.
  - El **liderazgo pedagógico** se expresa en diversos aspectos, "*calidad profesional y calidad de las relaciones interpersonales*" (E3:2), "*se pueden plantear dificultades de la tarea*" (E29:2).
  - La **articulación pedagógica** queda de manifiesto en el *"acompañamiento en las planificaciones"* (E10:2), en *"coordinar con todos los niveles"* (E17:2), *"mirada global",* (E16:2),*" tiene visión del proceso desde inicial a bachillerato"* (E32:2), *"unidad a la propuesta del Colegio"* (E18:2).
  - La **evaluación y supervisión**, *"permite estar más activos en el rol",* (E9:2), *"evaluación continua de grupos y orientación"* (E12:2) y *"evaluación docente"* (E17:2).

- **Acerca de las debilidades.** (Ver Anexo I, 216). En cuanto a las debilidades**,**
  - lo más significativo del **liderazgo pedagógico** es el desconocimiento de la tarea del maestro y del trabajo con niños, *"poco conocimiento del trabajo con niños"* (E5:2), falta *"adecuación al trabajo escolar"* (E14:2), *"no es lo mismo ser docente de una sola disciplina que maestro"* (E22:2), "*desconocen el nivel, poco aporte a la tarea"* (E28:2), y a veces *"imposición de algunas cosas"* (E29:2).
  - En relación a la **articulación pedagógica**, se destaca la *"falta de tiempo para abarcar todos los sectores"* (E18:2), *"a veces hay contradicciones entre dirección, subdirección pedagógica y jefe de nivel y de departamento*" (E21:2), *"muchas veces no sabe qué es lo esperable para ese nivel"* (E32:2)*,"poco conocimiento del nivel"* (E29:2), *"no puede estar presente en todas las salas"* (E32), *"salas (franjas) sin propósito claro"* (E17:2), *"no apoyan el trabajo de planificación"* (E26:2), *"falta orientación"* (E7:2), *"algunos jefes están más presentes que otros"* (E9:2).
  - En cuanto a la **evaluación y supervisión**, se visualiza como mayor dificultad el desconocimiento del funcionamiento de primaria pero lo evalúan, *"no comprenden el funcionamiento de primaria y lo evalúan"* (E4:2), *"evaluación subjetiva del docente"*(E5:2), *"conocimiento y evaluación con miradas diferentes: profesor o maestro y la visita al docente sin trabajo de orientación del tema"* (E10:2), *"relación jerárquica (no hay vínculo de igual a igual) y la evaluación sin criterios claros"* (E17:2), *"controlan, critican el rol maestras, siempre la ponen como inferior"*(E20:2), "*no todos: solo vienen a evaluar y piden tareas que son incompatibles con nuestros tiempos o actividades"* (E24:2), *"solo evalúan, controlan al maestro"* (E26:2) y las *"visitas inesperadas que generan ansiedad"* (E29:2).

Del Focus group con Jefes de Nivel surge:

Sobre las fortalezas. (Ver Anexo I, 219). Señalaron varias fortalezas:

- Formar parte del "*Consejo"* (FG5:3), se abre la posibilidad de consulta, de expresar opiniones (FG2:3, FG5:4); tener la visión de lo que pasa en todo el sector, una mirada más global. *"La confianza"* (FG2:17) que el Colegio deposita en quien elige,
- Otras el "*respaldo de dirección"* (FG1:17) y "*fluye mejor la comunicación"* (FG2:17).

Sobre las debilidades. (Ver Anexo I, 219). Están de acuerdo en que algunas dificultades son:

- "*no está claro el rol"* (FG1:9, FG4:12, FG5:17), para ellas en primer lugar, para las compañeras, para los padres.
- "*la falta de tiempo"* (FG4, 5:10), en el mismo tiempo que sus compañeras desempeñan su rol de Jefas, no se pueden encontrar en otro espacio que no sea en el consejo.
- Otro aspecto es la "*remuneración"* (FG2:16) que al criterio de la mayoría "*no es significativo por la responsabilidad"* (FG2, 4:16) que implica.

En síntesis, de la encuesta, en alguna medida pareciera que coexistieran dos lógicas respecto a la comprensión del currículo escolar que resultan contrapuestas: la de la adecuación de los contenidos al niño, de la mano de la didáctica escolar y el saber del maestro; la de la preminencia de los saberes disciplinares y la excelencia académica de la mano de los profesores jefes de departamento. De los Focus group, surgen también visiones o lógicas curriculares contrapuestas, dentro de los cambios sugeridos por los actores se plantea tener diferentes jefaturas para el nivel de primaria y secundaria. Se escuchan expresiones reveladoras de esas visiones contrapuestas: *para mí fue meterme en un mundo desconocido, trabajar con Primaria me encantó,* etc. Los jefes de departamento reconocen a los jefes de nivel como interlocutores académicos: *la jefatura para mi es esencial, uno sabe a quién deposita la información y sabés que va a circular y hay otras que sabés que va a quedar ahí.*

12.3. Reconocimiento de necesidades

En el segundo nivel de análisis se interrelacionaron e interpretaron los datos (Gurdián-Fernández, 2007), reconociendo las necesidades del Colegio en estudio, haciendo uso de dos analizadores: el iceberg que ayudó a identificar los niveles y las lógicas en juego explícitas e implícitas; y la identificación de variables internas: fortalezas y debilidades (del analizador FODA) que colaboraron en la aproximación diagnóstica (Ver Anexo I, 169).

12.3.1. Niveles y lógicas en juego (Ver Anexo I, 169)

Con toda la información recogida en la etapa anterior, utilizamos la técnica del iceberg para analizar las lógicas internas y las dinámicas organizacionales a través de tres niveles de análisis: lo visible, las prioridades y los elementos nucleadores (Ver Figura 5).

Figura 4. Dinámicas institucionales.
Fuente. Anexo I, 169.

Lo visible, está constituido por lo que se ve, lo que se escucha, lo que se dice en el centro educativo acerca de las innovaciones.

- El Colegio posee una estructura organizacional compleja en la que se han generado cargos medios, presentándose algunos obstáculos en su implementación (Ee4:2: Ee5:10; Ee6:5; FG4:7; FG7:4,11; FG9:5; EE1:1; EE2:5; E21:3) (ver Anexo I, 176, 179, 213).
- La estructura edilicia amplia y en diversos edificios y manzanas no permite que las personas se encuentren con facilidad, lo que hace que los canales informales de comunicación sean escasos (Ee2:1; Ee4:1; Ee5:1; Ee6:1,2) (ver Anexo I, 179).

- La dimensión de la organización, el tamaño considerando el elevado número de personas que circulan a diario es otro factor que obstaculiza el encuentro y el diálogo (Ee4:4; Ee5:3; Ee6:8; FG4:10; FG5:10; FG11:8; EE2:2,9) (ver Anexo I, 179, 213).
- Los documentos existentes en el Colegio, disponibles y consultados, no definen los roles de jefe de nivel ni de jefe de departamento de acuerdo al funcionamiento que tienen en la actualidad (ver Anexo I, 235).
- La intensificación del trabajo, la demanda variada laboral hace que se trabaje en un clima de tensión que no es el buscado (Ee2:1; Ee4:6; Ee5:4, 11, 12; Ee6:3, 11; FG2:23; FG7:12; FG8:12; EE1:2,3; E:3) (ver Anexo I, 179, 218, 219, 221, 222).
- Si bien hay instancias y horarios de coordinación, difícilmente o nunca las personas que ocupan estos dos tipos de cargos se pueden encontrar, por lo cual es escasa la comunicación formal entre ellos (Ee4:4; Ee5:3,4; Ee6:2; E 4, 6, 8, 10, 18, 23, 24:2, 3), (ver Anexo I, 179, 226, 229, 230).

Las prioridades.

- En el Colegio en estudio se prioriza la excelencia académica de alumnos como de docentes y existe una tensión a la superación (E4, 5, 12, 19, 21, 22, 26, 28:3), (ver Anexo I, 234).
- Asimismo hay una constante búsqueda de innovaciones educativas, y todo se mueve a través de una estructura organizativa que da sustento pero que a su vez puede llegar a enlentecer los procesos de cambio tan buscados (Ee1:2; Ee5:11; Ee6:10; EE1:1,2), (ver Anexo I, 179, 221, 222).
- Respecto a la comunicación, debido a lo señalado precedentemente cobra importancia la comunicación formal, siendo escasas las oportunidades de encuentro y comunicación informal entre los actores. Se busca trabajar en un buen clima y hay buena disposición para el trabajo en equipo, no obstante estos esfuerzos las innovaciones que son objeto de estudio, la complejidad de la organización y el ritmo de trabajo provocan un clima laboral de cierta tensión (Ee2:1; Ee4:6; Ee5:4,11,12; Ee6:3, 11; FG2:23; FG7:12; FG8:12; EE1:2,3; EE2: 9; E:3), (ver Anexo I, 179, 218, 219, 221, 222).

Los elementos nucleadores, son los elementos no explicitados: valores, concepciones, supuestos de base, temores y modelos mentales prevalentes.

- En los Sectores del Colegio en estudio y en torno a la demanda se constatan dos lógicas curriculares en tensión: la de la disciplinariedad específica y la de la especificidad de la didáctica que refieren a culturas de trabajo docente enraizadas en la educación primaria y secundaria. Estas lógicas contrapuestas generan un clima tenso laboral sumado al carácter de supervisión de los Jefes de Departamento sobre los Jefes de Nivel (Ee5:12; Ee6: 5, 6, 9, 10, 11; FG1, 2, 3, 5: 23; EE1: 3; EE2:2; E 5, 9, 12, 14, 16, 22, 23, 24, 28, 31: 2), (ver Anexo I, 179, 218, 219, 221, 222, 229 - 231).
- Otro elemento que se sustenta en los años de trayectoria educativa, en su organización, en los modos de proceder, todo está regido y reglamentado, de este modo se opera y se avanza, la búsqueda de la profesionalización en todos los aspectos determina una estructura formal que en momentos puede ser rígida (E 1, 6, 7, 8, 13, 21, 32:3; FG7: 3; FG8:4) (ver Anexo I, 176, 219, 234).

12.3.2. Identificación de fortalezas y debilidades (Ver Anexo I, 171)

A partir del estudio realizado abarcando a todos los actores se pueden sintetizar las fortalezas y debilidades con las que cuenta la organización educativa para abordar el problema en estudio y llevar adelante el Plan de Mejora propuesto.

Fortalezas. Se destacan como fortalezas:

- formación académica de los docentes, personal comprometido y con continuidad en el Colegio (Ee5:3, 7; Ee6:13; E1, 6, 10: 2) (ver Anexo I, 179, 230)
- una institución que apuesta a la excelencia (E4, 5, 12, 19, 21, 22, 26, 28:3), (ver Anexo I, 234).
- Una organización que permanece a la vanguardia educativa a lo largo del tiempo, que brinda estabilidad laboral, reconocimiento social, oportunidades de profesionalización, disponibilidad de recursos (FG9:5; FG10:7; FG13:10) (ver Anexo I, 219)
- una excelente oferta curricular, cuenta con el apoyo de las familias, una fuerte propuesta en valores y un carisma detrás que la sustenta (Ee4:3; Ee5:13; E9, 10, 12, 14, 17, 27,32: 2) (ver Anexo I, 179, 233)
- una estructura organizacional consolidada y madura capaz de implementar innovaciones (Ee4:2: Ee5:10; Ee6:5; FG4:7; FG7:4,11; FG9:5; EE1:1; EE2:5) (ver Anexo I, 176, 179, 213).

Debilidades. Dentro de las debilidades se destacan:

- Estructura edilicia grande y extendida en diferentes locales y manzanas (Ee2:1; Ee4:1; Ee5:1; Ee6:1,2) (ver Anexo I, 179),
- gran plantel docente con diferentes horarios lo cual no facilita el conocimiento y comunicación informal (Ee2:1; Ee4:6; Ee5:4, 11, 12; Ee6:3, 11; FG2:23; FG7:12; FG8:12; EE1:2,3; EE2: 9; E:3), (ver Anexo I, 179, 218, 219, 221, 222).
- Definición de cargos imprecisa o inconclusa en algunos aspectos. Falta de conocimiento de los roles y funciones de los cargos medios por algunos actores (E20, 24, 26:2 ; FG1:2; FG4:2; FG2:3; FG10: 1,7; FG9: 1, 11; FG7:2), (ver Anexo I, 220, 221, 229, 237)
- Diferentes visiones del currículo, de la organización escolar y distintas culturas de trabajo docente se contraponen en la orientación del trabajo de los cargos medios y dificultan su implementación (Ee5:12; Ee6: 5, 6, 9, 10, 11; FG1, 2, 3, 5: 23; EE1: 3; EE2:2; E 5, 9, 12, 14, 16, 22, 23, 24, 28, 31: 2), (ver Anexo I, 179, 218, 219, 221, 222, 229 - 231).
- Por las dimensiones de la organización en número de personas y estructura edilicia son escasos los lazos emocionales (Ee4:4; Ee5:3; Ee6:8; FG4:10; FG5:10; FG11:8; EE2:2,9) (ver Anexo I, 179, 213).
- Falta de comunicación formal e instancias de coordinación entre jefes de nivel (maestros que coordinan la propuesta didáctica curricular por grado escolar en el nivel primario) y jefes de departamento (profesores de asignatura de educación media que coordinan y supervisan la propuesta de contenidos de asignatura a nivel escolar e institucional) (Ee2:1; Ee4:6; Ee5:4,11,12; Ee6:3, 11; FG2:23; FG7:12; FG8:12; EE1:2,3; EE2: 9; E:3), (ver Anexo I, 179, 218, 219, 221, 222).
- Por su parte, los directivos establecen diferentes énfasis en el rol y alcance de los jefes de nivel y jefes de departamento (EE1: 1; EE2:1, 2), (ver Anexo I, 221, 222).

En síntesis, hemos transitado por el bucle del cuarto nivel de análisis de los resultados, donde se interpretaron los datos, permitiendo destacar los aspectos visibles de Colegio, sus prioridades y sus fundamentos, para posteriormente hacer lectura de las fortalezas y debilidades a partir de las cuales, se ajustaron los factores causales del problema en estudio, que dieron origen a los objetivos del Plan de Mejora.

13. Conclusiones

En el capítulo anterior se presentaron los resultados de todos los datos recabados con el fin de comprender en profundidad la situación del Colegio. A partir de este proceso, "*hacemos visibles mecanismos de unión e interconexión en los que estas fases, se van entremezclando progresivamente para llegar a producir conclusiones*" (Gurdián- Fernández, 2007, 240).

Las conclusiones las haremos, teniendo en cuenta el problema que surgió en los inicios de la investigación en el Colegio y le dio origen: *dificultades en el proceso de institucionalización de los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento* (Ver Cuadro 13, 87); y articulando las evidencias de los datos empíricos con los conceptos desarrollados en el marco teórico.

La demanda, del tema al problema. Cuando se inicia el trabajo de campo, la demanda se planteó como tema, no como problema, para analizar cada una de las innovaciones por separado, los dos cargos, jefes de nivel y jefes de departamento, como *"figuras"* independientes (Ver Anexo I, 180), optando por uno de ellos. El investigador planteó que su estudio se centrara solamente en el sector de Inicial y Primaria para que no hubiera vínculo precedente o conocimiento laboral previo con el investigador a efecto de evitar sesgos y facilitar los procesos.

Es a través de las entrevistas exploratorias que se comienzan a establecer los vínculos entre los dos cargos (Ee5:3, ver Anexo I, 189 y Ee6:4, ver Anexo I, 199) y se consolida la vinculación a través de los datos aportados por los distintos actores, en especial los mismos jefes se reconocen relacionados y lo manifiestan en los focus groups (FG1:22, ver Anexo I, 222; FG13:15, ver Anexo I, 221). Además se constata el vínculo en el quehacer cotidiano. Ello consolidó la pertinencia de analizar ambas innovaciones de manera conjunta visualizándolas en su interrelación en el nivel educativo.

Dos innovaciones educativas. Los dos cargos son considerados innovaciones en tanto que su existencia produjo cambios orientados a las mejoras de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Murillo, 2002), aspecto que también resultaría enmarcado en las orientaciones que emergen de la documentación internacional (Orientaciones para la Gestión de Calidad) de la Red de instituciones que integra. Asimismo interesa destacar que son los mismos actores educativos quienes lo consideran de este modo. En relación a los jefes de nivel, se los considera una "*innovación positiva*" (EE1:1, ver Anexo I, 222), y los jefes de departamento

"*forman parte del comité académico y de la innovación curricular que ha traído el Colegio*" (EE1:2, ver Anexo I, 222). A su vez se tratan de innovaciones que afectan la estructura organizacional (Cantón Mayo, 2003), observable en el organigrama (Ver Anexo I, 176) destinadas a permitir y favorecer la mejora educativa.

De la consideración de ambas innovaciones a su interacción. Otro aspecto relevante es que los dos cargos fueron creados en forma paralela, uno reporta a dirección pastoral y el otro a dirección académica. Hasta el momento de la investigación no se habían considerado de manera conjunta como dos innovaciones que se implementan en el mismo nivel educativo estableciendo jefes (de nivel y de departamento) que deben orientar a los mismos maestros. Se destaca que la investigación ayudó a los actores educativos del Colegio, a través de la presentación de los resultados del Informe de Avance a vincular los dos cargos, no solo no se presentaron objeciones, es más "*el director académico reconoce que el mayor aporte del Informe es establecer un vínculo entre los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento, que hasta el momento él no lo veía*" (Ver Anexo III, 267). El reconocimiento por parte del director académico confiere *credibilidad* (Gurdián-Fernández, 2007) ayudando a validar el enfoque metodológico adoptado en el estudio diagnóstico, lo cual representó un momento importante en de la investigación diagnóstica.

Del origen a la implementación de las innovaciones. Es interesante observar que los documentos internos del Colegio (ver Anexo I, 238) no detallan el origen de la implementación de las innovaciones, si bien los datos señalan que la implementación en Inicial y Primaria responde a una propuesta de las direcciones, académica y pastoral, "*desde el momento que el Colegio decide que haya un jefe de idioma español que sea el que diga la línea de trabajo de ese departamento, lo tengo que apoyar*" (Ee6:6, ver Anexo I, 200). En este sentido, no surge de los documentos consultados ni de los informantes considerados que haya sido una innovación propuesta por los docentes, es más desde la dirección se reafirma la idea que surge desde la dirección académica anterior a la actual (EE2:3).

Falta de conocimiento del alcance de ambas innovaciones por parte de los actores involucrados. Si bien el proceso de implementación tiene sus orígenes en 2012, de acuerdo a la información recabada de la encuesta, de los focus groups surgen datos que hacen ver que no todos los integrantes de la comunidad educativa están informados y conocen bien las tareas de los cargos (ver Anexo I, 215). Además se constatan visiones contradictorias en la opinión de

diferentes actores acerca de los dos cargos (Ver Anexo I, 222), situación acorde con lo que afirma Carbonell (2001), que la innovación no es un proceso lineal, que genera tensión y conflicto, y por tanto, todavía se encuentra en la etapa de implementación y de ajustes (Fullan, 2002; Murillo & Krichesky, 2012). Tampoco surge de los datos recabados (ni de los actores, ni de las fuentes documentales consultadas) que ya se haya realizado una evaluación en el Colegio en relación a los dos cargos, si bien se desempeñan hace por lo menos tres años. Por tal, se considera que las innovaciones están un poco distantes de la institucionalización o evaluación (Fullan, 2002; Murillo & Krichesky, 2012) que sucede cuando el cambio se incorpora como parte integrante del sistema. Además, desde el punto de vista formal falta la definición de los roles y perfiles, a nivel informal, aún no se logra adhesión mayoritaria a los cargos y a su funcionamiento (Anexo I, 216), por tanto aún no se ha institucionalizado.

La implementación de las innovaciones ha planteado obstáculos que tensionan la visión organizacional. Las dos innovaciones en curso plantean a los involucrados aspectos que, en la medida en que no sean subsanados, tensionan la visión que se tiene del Colegio desprendida de las encuestas, como un lugar donde los docentes se desarrollan como personas, desarrollan sus capacidades académicas, afectivas y espirituales (Anexo I, 201). Y esto, en la medida en que los cargos no sean aceptados y compartidos por la mayoría llevaría a su aceptación por acatamiento, al decir de Mazo (2003), lo cual genera tensión en todos, en quienes ejercen el cargo como en quienes dependen de ellos.

Los cargos de jefe de nivel, en tanto nexo o mediación y articulador pedagógico, derivados de las síntesis de la encuesta y de los focus groups (Ver Anexo I, 224) pueden contribuir en la mejora de los aprendizajes dentro del Colegio, así como los jefes de departamento, a través del conocimiento específicos de su área. Se requieren ajustes en la implementación para que ambas innovaciones sean valoradas de manera conjunta como innovaciones que proponen cambios en la gestión educativa del nivel primario, buscando así potenciar sus aspectos complementarios (Pozner, 2000).

Las innovaciones plantean modificaciones en la estructura y su implementación debe considerarse de manera vinculante. El Colegio se caracteriza por tener una estructura jerárquica bien definida, con directivos en cada sector y una cúpula directiva integrada entre otros por el director pastoral y académico para terminar con la máxima autoridad jerárquica, como se puede observar en el organigrama (Anexo I, 179). Posee puestos muy definidos y

tiene normas que rigen toda la actividad que se realiza, por tanto se puede afirmar que es una organización con predominancia burocrática (Cantón Mayo, 2003) e integra aspectos de la estructura adhocrática e innovadora en tanto que su gestión tiende en los últimos años a promover la formación de equipos de trabajo, entre ellos los departamentos por áreas o equipos de tutores por niveles, con sus respectivos jefes de departamento y de nivel. Ser una organización grande es una fortaleza, ya que brinda estabilidad laboral y reconocimiento social (Ee5:6, ver Anexo I, 193) mientras es una debilidad que ambas innovaciones se orienten en forma paralela, sin considerar su interacción o su visión de conjunto en el nivel educativo en el cual se insertan. Mientras una innovación surge, se orienta y depende del área pastoral la otra surge, se orienta y depende del área académica (Anexo I, 174).

Falta mayor definición de responsabilidades y tareas de los cargos y mayor conocimiento por parte de la comunidad escolar. Desde el punto de vista de las organizaciones los dos cargos son puestos de trabajo (Chiavenato, 2011) que fueron creados desde la gerencia del Colegio, pero sin establecer el contenido del puesto, es decir sin definir con precisión sus tareas y obligaciones. Las personas tienen claro a quien deben reportarse, quien es su autoridad y a quien deben supervisar en el caso de los jefes de departamento, en los jefes de nivel esta tarea no queda del todo definida. Tampoco los cargos fueron debidamente comunicados al resto de los integrantes de la comunidad, por ejemplo los padres desconocen la existencia de los jefes de nivel en Primaria (FG1:9, ver Anexo I, 220). A su vez se ve afectado el diseño de la estructura formal e informal (Cantón Mayo, 2003), en el organigrama existen los dos cargos en relación a Primaria e Inicial pero no está acompañado de las respectivas normas escritas. Mientras que el ejercicio de cada cargo los convierte en integrantes de la estructura "sólo real" (Hintze, 1999) o informal, esto dificulta poder dar y darse el lugar que cada quien debe desempeñar, ante sí mismos, ante los colegas, ante los niños y las familias, además de quedar liberado a la interpretación personal aquello que es de su responsabilidad (FG9:1, ver Anexo I, 220).

Se requiere mayor apropiación, consolidación y reflexión sobre la implementación de las innovaciones para favorecer el aprendizaje organizacional. Desde la perspectiva de las organizaciones que aprenden (Gairín, 2004), no sólo el aprendizaje de las personas sino el aprendizaje organizacional que las convierte en organizaciones inteligentes (Chiavenato, 2009), el Colegio en relación a las dos innovaciones creadas, en estos años de ejercicio de los

cargos, no se percibe de los datos de los actores que hayan podido incorporar y generar ideas nuevas respecto a su aplicación concreta en los sectores de Inicial y Primaria.

Las innovaciones planteadas impactan en el clima y la cultura organizacional. En cuanto a la cultura organizacional, las innovaciones planteadas en el Colegio afectan todos los estratos culturales menos el primero que se vincula con la estructura edilicia (Chiavenato, 2011), mientras que afecta los patrones de comportamiento, los valores y creencias, donde las maestras en lo cotidiano no se dirigen directamente a la dirección sino a sus jefes de nivel y desde lo académico se dirigen a la subdirectora y a los jefes de departamento. Se ve afectado particularmente el estrato de las suposiciones básicas, una de ellas es que en Primaria los roles existentes dentro de un centro educativo son la maestra y por encima de ella la directora, no existen figuras o roles intermedios, el vínculo, los planteos e inquietudes pedagógico y didácticos son planteados en forma directa a la dirección, en el Colegio esto ya dejó de ser sólo de ese modo (Ee5: 3, ver Anexo I, 190).

El clima tenso se constata porque se debilitó la grupalidad (Fernández, 2004), se debilitó el grado de integración de los grupos de las maestras, se agregaron dos figuras que irrumpen en la antigua cohesión de los grupos, definidos por pertenecer a cada nivel (de 1º a 6º) y afectó la motivación y el sentido de afiliación. A su vez los dos cargos afectan la claridad, el consenso, la colegialidad y el sistema de recompensas (Gairín, 2004). La claridad en la definición y comunicación de estrategias, procedimientos y responsabilidades; el consenso sobre la orientación en la tarea, que las maestras deben responder a diferentes y variadas orientaciones provenientes de los jefes de nivel, jefes de departamento y los distintos directores. La colegialidad se vio afectada cuando nombran a un igual para ser jefe, van a tener un jefe que está entre la dirección y las maestras y además el jefe es uno de ellos, bajo estas condiciones se hace difícil conservar el clima amistoso, de apoyo y confianza. En cuanto al sistema de recompensas, hay una amplia diferencia salarial entre los jefes de nivel y jefe de departamento, afirmación que se hace desde dirección y los mismos interesados lo plantean en los focus gropus (FG2:16, ver Anexo I, 220).

No existen instancias de comunicación formal entre los cargos creados por las innovaciones planteadas, aunque estas impactan en la comunicación organizacional. La comunicación en las organizaciones es una actividad dinámica que ayuda a trasmitir información, compartir sentimientos y significados y facilita el funcionamiento (Chiavenato,

2011; Teixidó, 1999). Con las dos innovaciones se vio afectada la comunicación interna en el Colegio (Lucas Marín, 1997), la formal horizontal, descendente y ascendente, y la informal. Antes de las innovaciones la comunicación entre dirección del sector y el plantel docente era directa, ahora es a través de los jefes de nivel. Entre las maestras y profesores no había mediaciones o quien poseyera información destacada, ahora uno de ellos se destaca y es referencia para dar y recibir la información. La comunicación informal es la menos afectada por los cambios específicamente, y es la que menos sucede en el Colegio por las dimensiones estructurales, sea edilicia como de cantidad de personas que trabajan en él. Se crearon los dos cargos medios pero no fueron previstas instancias de comunicación formal entre ellos.

***Las innovaciones en curso involucran un cambio multidimensional*.** El cambio en el Colegio de acuerdo a diferentes tipologías podría decirse que es: estructural (Chiavenato, 2011) afecta la estructura de la organización con la creación de los jefes de departamentos y jefes de nivel; es también cultural porque afecta a las personas, sus actitudes, expectativas, comportamiento, necesidades y aspiraciones; es proactivo (Pin Arboledas, 2003) son pocos los que ven la necesidad del cambio, medido por el bajo grado de satisfacción con los dos cargos (Anexo I, Anexo 13); es microevolutivo (Mazo, 2003) en tanto está relacionado con la gestión de las personas, la cultura organizativa y mejoras en la coordinación; es deliberado (Aguialar, 2003), se origina por la voluntad de personas que tienen la capacidad de decisión. Los cambios en las creencias (Fullan 2002) son complejos, porque cuestionan los valores fundamentales de los individuos respeto a los objetivos de la educación. Hasta el momento los integrantes de la comunidad no han podido expresar por la vía de lo formal los supuestos, las creencias acerca de los cargos medios creados y puestos en marcha.

Se requiere mayor involucramiento, participación y liderazgo más distribuido para institucionalizar las innovaciones en curso. En el liderazgo de contingencia intervienen tres fuerzas, las del líder, los subordinados y las fuerzas de la situación (Chiavenato, 2009). Con las dos innovaciones en el Colegio se tiene poca cuenta del contexto, estas dos figuras se crearon y se pusieron en práctica en secundaria, y habiendo tenido poca cuenta de las particularidades de Inicial y Primaria, se implementan en los dos sectores, trayendo consigo dificultades. Una de ellas es la distinción entre los saberes didácticos y pedagógicos de los jefes de nivel y los saberes disciplinares de los jefes de departamento. Se tiene poco en cuenta la "*fuerza de los subordinados*", los maestros tienen por lo menos cuatro personas que le dan

orientaciones, algunas de ellas supervisan también su trabajo y algunas de éstas conocen poco la cultura de primaria (FG2, 3:23, ver Anexo I, 225).

El liderazgo distribuido es propio de gobiernos democráticos, en contextos más verticales como lo es el Colegio encuentra dificultades. Requiere del compromiso activo de todos los grupos de interés (Schvarstein, 2003) y se espera que los docentes, asuman roles formales de liderazgo, entre ellos el de profesor jefe, o jefe de departamento (Leithwood, 2009) y pueda estimular el crecimiento profesional de los colegas y mejoren los procesos de tomas de decisiones dentro de la escuela. En la realidad del Colegio, al inicio, cuando se nombran a las personas para ocupar los nuevos cargos, faltó crear en los demás la necesidad de estos liderazgos (Fullan, 2002), ahora falta descubrir, sistematizar y mostrar el beneficio que tienen los cargos para todos (Husenman, 2003), en las encuestas acerca del beneficio de los cargos, son menos de la mitad quienes lo valoran positivamente (Ver Anexo I, 166).

En el Colegio, en los sectores de Inicial y Primaria conviven dos culturas docentes diferentes, subculturas docentes con diferentes tradiciones (Bolívar Botia, 1993). Además las estrategias de los maestros tienen diferente evolución de las utilizadas por profesores, debido a los problemas diferentes que deben enfrentar en lo cotidiano (Hargreaves, 2005). Por tanto, pensar los dos cargos, unos profesores y otros maestros de profesión significa discrepancias desde los fundamentos profesionales, que para acortar distancia se necesita tiempo, encuentros formales para compartir trabajo entre profesionales, elaboración de materiales y confrontación conjunta en el aula para finalmente dialogar de evaluación de unos acerca del trabajo de los otros.

Se requiere una mirada sistémica de la organización educativa para comprender el interrelación de las innovaciones en curso. Desde la perspectiva sistémica de análisis de la organización, desde los enfoques teóricos de la complejidad (Morin, 1997), las teorías del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), las teorías de la innovación y el cambio educativo (Gairín, 2010b), mirando y analizando los dos cargos, las dos innovaciones de jefe de nivel y jefe de departamento suponen la creación de cargos medios en la gestión escolar que inciden en el accionar cotidiano de la escuela y en las interacción entre sus principales actores (Blejmar, 2011), por lo que deben también analizarse de manera conjunta, ver su relacionamiento en el nivel de forma sistémica, de modo de favorecer su valoración y el proceso de institucionalización.

V. REFLEXIONES FINALES

Desde la academia un aporte lo puede constituir el recorrido detallado y el paralelismo que se plantea entre el acontecer de las organizaciones en general y la realidad de las organizaciones educativas en particular.

Así mismo la presentación de las dos innovaciones existentes en el Colegio, la creación de dos cargos intermedios entre las maestras y la dirección de Inicial y Primaria, puede resultar novedad. A esta realidad se agrega en la investigación el vínculo estrecho entre los dos cargos, que si bien tienen roles diferentes convergen en varios aspectos: todas las intervenciones se direccionan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, trabajan con los mismos docentes, todos tienen intervenciones pedagógico didácticas, si bien unos atienden particularmente lo académico disciplinar, otros atienden lo pedagógico didáctico del accionar cotidiano escolar.

Desde la óptica de estudiante, el enriquecimiento fue gradual conforme al tránsito por el proceso de investigación, siendo por momentos, receptor activo de las reflexiones de otros actores vinculados con la educación, nacionales e internacionales, que con su acción, formación y trayectoria dan su aporte a la educación en Uruguay. En otros momentos, siendo generador de reflexiones propias, que llevándolas a la práctica cotidiana, se constituyen en otros aportes a la educación del país.

Incursionar por una investigación cualitativa a través del estudio de un caso, del Colegio en particular, resultó una tarea desafiante, de aprendizaje continuo, de atención al todo y al detalle también. Entre ellas se destaca: el encuentro con la organización educativa y con las personas; la selección de técnicas adecuadas y buscar el modo de instrumentarlas para que brindaran información relevante; la categorización de los datos y su correspondiente análisis para poder elaborar un proceso de mejora realizable y acorde al contexto.

Significativo resultó el tiempo de asesoría en el Colegio, con los vaivenes que significa el trabajo en equipo, acordar y volver a acordar buscando los caminos conducentes a la elaboración del Plan de Mejora. Establecer metas, indicadores de logros, protocolos de seguimiento que ayudaran a hacer concreta, medible, comparable y realizable la mejora, para cuando el asesor no estuviera presente, dejando a los actores involucrados en la primera línea, responsables y partícipes del cambio.

Destacada actividad el relevamiento bibliográfico y la lectura aguda, vinculante que pasada por la reflexión personal produjo el espiral teórico sustento de la investigación. Conocer el pensamiento de otros acerca del tema investigado y de los aspectos que derivan de él, permitieron avanzar con seguridad en medio de la incertidumbre del proceso del investigador.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas.* Buenos Aires: UNESCO.

Aguerrondo, I. & Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Como piensan las escuelas que innovan.* Buenos Aires: Papers Editores.

Aguilar, J. (2003). La comunicación del cambio. En Aguilar, J. (Coord.) *La gestión del cambio* (pp. 207-228). Barcelona: Ariel.

Aguirre, J. (2011). *Introducción al Análisis de Redes Sociales*. *Documento de Trabajo, 82*. Buenos Aires: Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas.

Alaminos, A. ((2006). La dinámica de la interacción. En: Alaminos, A. & Castejón, J. *Elaboración, Análisis e Interpretación de Encuestas, Cuestionarios y Escalas de Opinión.* (pp.69-91). Alicante: Marfil.

ANEP. (2015). *Institutos habilitados*. Accedido el 5 de Abril, 2016, desde http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/escuelas-y-liceos-privados

Barrera-Corominas, A., Bengoa, M., Guedes, C., Rodríguez, D., Tejera, A. & Vázquez, M.I. (2011). Clima organizativo y liderazgo. En Gairín, J. *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias.* (pp.151-174). Santiago de Chile: Santillana.

Becker, G. (1984). *El capital humano.* Madrid: Alianza.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Blejmar, B. (2011). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Noveduc.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

Bolívar Botia, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía, 219,* 68-72. Accedido el 24 de Abril, 2016, desde http://stellae.usc.es/red/file/download/10305

Bolivar Botia, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo XXI.

Cantón Mayo, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17* (2), 139-165.

Cantón Mayo, I. & García, A.M. (2012). La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso. *Tendencias Pedagógicas, 19*. 107-130.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.

Casassus, J. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B).* Santiago de Chile: UNESCO. Accedido el 24 de julio, 2016, desde: http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf

Castejón, J. (2006). Planificación y Diseños de Investigación con Encuestas. En: Alaminos, A. & Castejón, J. *Elaboración, Análisis e Interpretación de Encuestas, Cuestionarios y Escalas de Opinión.* (pp.7-30). Alicante: Marfil.

CEIP (2008). *Programa Escolar de Educación Inicial y Primaria*. Accedido el 5 de Abril, 2016, desde http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

CEIP (2010). *Orientaciones de Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (2010-2014).* Accedido el 4 de Abril, 2016, desde http://www.ceip.edu.uy

Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.

Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos. El capital humano de las organizaciones.* México: McGraw-Hill.

CODICEN (1994). *Ordenanza 14*. Accedido el 5 de Abril, 2016, desde http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=649:

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla

Consejo de Enseñanza Primaria y Normal (1907). *Anales De Instrucción Primaria.* Accedido el 5 de Abril, 2006, desde https://books.google.com.uy/books/about/Anales_Uruguay_Consejo_Nacional_de_Ense.html?id=w-BGAQAAMAAJ

Cook, T. D. & Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Morata.

Fernández, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *2*(2), 43-68.

Fernández Collado, C. (2001). *La comunicación humana en el mundo contemporáneo.* México: Mc Graw-Hill.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1992). *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca*. *Elementos para su gestión*. 8va. ed. Buenos Aires: Troquel.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Barcelona: Octaedro.

Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar, 27.* 31-85.

Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (4ª ed.). Madrid: La Muralla.

Gairín, J. (2010a). Gestionar la complejidad de los centros educativos actuales. En Álvarez, M., Antúnez, S., Gago, F. & Gairín, J. *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. (pp. 8-41). Madrid: Ministerio de Educación.

Gairín, J. (2010b). Formarse y aprender en comunidad. En Gairín, J. (Ed). *Congreso Internacional EDO 2010. Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. (pp. 15-35). Madrid: Wolters Kluwer España.

Gairín, J., Armengol, C. Lorenzo, M. & Martín, M. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

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.

Gómez, B. & Benito, C. (2013). Comunicación interna y cultura corporativa. Una relación indisoluble. *La revista oficial de DirCom Imagen y comunicación. 39(3),* 9-13.

González Ballesteros, L. & Jurado Ortiz, P. (2003) Un diario para aprender a investigar. *La brújula de papel: revista de iniciación a la investigación psicoeducativa, 3,* 115-132.

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa.* San José de Costa Rica: Editorial Regional.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (2ª ed). Madrid: Morata.

Hintze, J. (1999). Administración de Estructuras Organizativas. *Transformación, Estado y Democracia, 37.* 65-106.

Husenman, S. (2003). Resistencias al cambio. En Aguilar, J. (Coord.) *La gestión del cambio* (pp. 171-205). Barcelona: Ariel.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación.* Santiago de Chile: Salesianos.

Leone, V. & Fernández, J. (2005). *Recuerdos en Blanco y Negro.* Montevideo: Mastergraf.

Lucas Marín, A. (1997). *La comunicación en la empresa y en las organizaciones*. Barcelona: Bosch.

Mancebo, M.E. (2012). Descentralización, financiamiento y gobernanza educativa en Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21*(1), 93-119. Accedido el 24 Abril, 2016, desde: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_pdf&pid=s1688-499x2012000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Martín-Moreno, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Madrid: Mc Graw Hill.

Matas, A., Tójar, J. C. & Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6* (1). Accedido el 18 de Julio, 2016, desde: http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html

Mazo, I. (2003). El fin del cambio. En Aguilar, J. (Coord.) *La gestión del cambio* (pp. 153-170). Barcelona: Ariel.

MEC (2014). *Panorama de la Educación 2014.* Montevideo: MEC.

Mella, O. (2000). *Grupos focales ("focus groups"). Técnica de investigación cualitativa.* Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Meneses, J. & Rodríguez, D. (s.f.) *El cuestionario y la entrevista.* Barcelona: UOC. Accedido el 25 Agosto, 2015, desde http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf.

Morin, E. (1997). *El método I. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

Murillo Estepa, P. (2008). ¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12,1.* 1-10.

Murillo, J., García, M., Martínez, C., Martín, N. & Sánchez, L. (2008). *La entrevista.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Accedido el 14 de setiembre, 2015, desde: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Guia08.htm

Murillo, F. (2002). La "mejora de la escuela": concepto y caracterización. En Murillo, F. & Muñoz-Repiso, M. (Coord.) *La mejora en la escuela: un cambio de mirada* (pp.15-51). Barcelona: Octaedro. Accedido el 23 de julio, 2016, desde: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/Murillo_(2002).pdf.

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.

Nicastro, S. & Andreozzi, M. (2006). *El asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor.* Buenos Aires: Paidós.

OCDE (2010). *Panorama de la educación 2010: Indicadores de la OCDE*.

Parlamento del Uruguay (1918). *Constitución de la República 1918*. Montevideo. Accedido el 5 de Abril, 2016, desde https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion

Parlamento del Uruguay (1967). *Constitución de la República Oriental del Uruguay 1967*. Montevideo: Poder Legislativo. Accedido el 4 de Abril, 2016, desde https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion

Ley Nº 14101 (1973). *Consejo Nacional de Educación.* Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Accedido el 5 de Abril, 2016, desde https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?Ly_Nro=14101&Searchtext=educaci%C3%B3n&Ly_fechaDePromulgacion[min][date]=&Ly_fechaDePromulgacion[max][date]=

Ley Nº 15739 (1985). *Ley de Emergencia.* Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Accedido el 5 de Abril, 2016, desde https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?Ly_Nro=14101&Searchtext=educaci%C3%B3n&Ly_fechaDePromulgacion[min][date]=&Ly_fechaDePromulgacion[max][date]=

Ley Nº 18437 (2009). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Accedido el 4 de Abril, 2016, desde https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?Ly_Nro=18437&Searchtext=&Ly_fechaDePromulgacion[min][date]=&Ly_fechaDePromulgacion[max][date]=

Pin Arboledas, J. (2003). Estrategias para el cambio en las organizaciones humanas. En Aguilar, J. (Coord.) *La gestión del cambio* (pp. 21-53). Barcelona: Ariel.

Radic, J. (2012). Sistema de calidad en la gestión escolar. *Cuaderno de Educación*. *46.* 1-8.

Red Latinoamericana NN. (2001). *Plan estratégico.* Accedido el 14 Mayo, 2016, desde http://www.NN.net/conocenos/plan-estrategico/

Red Rioplatense de Colegios NN. (2015). *Documentos.* Accedido el 14 Mayo, 2016, desde http://www.NN.org/documentos.html

Robbins, S.P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.

Sarasola, M., Assandri, V., Podestá, M. & Troncoso, P. (2010). *La Cultura Organizacional en Centros Educativos de Uruguay.* Montevideo: Universidad Católica.

Saéns Barrios, O. (1985). *Organización Escolar.* Madrid: Anaya.

Saint-Mezard, D. (2011). La escuela: relaciones interpersonales, comunicación y conflicto. En Funes, S. *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. (p. 53-73). Madrid: Wolters Kluwer.

Salvá, N., Ramos, M.I. & Verges, V. (2007). *Breve análisis histórico de la Educación en el Uruguay.* Montevideo: Consejo de Educación Primaria. Accedido el 5 de Abril, 2016, desde http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/analisis_historico.pdf

Samaniego García, E (2003). Diario de investigación. *La brújula de papel: revista de iniciación a la investigación psicoeducativa, 3,* 100-114.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación.* Buenos Aires: Lumiere.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).

Schvarstein, L. (2002). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes.* Buenos Aires: Paidós.

Schvarstein, L. (2003). *La inteligencia social de las organizaciones. Desarrollando las competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la responsabilidad social.* Buenos Aires: Paidós.

Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica.* Barcelona: Plaza & Janes.

Senge, P. (2011). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Buenos Aires: Granica.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso.* Madrid: Morata.

Taylor, S.J. & Bogdan, H. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.

Teixidó, J. (1999). *La comunicación en los centros educativos.* Girona: UOC.

UNESCO (2010/11). *Sistema Educativo de Uruguay. Datos Mundiales de Educación* (7a. ed.) Unesco/OIE. Accedido el 4 de Abril, 2016, desde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Uruguay.pdf

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

Vázquez, M. I. (Comp). (2007). *La metodología de casos.* Montevideo: Don Bosco.

Vázquez, M. I. (2013) La autogestión de procesos de cambio en centros educativos. *Educación, 22* (42), 117-134.

Yacuzzi, E. (s.f.) *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación.* Universidad del CEMA.

ANEXOS

ANEXO I
Proyecto de Investigación Organizacional

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Master en Gestión Educativa

Proyecto de Investigación Organizacional

Informe de Avance

Investigadora: Isabel Elvas

Tutora: Gabriela Bernasconi

Fecha: 27Agosto 2015

I.- INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se usa el estudio de caso como estrategia cualitativa, donde se analiza la situación de la institución, se identifican necesidades, se detecta y se comprende el problema que será el eje central del estudio. Posteriormente se señalan los ejes sobre los cuales se propone trabajar en torno a un Plan de Mejora acordado con el centro educativo.

1. Presentación del Centro

El Colegio se encuentra en la zona centro de la ciudad de Montevideo y su servicio educativo se brinda a niños, adolescentes y jóvenes, acompañando su proceso formativo bilingüe desde los cuatro años hasta su egreso del bachillerato. Además pertenece a una orden religiosa cuya acción educativa y social alcanza las fronteras de Uruguay, de la región y del mundo. El presente estudio se limitará a las etapas iniciales: Nivel Inicial y Primaria donde el investigador no tiene vínculo laboral.

Breve reseña histórica. Abrió sus puertas en 1880 como establecimiento educativo para varones y de formación de sacerdotes de la diócesis. En 1952 son contratadas las primeras seis maestras para hacerse cargo de los cursos de primero a cuarto grado de Primaria, instalándose éstos en el edifico de enfrente, lo que comenzará a llamarse el "Anexo". Mientras que en 1967 se abre una jardinera para los niños de cinco años. Recién en 1987, veinte años después, comienza el nivel preescolar para niños de cuatro años. Un primer antecedente de perfil bilingüe, se remonta a 1979 donde comienza la enseñanza de inglés en Jardinera y primer año de Primaria, para luego extenderse a los demás cursos. Con el inicio del SXXI se transforma en un colegio bilingüe dado que el currículum escolar se enseña en dos lenguas: español e inglés. Luego de varios años de maduración, se decide en 1991, dejar de funcionar con dos turnos, limitar el número de alumnos e introducir nuevamente el doble horario, bajo esta modalidad había funcionado desde los inicios hasta 1978. En 1992 Educación Inicial comienza a funcionar en el edificio contiguo al "Anexo", llamado "la Casita" para mudarse en el 2012, en forma definitiva al nuevo edificio donde se proyecta extender y completar el doble horario en todo el Colegio. (Ver Anexo 15)

Matrícula. En la actualidad, en Inicial y Primaria, de acuerdo a los datos estadísticos enviados al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), se registra una matrícula de 244 y 695 alumnos respectivamente, sumando un total de 939 alumnos. Distribuidos de acuerdo al Cuadro 1.

ALUMNOS MATRICULADOS							
EDUCACIÓN INICIAL					**4 años**	**5 años**	**TOTAL**
					112	132	244
EDUCACIÓN PRIMARIA	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	
	105	135	121	96	108	130	695
TOTAL ALUMNOS MATRICULADOS 2015							**939**

Cuadro 1. Alumnos Matriculados. Fuente: Datos estadísticos enviados al CEIP 2015.

Familias. En cuanto a las familias, de acuerdo a registros internos de la Institución, se sabe que el 40% de los padres son profesionales y que trabajan de su profesión. De cuyo dato se desprende que el nivel socioeconómico de la población es medio alto, centrados en las altas exigencias académicas en relación a la formación de sus hijos.

Cuerpo Docente. El cuerpo docente de Nivel Inicial y Primaria se compone de 41 maestros todos egresados de los centros de formación docente, público o privado; 41 profesores con un

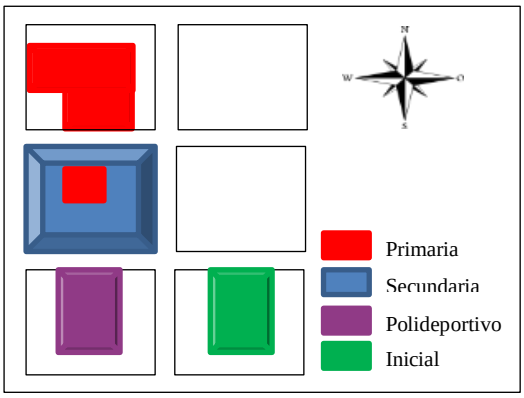
título habilitante en lo educativo, entre ellos 3 profesores de canto, 16 de educación física, 3 de informática, 19 de inglés y 8 que abarcan distintas áreas. Los tres edificios donde funcionan los dos sectores de Inicial y Primaria justifican la existencia de 3 secretarias. La dirección de los sectores está compuesta por 1 directora de Inicial, 1 directora de gestión de Primaria y 1 subdirectora pedagógica. (Véase Cuadro 2).

PERSONAL DOCENTE								
Maestros				Profesores Inglés		Otros profesores		
Maestros Inicial	Auxiliares Inicial	Maestros Primaria	Maestros Primaria Jefes de Nivel	"teachers" Primaria	"teachers" Jefes de Nivel	Prof Ed. Física	Prof. Informática	Prof. Canto
11	4	24	6	18	1	16	3	3
41				19		22		
90								

Jefes de departamento / a nivel de toda la institución								
Id. Esp. y Literatura	Matemática	Inglés Inicia y Primaria	Formación Cristiana	Ed. Física y Deporte	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Arte	TOTAL
1	1	1	1	1	1	1	1	8

Cuadro 2. Funcionarios Docentes. Fuente: Datos estadísticos enviados al CEIP 2015.

Estructura Edilicia. A nivel edilicio sus instalaciones ocupan una manzana y parte de otras tres (Véase Cuadro 3). Se extiende en otras dos casas: una en la playa y otra en el campo, para actividades extracurriculares y pastorales; y un campo deportivo al noreste de la ciudad.



Cuadro 3. Estructura Edilicia.

Estructura Jerárquica. Los cargos directivos dependientes del Rector, como autoridad suprema, representan las tres dimensiones que constituyen al centro educativo: pastoral, académico y administrativo, esta última no formará parte de la investigación. A su vez las direcciones de cada sector: Inicial y Primaria, reportan a las direcciones de pastoral y académica. La dirección de Inicial la constituye la directora y la de Primaria está integrada por la directora de gestión y la subdirectora pedagógica. Una mejor visualización de la estructura jerárquica la ofrece el organigrama institucional que se encuentra en el Anexo 1.

Marco de Innovaciones. Al iniciar la década de los '90 un equipo de expertos realiza un estudio organizacional del Colegio y proponen 21 proyectos de mejora en las tres dimensiones de la institución: académica, pastoral y administrativa. A su vez a partir de 1996 el Colegio comienza a formar parte de la Red Latinoamericana de Colegios de la Orden Religiosa y posteriormente en 2010 también integra la Red de Colegios de la Orden Religiosa,

que abarca Uruguay y Argentina. En este contexto de búsqueda y de implementación de las mejoras sugeridas se enmarca entre otras innovaciones vinculadas con lo académico y pastoral la creación de los cargos, con antecedentes en Bachillerato, de Jefes de Nivel y Jefes de Departamento, que serán objeto de estudio, como surge de la demanda institucional, aspecto que se trata a continuación.

2. Descripción de la demanda

Cuando se toma contacto con la institución se realizan seis entrevistas exploratorias a distintos directores que tienen incidencia en los dos sectores en los que se realizará la investigación: Inicial y Primaria. (Véase Cuadro 4). Los aspectos que las cuatro personas nombraron de algún modo, hacen referencia directa a la dimensión organizacional involucrando a otras dos dimensiones como son la académica y la administrativa.

En el marco de innovaciones que se encuentra el Colegio en las dos últimas décadas, los cuatro actores, refieren en particular a una, la creación de dos roles, de dos nuevos cargos: Jefe de Nivel y Jefe de Departamento. Ambas figuras tienen una trayectoria de tres años en Inicial y Primaria, no constituyéndose el cargo de Jefe de Nivel en Inicial.

REFERENCIAS	
ENTREVISTA EXPLORATORIA	DIRECTIVOS
Ee1	EA
Ee2 y Ee5	EB
Ee3 y Ee4	EC
Ee6	ED

Cuadro 4. Referencias.

Triangulando la información de las entrevistas, se detectan *algunas dificultades en el proceso de institucionalización de los cargos de jefe de nivel y jefe de departamento en los sectores de Inicial y Primaria***,** que constituirá **el problema** a estudiar. A continuación pueden leerse diferentes pasajes de las entrevistas exploratorias que dan cuenta de las **dificultades**, cuyo contenido completo se encuentra en el Anexo 2.

"la figura del jefe de nivel, análisis de una figura (…) la figura de jefe de departamento". EA

"(…) la organización docente, de los equipos docentes de trabajo (…) en el resto del Colegio, están los responsables de nivel o jefes de nivel" EC

"(…) este Consejo que tenemos ahora, así el cargo de Jefe de Nivel,(…), que no sea solo recibir cuestiones e indicaciones, sino también poner algún tema que se resuelva ahí (…) eso está como para crecer, cuesta, porque antes no trabajábamos así y los cambios organizacionales cuestan, tiene unos tres años, nada más, no es tanto". EB

(…) jefes de departamentos, estos jefes que son desde inicial hasta bachillerato, (…) otra instancia que es semanal que es el Consejo de Sector (…), nos reunimos los de la dirección con la jefa de nivel, de cada nivel, de primero a sexto". ED

En relación al **Jefe de Nivel**, desde el inicio, la dirección plantea ventajas y desventajas que conlleva el cargo y algunas dificultades en la asunción del mismo, por parte de las personas seleccionadas para desempeñarlo.

"(…) por un lado ha agilizado y la gente ha respondido bien (…) ha costado en el grupo de compañeras (…) que nos representa en la dirección. (…) a uno le gustaría que se empoderara más (…) Había una tradición muy…muy democratizadora en el Colegio (…) la creación de todas estas…este estamentos (…) no fue tan fácil." EB

De igual modo sucede, cuando se habla del **Jefe de Departamento**, se plantean las ventajas y desventajas que significa el cargo, destacando especialmente la cantidad de miradas, indicaciones y visitas que puede recibir un mismo docente a lo largo del año y el consecuente clima de *tensión* y *nerviosismo* que le puede generar.

> *"Un desafío grande que se va aceitando (...) es el trabajo con los jefes de departamentos, (...) tengo que velar un poco porque los requerimientos, los pedidos y las sugerencias que todos los jefes quieren hacerle a la maestra se integren con coherencia, con sentido común, con adecuación al sector, al nivel no? de acuerdo a la edad de los niños, (...) que es la misma docente que recibiendo indicaciones de tantos jefes distintos y pastoral".* ED
>
> *"Cuando empezamos (...) fue costoso, le costó mucho a los docentes (...) el aceptar tantas miradas dentro de la clase costó mucho, la gente se sintió muy nerviosa".* ED
>
> *"las maestras de primero a cuarto que tienen (...) cinco personas que todo el año estés pensando que alguno te va a entrar... es una persona dentro de la clase, mirándote, fiscalizándote, anotando lo que ponés, poniéndote una nota y dándote un informe que va a tu escalafón, no es difícil entenderlo que alguien se sienta mirado,… los jefes, son todos docentes de secundaria, profesores".* ED
>
> *"todo el sistema de visitas cuesta, cuesta. Este era un colegio, que la visita era una vez por año, si te tocaba (...) y ahora más de una, la de tal, la de tal, la de tal, tanto que yo quise ir a la clase y dije no, no voy porque hay que aflojar la tensión".* EB

En la fase exploratoria nadie menciona **antecedentes** de la estructura de Jefes de Departamento. Veremos más adelante cómo, con la segunda colecta de datos, este aspecto es retomado. En cuanto a los antecedentes de la figura de Jefe de Nivel había un tutor jefe o jefe de tutor, que después en Secundaria se transformó en el actual Jefe de Nivel y este último cargo se extiende a Primaria:

> *"(...) no es de tantos años, por lo menos en Primaria el Jefe de nivel, no sé si llega a cinco años de existencia. En Secundaria existía un tutor, tutor jefe o algo así se llamaba".* EC

Haciendo **síntesis** de lo antes expuesto, la demanda a partir de la cual se desarrollará toda la investigación será analizar las dificultades presentes en el proceso de institucionalización del cargo de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento y todos los temas que con ellos se vinculan.

3. Plan de trabajo

El trabajo diagnóstico se organiza en cuatro fases, **la primera** es la identificación de la demanda que abarcó de mayo a inicios de julio. Se logró el contacto institucional a través del diálogo con el director académico donde se establecieron los fundamentos de esta investigación. Tuvieron lugar las seis entrevistas exploratorias mencionadas con diferentes directores, el académico, la directora de Inicial, la directora y subdirectora de Primaria. Posteriormente se sistematizan las entrevistas haciendo uso de la Matriz de Análisis (Ver Anexo 3) donde se discriminan los datos de acuerdo a las cuatro dimensiones que plantea Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (1992): organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria; además se visualizan sectores y actores involucrados, así como temas que podrían llegar a estar relacionados. Para finalizar se construyó el Modelo de Análisis donde se esclarece el problema, se determinan las dimensiones especialmente involucradas, los actores y los factores causales relacionados con el mismo.

La segunda fase, durante todo el mes de julio, se dedicó a la comprensión del problema. Ello implicó el inicio del relevamiento bibliográfico (que se extenderá durante todo el proceso de la investigación); visualizar antecedentes teóricos relacionados con el tema y el relevamiento y análisis documental. Se definieron técnicas complementarias para hacer la segunda colecta de datos, se determinó una encuesta a los docentes de Inicial y Primaria, una segunda entrevista al director académico, dos focus group: uno con los jefes de nivel y otro con los jefes de departamento, a su vez se ve la necesidad de tener una entrevista con el director de pastoral vinculado directamente con los jefes de nivel. Se diseñaron los instrumentos: el cuestionario de la encuesta, cuestionarios de las entrevistas y pauta-guión de los focus group. En especial se testeó y ajustó el cuestionario de la Encuesta para su posterior aplicación a docentes de Inicial y Primaria. Las pautas de focus group retomaron dimensiones y tópicos de las pautas y resultados de entrevistas focalizándose en el público objetivo. Finalmente, en esta segunda fase de comprensión del problema se integró el iceberg como dispositivo de análisis para distinguir lo visible, las prioridades y los elementos nucleadores.

La tercera etapa, ocupa dos semanas de agosto, donde se identificaron fortalezas y debilidades de la Institución, no serán puestas en consideración las oportunidades y amenazas; se determinó el grupo impulsor y finalizó con la elaboración de un diagrama de mejora. **La última etapa**, sobre finales del mes de agosto, refiere a acuerdos con la organización, donde se sistematizó la información para finalizar con la redacción del Informe de Avance. A continuación se presenta un cronograma de actividades según fases del proceso de Investigación Organizacional.

FASES	PROCESO	FECHAS	MESES																			
			5				6				7				8							
1.- IDENTIFICACIÓN DE LA DEMANDA																						
	Contacto institucional	4/5al 24/5																				
	Entrevistas exploratorias	25/5al14/6																				
	Sistematización de entrevistas	10/6 al 21/6																				
	Matriz y Modelo de Análisis.	21/6 al 5/7																				
2.- COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA																						
	Relevamiento Bibliográfico: antecedentes teóricos. Análisis Documental.																					
	Definición de Técnicas complementarias: Entrevistas, Encuesta y Focus gru p. Diseño de Instrumentos: Pauta de entrevistas, cuestionario de encuesta y pauta Focus group.	6/7 al 12/7																				
	Testeo de Encuesta. Focus group Jefes de Nivel.	13/7 a19/7																				
	Aplicación de Encuesta a Docentes de Inicial y Pimaria. Focus group Jefes de Departamento.	20/7 al 2/8																				
3.RECONOCIMIENTO DE NECESIDADES																						
	Identificación de Fortalezas y Debilidades.	3/8 al 9/8																				
	Grupo Impulsor. Diagrama de Mejora																					
4.- ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN																						
	Sistematización de la información.	10/8al22/8																				
	Redacción del Informe de Avance.	23/8al26/8																				
	Entrega del Informe de Avance.																					

Cuadro 5. Fases y cronograma.

4. Encuadre teórico

El Colegio en estudio se caracteriza por estar a la vanguardia de las innovaciones educativas. Para llevarlas adelante necesita de personas con liderazgo pedagógico dentro de su cuerpo docente. Se hará necesario estudiar la cultura, la comunicación y el clima institucional para finalmente detenernos en los vínculos que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. (Ver Anexo 4: Misión y Visión. Anexo 5: Política de Calidad).

En las instituciones educativas se pueden distinguir diferentes **estructuras organizativas**, según sus componentes: recursos humanos, materiales y funcionales. Por el tipo de configuración estructural: "*autocráticas (muy simples y cerradas, autosuficientes); burocráticas, (mecanicistas, los centros educativos que funcionan por inercia y sin cambios, muy estandarizados, a golpe de normativa); profesionales (centros en general privados, de gran complejidad, alto rendimiento, que tienen su propia metodología) y adhocráticas (dirigidas a la innovación, al cambio y a la perspectiva de la nueva sociedad del conocimiento)".* (Cantón, 2003,154)

En la sociedad dinámica y compleja en la que vivimos, las instituciones educativas necesitan llevar adelante cambios y *"la **innovación** se considera como un proceso de cambio institucional hacia la mejora educativa, que implica compartir las problemáticas que vive el centro, analizarlas y trabajar conjuntamente para superarlas"*. (Gairín, 2010,219)

Para impulsar la innovación en toda institución se necesita quien la lidere y *"definimos el **liderazgo** como la capacidad de influir en un grupo para que consiga sus metas. La base de esta influencia puede ser formal, como la que confiere un rango gerencial en una organización".* (Robbins, 2004,313-314).

Así como cada persona por pertenecer a una sociedad tiene su cultura, se puede expresar pero no es algo tangible, las organizaciones tienen su propia **cultura**, *"La forma en que interactúan las personas, las actitudes predominantes, los supuestos subyacentes, las aspiraciones y los asuntos relevantes de las interacciones humanas forman parte de la cultura de la organización".* (Chiavenato, 2009,123)

En el ámbito educativo es muy importante cuidar el **clima institucional**, que según Rodríguez (1999) *"refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización con respecto al trabajo, el ambiente físico en que este se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan dicho trabajo"* (Rodríguez, 1999 citado por Gairín, 2011,158)

Para que toda institución funcione y las innovaciones puedan llevarse a cabo es de vital importancia la **comunicación institucional**, entendiéndose ésta como "*el flujo de información entre dos a más personas por medio de ideas, hechos, pensamientos, valores y mensajes".* (Chiavenato, 2009,308)

Una última mirada a la situación en su conjunto lleva a analizar **las relaciones y los vínculos** que se establecen entre los diferentes actores de una comunidad educativa, se hace necesario *"recurrir a una perspectiva dinámica de las relaciones sociales, en la que las relaciones sociales operan en un doble sentido: por un lado determinan los procesos emergentes que constituyen determinadas estructuras sociales y , por otro lado, configuran la red de relaciones que constriñe el comportamiento de los actores".* (Aguirre, 2011,7)

II.- COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA

Se busca profundizar en la comprensión del problema que fuera señalado en la demanda. Para ello se seleccionan técnicas complementarias, se definen públicos de interés para su aplicación, buscando triangular no solo fuentes de información y técnicas, sino miradas, perspectivas y puntos de vista recuperando voces de los actores implicados.

1. Fase I: metodología de investigación y herramientas para la primera colecta de datos

La metodología que acompañará toda la investigación es el estudio de casos, de corte cualitativo. Por tanto se toma contacto con la realidad institucional a través de los actores directos, involucrados en la realidad cotidiana del quehacer educativo y el investigador cualitativo es un instrumento más, que oficia de gestor del conocimiento que se desprende de la experiencia cotidiana, de la reflexión y análisis de las prácticas educativas. *"La principal característica de la **investigación cualitativa** es su interés por captar la realidad, en este caso socio-educativa, a través de los ojos de las y los sujetos actuantes, esto es a partir de la percepción de ellas y ellos tienen de su propio contexto. Recordemos que la realidad se construye socialmente, es histórica y cambia constantemente"*. (Guardián, 2007, 200)

Sabiéndonos inmersos en una realidad cambiante y compleja en esta aproximación a la institución se seleccionan personas, todas ellas ocupando cargos de gestión dentro del centro, actores cualificados que pudieran brindar elementos relevantes de donde pudiera surgir el futuro problema de estudio. Esta colecta de información se realiza a través de la **entrevista** "*es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada*". (Murillo, García, Martínez, Martín y Sánchez, 2008, 6)

Con algunos de los actores tienen lugar dos entrevistas, donde la primera es de presentación de la investigación que se llevará adelante y solicitud de una nueva, que será la **entrevista exploratoria** propiamente dicha, cuyo objetivo es *"la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación para poder tener una primera impresión y visualización de la misma. Tiene gran valor si se llevan a cabo en los primeros momentos, cuando se accede al escenario a estudiar"*. (Murillo, et.al, 2008, 10)

En esta fase inicial, llegan a seis las entrevistas exploratorias, con cuatro informantes diferentes que están en distintos cargos de dirección en los dos sectores de la institución donde se desarrollará la investigación: Inicial y Primaria. (Véase Cuadro 6).

PRIMERA COLECTA DE DATOS		
TÉCNICA	INFORMANTES	TIEMPO
Entrevistas Exploratorias	Director Académico	Mayo
	Directora Inicial	Junio
	Directora Primaria	Junio
	Subdirectora Pggca. Primaria	Junio

Cuadro 6. Primera colecta de datos.

De la entrevista con el director académico se desprenden varios temas de interés, entre ellos y con especial énfasis, la importancia de la atracción y retención de los docentes en la institución, que será tenida en cuenta en la elaboración de la pauta de las siguientes entrevistas exploratorias, que se puede ver en el Anexo 6. Si bien para los otros informantes no presenta dificultad o interés específico, como se podrá observar en la matriz de análisis.

2. Matriz de análisis

La información recabada en las entrevistas exploratorias se sintetiza en una matriz que toma como analizadores las cuatro dimensiones que se pueden diferenciar en el funcionamiento institucional (Frigerio, et.al, 1992): organizacional, pedagógico-didáctica, administrativa y comunitaria.

La dimensión organizacional tiene que ver con la conducción de la institución educativa; está constituida por el conjunto de aspectos estructurales como son el organigrama, la toma de decisiones, la distribución de tareas, la división del trabajo, los canales de comunicación, la conducción de los equipos de trabajo y el uso de tiempos y espacios. **La dimensión pedagógico-didáctica** refiere a los fines y objetivos de la organización escolar en la sociedad; algunos de sus componentes son las prácticas docentes y las teorías subyacentes, los procesos de enseñanza aprendizaje, las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, el rol del alumno en el proceso de aprendizaje entre otros. **La dimensión administrativa** hace referencia a los aspectos de gobierno, los soportes estructurales y las estrategias de desarrollo en una institución escolar; algunos de sus elementos son los recursos humanos y financieros, la infraestructura, las normas y reglamentaciones y el manejo de la información. Y por último, **la dimensión comunitaria** establece las relaciones entre el contexto social y la organización educativa; está constituida por los ámbitos y los actores que participan de la vida organizacional, la relación con el medio social, las potencialidades del entorno, la colaboración y coordinación de actividades.

Se confeccionó la matriz de análisis (ver Anexo 3) de la cual se visualizaron algunos hallazgos que se presentan a modo de síntesis en el Cuadro 7. Se establece mayor énfasis en la dimensión organizacional por coincidencia de los informantes, de este modo se triangulan los datos y se determinan *"intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas"*. (Guardián, 2007,259)

HALLAZGOS INSTITUCIONALES			
DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL	DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA	D.PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	DIMENSIÓN COMUNITARIA
*La toma de decisiones y sus procesos de implementación (EA). *Algunos cargos del organigrama, entre ellos el jefe de departamento y el jefe de nivel (EA). * El doble horario para el sector de Inicial (EB, EC). *Creación de Consejo de sector (EA, EC) *Los tiempos que implica la participación en las diferentes reuniones de dirección (EB, ED). *La delimitación entre tareas de gestión y pedagógicas (EB, ED). *Selección del personal y la evaluación docente (EA, EB).	*Desafíos en la atracción, motivación y evaluación de los docentes (EA, EB). *Dificultades por funcionar en dos edificios para Primaria. Espera de ampliación edilicia para Inicial (EB, EC, ED). *Necesidad de tener Jefe de nivel en Inicial y Dificultad de funcionamiento en Primaria con el Consejo y los jefes de nivel (EB, EC, ED). *Ventajas y desventajas de los jefes de nivel, un cargo activo en construcción (EB, ED). *Ventajas y desventajas de los Jefes de departamento, un cargo activo en construcción (EB, ED).	* El proceso del trabajo por competencias (EA). *Llevar adelante innovaciones educativas (EA). *Proceso de pasaje de Inicial a Primaria un posible camino por realizar (EC). *El proceso de implementación del bilingüismo provocó roces entre docentes (EB, EC). *La difícil articulación entre los jefes de departamento y las especificidades de Primaria (EB, ED). *La difícil articulación entre los jefes de nivel y sus equipos de trabajo (EB, ED).	*Mucha demanda de los padres (EB, EC, ED). *Mucha demanda de los maestros (EB, EC). *La necesidad de los Jefes de Nivel para articular los equipos de trabajo (EB, ED). *El doble horario como una exigencia y necesidad de las familias en Inicial (EC). *La articulación de los roles según corresponda con demanda de familias y los docentes (EB, ED). *Lo difícil de dialogar y establecer acuerdo cuando "somos muchos" (EB, ED).

Cuadro 7. Hallazgos institucionales.

3. Modelo de análisis

Con los datos recogidos y sintetizados se elabora el posible **problema**, se determinan las **dimensiones** involucradas, así como los **actores y sectores** vinculados, encontrando algunos factores causales para finalizar con el diseño del modelo de análisis. (Véase Cuadro 8). Dentro de los posibles **factores causales** del problema se destacan: el proceso de implementación de una innovación, las múltiples supervisiones que reciben los docentes, los pocos espacios de comunicación, los horarios divididos y diferentes de trabajo, el tamaño de la institución, la estructura compleja, la diferenciación de los edificios, la compensación por los cargos, las diferentes culturas entre maestros y profesores, la negociación de formación, el exceso de trabajo y el clima tenso.

Cuadro 8. Modelo de análisis. Elaboración propia.

En base a la síntesis realizada en el modelo, se determinaron las técnicas complementarias más adecuadas para la comprensión del problema que se llevaron a cabo en la fase siguiente.

4. Fase II: segunda colecta de datos

Considerando el número de actores involucrados y con el fin de obtener su visión acerca del problema que se delineó, se seleccionaron tres técnicas diferentes para recoger información complementaria: encuesta, focus group y entrevista. Así como se relevan y analizan documentos de publicación interna de la Institución. (Véase Cuadro 9).

SEGUNDA COLECTA DE DATOS		
TÉCNICA	INFORMANTES	TIEMPO
Encuesta	Docentes Inicial y Primaria	Julio - Agosto
Focus group	Jefes de Nivel	Julio - Agosto
	Jefes de Departamento	Julio - Agosto
Entrevista	Director Académico	Agosto
	Director Pastoral	Agosto
Análisis documental	Intranet Institucional	Julio - Agosto

Cuadro 9. Segunda colecta de datos.

La encuesta

Dado que son 100 las personas que trabajan en Inicial y Primaria, que están distribuidas en diferentes edificios, sin tener momentos comunes de encuentro se estableció la encuesta como técnica oportuna para recoger información relevante para el estudio. Sin perder el enfoque cualitativo general se incluyó en este tramo del diseño un enfoque mixto por la vía de la encuesta y el análisis cuantitativo de datos. A la encuesta Castejón (2006) la define como *"la recogida sistemática de datos de poblaciones (...) por medio de cuestionarios u otros instrumentos, especialmente cuando refiere a grupos de personas amplios y dispersos"*.

En la **elaboración del cuestionario** de la encuesta (véase Anexo 7) se tuvieron en cuenta:

- Datos del perfil docente: sector en el que trabaja, antigüedad docente y en el colegio.
- Opinión sobre: tareas y responsabilidades del Jefe de Nivel y del Jefe de Departamento; fortalezas y debilidades de estos cargos; sugerencias de mejora.
- Percepciones sobre cultura y clima institucional, sobre vínculos, relaciones y comunicación entre los actores.

Se realiza el **pre testeo** con una docente de ciclo básico, porque se hacía necesario tener conocimiento de los cargos y otros temas propios de la institución. Se hacen modificaciones para clarificar aquello que dio lugar a confusión y se estima el tiempo de respuesta.

Distribución y recolección del cuestionario. Considerando que las secretarias y las auxiliares de Inicial no trabajan directamente con los Jefes de Nivel y de Departamento, se las excluyó, de este modo fueron 93 los docentes que constituyeron la población a encuestar. Las directoras de Inicial y Primaria asumieron la motivación de sus respectivos docentes para que respondieran el cuestionario ya que no había una única instancia común de encuentro en cada sector, en el período de tiempo disponible para la difusión. Fue a través de las secretarias que se distribuyó personalmente el cuestionario en formato papel, confirmando la totalidad mediante el listado de docentes. Se garantizó el anonimato de las respuestas, colocando buzones receptores, de fácil acceso, en las tres oficinas. Se estableció el plazo de una semana para responder el cuestionario, finalizado tal período se contó con 20 respuestas. Se envió mail a todos los docentes agradeciendo las respuestas y motivando a quienes no lo hubieran hecho, notificando que se extendía el plazo cuatro días, alcanzando un total de 32 respuestas. (Ver Anexo 8).

El focus group

El focus group o grupo focal es un tipo de entrevista grupal. Cohen y Manion (1990, 397) señalan que en la investigación educativa tienen "*el potencial para desarrollar discusiones, proporcionando una amplia gama de respuestas*" y que son muy útiles cuando un grupo de personas ha estado trabajando juntos durante cierto tiempo con un propósito común. De acuerdo a los intereses de la investigación se realizaron dos focus group, uno con las seis jefas de nivel y otro con los ocho jefes de departamento siendo éstos los dos cargos en estudio.

En la elaboración de la **pauta-cuestionario** del focus group de los **Jefes de Nivel** (ver Anexo 9) y de los **Jefes de Departamento** (ver Anexo 10) se tuvo en cuenta:

- Datos del perfil docente: tiempo que están en el cargo.
- Opinión sobre: tareas y responsabilidades del Jefe de Nivel o Jefe de Departamento; fortalezas y debilidades del cargo; sugerencias de mejora.
- Percepciones sobre comunicación y relación con los Jefes de Departamento (a los Jefes de Nivel) y con los Jefes de Nivel (a los Jefes de Departamento).

Pre testeo. Dado que los focus group se focalizaron en las áreas temáticas de la encuesta, se elaboró una propuesta flexible en torno a esos temas y se consideró inviable el pre testeo.

Implementación. El focus group con los jefes de departamento y jefes de nivel fueron acordados en primera instancia, con la dirección académica y de Primaria respectivamente, quienes coordinaron: fecha, hora y lugar. Ambas reuniones fueron tenidas en un salón adecuado para ello, solicitado y preparado con anticipación, sin ruido ni interrupciones. En cada encuentro hubo un jefe ausente.

La Entrevista

La entrevista: *"consiste en un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva de la persona entrevistada"* (Meneses y Rodríguez, 35) A su vez, la entrevista semiestructurada: parte de un guión que predetermina la información que se requiere. En este caso, las preguntas son abiertas lo que posibilita mayor flexibilidad y matices en las respuestas. Se realizaron dos entrevistas, una con el director pastoral responsable directo de los Jefes de Nivel y otra con el director académico, responsable de los Jefes de Departamentos.

El **cuestionario** de la entrevista con el **Director Pastoral** (ver Anexo 11) tiene en cuenta su opinión sobre tareas y responsabilidades de los jefes de nivel y de departamento. De igual modo sucede con el **Director Académico** (ver Anexo 12), se agregan además algunas inquietudes históricas.

Pre testeo. A partir de los emergentes de las entrevistas con las directoras y del material de las encuestas se elabora una pauta flexible para dialogar con los directores, pastoral y académico, donde se presenta la imposibilidad de pre testear con otra persona.

Implementación. Las entrevistas se agendan con las respectivas secretarias de los directores. Tienen lugar en los días y horas acordados, en sus respectivas oficinas.

Relevamiento y análisis documental

Como fuente secundaria de información se encuentra el material documental, entendido como *"estrategia metodológica de obtención de información (...) con propósito de justificación y acreditación de análisis e interpretaciones"* (Valles, 1999, 119). Vinculado al sistema de gestión de la calidad del Colegio, se encuentra el registro documental de acceso público a través de la intranet, a los integrantes de la comunidad educativa. Se relevan las carpetas que contienen los documentos relacionados al manual de la calidad y a los perfiles de cargo. (Ver Anexo 15).

5. Análisis de datos

La encuesta

Se sintetizó la información recogida en la encuesta agrupando el contenido de las respuestas de acuerdo a temas vinculados con el problema en estudio: jefes de nivel, jefes de departamento, cultura institucional, comunicación, clima institucional y por último vínculos y relaciones. Ocupó el primer lugar del cuestionario y por tal de la síntesis los datos personales de los informantes en vínculo con la institución. Para una mejor comprensión del trabajo que sigue, en el Cuadro 10 se presentan los códigos utilizado en la elaboración de la síntesis completa que se encuentra en el Anexo 14. Con el fin de facilitar la lectura solo se presenta la síntesis del análisis, que se encuentra detallado en el Anexo 13.

DOCENTES	CODIGOS
MAESTRAS	E 3,4,5,7,9,10,11,12,14,17,20, del 22 al 29 y 31.
PROFESORES	E1,2,6,8,13,15,16 y19
OTROS CARGOS	E 18,21,30 y 32

Cuadro 10. Códigos de Encuesta.

1.- Datos de los docentes. De los 93 docentes encuestados se obtuvieron 32 respuestas (a partir de ahora "r") o sea la tercera parte (34%), de las cuales 82% trabajan en Primaria (26r), el resto en Inicial, en ambos sectores o no identifican el sector. Es significativo que el 63% provinieron del grupo de maestras (20r), mientras el 25% fue de profesores (8r) y el 12% restante ocupe otros cargos (4r). Otro dato acerca de los informantes es que el 40% hace menos de 5 años que trabaja en la institución (13r), mientras que el 38% su tiempo es entre 5 y 10 años (12r), el 22% restante hace más de 10 años que trabaja en el colegio.

2.- Jefe de Nivel. Los datos del Jefe de Nivel se agrupan en torno a tareas y responsabilidades, funcionamiento, fortalezas y debilidades, cambios para mejorar el funcionamiento, impacto del cargo y acuerdo con el cargo. En cuanto a las **tareas y responsabilidades,** de acuerdo al número de respuestas vinculadas a temáticas similares, se generaron tres categorías: nexo o mediación (E9)**,** coordinación pedagógica (E4, E9, E17, E22), y liderazgo (E11, E23). El resto de las respuestas, con poca frecuencia, hacen alusión a la gestión, al vínculo con las tareas pastorales y sólo dos hablan de la definición del rol, "*no es un cargo que esté bien definido*" (E 20, E26). Es importante señalar que una persona nueva responde, "*no lo tengo muy claro*" (E13). El **funcionamiento** del cargo, fue evaluado por 17 de los docentes con ponderaciones mayores a 3, siendo el 5 la excelencia. Si bien cabe señalar que 9 personas no respondieron.

Las **fortalezas** podrían agruparse en torno a las tres categorías antes establecidas, como hacedora de su tarea de mediación (E17); vinculada con la tarea de coordinación pedagógica (E9) y en relación al liderazgo, se mencionan algunos aspectos: eficacia, escucha, resolución de problemas (E5), apoyo (E12) y conciliación (E6). Las **debilidades** se vinculan con las mismas categorías destacando aquello que no se cumple. Como mediación o nexo (E4, E17), como coordinadoras pedagógicas (E26), las dificultades de liderazgo (E9) y otras dificultades son la personalidad (E10) y los vínculos (E18).

Cuando se pregunta por los **cambios para mejorar** el funcionamiento**,** es significativo que 12 de las 32 personas, casi un 40%, no respondieron. Otros sugieren hacer un documento con el rol (E24) y otros dicen que no se maneja el rol como se espera (E18).

Es de fácil lectura e interpretación el Cuadro 11 acerca del **impacto del cargo** y es bueno señalar que dentro de las 12 personas que responden el beneficio pueden estar las mismas Jefas o dirección.

Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
12 personas	9 personas	0 personas	8 personas

Cuadro 11. Impacto del cargo Jefe de Nivel.

En general, manifiestan **acuerdo con el cargo**, expresado en el Cuadro 12, no así con su funcionamiento. Sin embargo 13 personas (41%) optan por no responder o manifiestan no estar de acuerdo.

SI	NO	NO RESP
19 docentes	5 docente	8 docente

Cuadro12.Acuerdo con el cargo Jefe de Nivel.

3.- Jefe de Departamento. Los datos del Jefe de Departamento se agrupan en torno a tareas y responsabilidades, funcionamiento, fortalezas y debilidades, cambios para mejorar el funcionamiento, impacto del cargo y acuerdo con el cargo. En cuanto a las **tareas y responsabilidades**, las respuestas obtenidas se nuclearon en tres categorías: liderazgo

pedagógico (E3, E10, E22), articulación pedagógica (E5, E8, E19, E23, E30) y evaluación y supervisión (E6, E17, E20). El **funcionamiento** del cargo, fue evaluado por 10 de los docentes como netamente positivo; 9 docentes opinan netamente negativo; 9 personas ponderan el medio y 4 personas no respondieron.

Las **fortalezas** se pueden agrupar en torno a las tres categorías definidas anteriormente, el liderazgo pedagógico se expresa en diversos aspectos (E3, E29); la articulación pedagógica (E10, E17, E16, E18, E32). La evaluación y supervisión (E9, E12, E17). En cuanto a las **debilidades,** lo más significativo del liderazgo pedagógico es el desconocimiento de la tarea del maestro y del trabajo con niños (E5, E14, E22, E28, E29). En relación a la articulación pedagógica, se destaca falta de tiempo (E18), contradicciones (E21), falta de conocimiento del sector y orientación (E7, E9, E17, E26, E29, E32). En cuanto a la evaluación y supervisión, se visualiza como mayor dificultad el desconocimiento del funcionamiento de primaria pero lo evalúan (E4, E5, E10, E17, E20, E24, E26, E29).

Acerca de **los cambios** de funcionamiento, sólo 23 personas respondieron y 8 hacen referencia a que el jefe de departamento para Inicial y Primaria debiera ser maestro o tener mucho conocimiento de los sectores (E12). Otro aspecto que mejorarían es el tiempo ya que con las horas que disponen deben abarcar todos los sectores (E16). Por último, sugieren que prioricen el acompañamiento de los docentes (E6, E20, E28).

En relación al **impacto del cargo**, de las 32 respuestas son 14, algo menos de la mitad quienes consideran que beneficia, mientras que el resto se inclina por manifestar una opinión neutra, o no favorable o no responde. Ver Cuadro 13.

Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
14 personas	12 personas	1 personas	5 personas

Cuadro 13. Impacto del cargo Jefe de Departamento.

Acuerdo con el cargo. En general manifiestan acuerdo con el cargo como se visualiza en el Cuadro 14.

SI	NO	NO RESP
25 docentes	6 docente	1 docente

Cuadro 14. Acuerdo con el cargo Jefe de Departamento.

4.- Cultura Institucional. Las respuestas de las 25 personas se agruparan en cinco supuestos que constituyen la cultura institucional: *"acompañamiento personal a los alumnos"* (E32), que se traduce como "cura personalis"; la "*excelencia académica"* (E19) unida a la exigencia o "magis"; la *"educación en valores cristianos*" (E12) asociado a la *"formación en servicio a los demás*" (E3), haciendo alusión a la espiritualidad específica; el "*colectivo docente*" (E10) actualizado, cálido, profesional y varios destacan el trabajo en equipo, a su vez con posibilidades de formación y crecimiento personal. Algunas individualidades señalan, la resistencia al cambio, la rigidez, con criterios "en construcción", la falta de comunicación y la existencia de muchos mandos medios.

5.- Comunicación. En relación a la comunicación se preguntó en tres poblaciones diferentes, a nivel directivo y entre docentes, en relación a los jefes de departamento y en tercer lugar los jefes de nivel. La comunicación entre docentes se considera de buena a excelente (31r), de igual modo sucede con cada una de las direcciones, académica, pastoral, de sector, y con la subdirección pedagógica (de 21r a 28r). En vez con los jefes de departamento varía según la

jefatura y es muy significativo que en general no respondieron entre 7 y 18 personas. Con los jefes de nivel, varía entre 15 y 21 las personas que no respondieron de las 29 posibles, ya que no correspondía responder a Inicial.

6.- Clima institucional. Responden 20 personas de las 32 encuestadas, refieren a los *buenos vínculos, buenas relaciones y buen clima de trabajo*, si bien algunos discrepan diciendo que se *habla por detrás*. Otra percepción común es la *excelencia académica* para los docentes. La *perfección en la forma*, la *importancia de los procedimientos, el rigor*. Algunos consideran que desde dirección, subdirección y las jefaturas no se asumen responsabilidades y otros se sienten más cómodos en el sector que en la institución.

7.- Vínculos y relaciones. Las **orientaciones para el trabajo** en general siguen las vías establecidas, de dirección de sector (16r), subdirección (11r), jefes de departamento (16r), podría considerarse que estos tres actores converjan en sus lineamientos ya que son referentes para el cuerpo docente. Aparecen en menor medida la dirección académica (7r) y los jefes de nivel (7r) si bien hay algunos docentes que hacen referencia a algún colega (5r). Las **consultas cotidianas**, en general son encausadas a través de los jefes de nivel (12r) en Primaria, de dirección (8r), a través de los jefes de departamento (4r), aparece la figura de la secretaria (9r) y a otro docente (5r). Por tanto, en general se siguen los caminos establecidos si bien hay algunos docentes que muestran desacuerdo con ellos. Las **consultas o comunicados personales**, vuelve a ser referente la dirección (20r), las jefas de nivel (8r) y hay algunos docentes que recurren a la secretaría o a otro colega (5r) no siguiendo lo formalmente establecido.

En síntesis, cabe destacar la significatividad del bajo volumen de respuestas obtenidas, ya que dos terceras partes no respondieron. Asimismo a la hora de señalar sus opiniones sobre los cargos de Jefe de Nivel y Jefes de Departamento, así como el clima institucional y la comunicación aumentan los porcentajes de personas que prefieren abstenerse de responder. Las opiniones respecto a la determinación de roles y funciones de los cargos dejan entrever que existe falta de claridad en los mismos. Las opiniones respecto a la valoración de su funcionamiento tampoco son francamente positivas. Las opiniones sobre posibles cambios en el funcionamiento son relevantes aunque sean minoritarias, pues dan a entender que existe cierto malestar o disconformidad al respecto. En alguna medida entonces, pareciera que coexistieran dos lógicas respecto a la comprensión del currículo escolar que resultan contrapuestas: la de la adecuación de los contenidos al niño, de la mano de la didáctica escolar y el saber del maestro; la de la preminencia de los saberes disciplinares y la excelencia académica de la mano de los profesores jefes de departamento.

Focus group

Se sintetizó la información recogida en los focus group con los Jefes de Nivel y los Jefes de Departamento en torno al tiempo que están en el cargo; la opinión que tienen sobre: tareas y responsabilidades del cargo, fortalezas y debilidades del cargo y sugerencias de mejora. Percepciones sobre comunicación y relación entre los cargos en estudio. Para la elaboración de las síntesis de los focus group se usaron los códigos que se presentan en el Cuadro 15.

FOCUS GROUP	CODIGOS
JEFES DE NIVEL	Cargo: FG1,FG2,FG3,FG4,FG5
	Nombre: NN1,NN2;NN3,NN4,NN5
JEFES DE DEPARTAMENTO	Cargo: FG7,FG8,FG9,FG10,FG11,FG12,FG13
	Nombre:NN7,NN8,NN9,NN10,NN11,NN12,NN13

Cuadro 15. Códigos de los focus group.

Jefes de Nivel

Datos del docente. Varios comenzaron la tarea cuando se crea el cargo en Primaria, hace tres años, si bien uno de ellos está en su segundo año.

Tareas y responsabilidades. En el planteo que hicieron aparecen las categorías establecidas en la encuesta, con alguna variante, la de *mediación o nexo* (FG3); la predominancia de las tareas que se vinculan con *coordinación pedagógica* y también pastoral (FG5); es menos mencionado pero aparece el *liderazgo* (FG1, FG2); si bien es posible agregar una nueva categoría, ***rol en construcción*** (FG1, FG2, FG4). **Las tareas que más cuestan** son las relacionadas con el *liderazgo*, algunas lo viven como un peso, les genera mucha ansiedad, otras lo viven como motivación, de guía del grupo y le genera el cansancio de la responsabilidad. La *mediación* cuesta tener que dar la cara ante sus compañeras. El ser *rol en construcción* cuesta, no es conocido el rol por ejemplo por los padres, otro aspecto relevante, "*es que desde la formación, en la docencia ese cargo no existe".*

Destacan como **fortalezas** del cargo el formar parte del *Consejo*, se abre la posibilidad de consulta, de expresar opiniones y tener una mirada más global del sector. Otra es la *confianza* que el colegio deposita en quien elige; el *respaldo de dirección* y que *fluye mejor la comunicación*. Acuerdan que una **debilidad** es que *no está claro el rol*, para ellas en primer lugar, para las compañeras, para los padres. Otra es *la falta de tiempo*, en el mismo tiempo que sus compañeras, ellas son maestras desempeñan su rol de Jefas. Otro aspecto es la *remuneración*, no es *significativa por la responsabilidad* que implica.

Cambios. *Clarificar el rol para nosotras y para los demás* y en la misma línea *revisar las tareas, las responsabilidades, la remuneración*.

Vínculos y relaciones. Con las compañeras, en general evalúan que cambió y se da con más naturalidad con las personas que ingresan, otras sienten que son *un referente.* **Entre las jefas,** hay consultas entre ellas para desempeñar la tarea, se ayudan, se consultan, si bien *deberían juntarse y hablar* más.

Comunicación. Con **Inicial** no se ven, ni se encuentran, si es necesario a través de la directora. Con sus **compañeras** a través de mail y whats app, otras todavía *pegan carteles en los vidrios* de los lugares comunes. Con la **dirección del sector,** *bien!* y agregan que se sienten respaldadas. Con la **dirección académica**, no hay contacto, es difícil que vayamos más allá de la dirección del sector.

Visión sobre el cargo Jefe de Departamento. Valoran el conocimiento de la disciplina y que algunos trabajen en equipo. Señalan como **dificultades**, la diferencia de formación y *supervisan* más de lo que acompañan. El **clima** que genera la figura es de tensión y presión.

Jefes de Departamento

Antecedente. Surge como antecedente alguna coordinación por ejemplo el departamento de educación física y deporte y el jefe de la formación religiosa (ver Anexo 15), otras coordinaciones de matemática, idioma español, con distintos años de funcionamiento previo al cargo Jefe de Departamento.

Tareas y responsabilidades. Se pueden agrupar en cuatro grandes núcleos, *tareas pedagógico-didácticas* para las cuales todos fueron convocados; las *administrativas* que según el departamento son muchas y distintas; de *articulación* de la gestión del Colegio. Las tareas que se agregan con el transcurrir del tiempo y está relacionado con *rol en construcción.*

Cambios. En lo *académico-pedagógico***,** sugieren jefaturas para primaria y secundaria por separado. *Rol en construcción,* delimitar el perfil para clarificar qué se espera de la figura. *De articulación,* son ejecutores de ideas que a veces no comparten y nadie le consulta su opinión. *En general***,** en relación a la gestión proponen cerrar temas para poder abrir otros.

Clima. "*el tener tantos frentes abiertos un poco te abruma", "la otra tensión que es la de los docentes",* no hay tiempo *"de gustar de las cosas".*
Vínculos y relaciones. Cambió la relación con los docentes de Primaria por tener mayores tiempos y espacios compartidos, se acercaron a la globalidad y se alejaron de lo específico.

Comunicación con direcciones y docentes de los niveles la evalúan como *bastante fluida, dinámica y libre.*

Visión sobre el cargo Jefe de Nivel. Las visiones son diversas de acuerdo a las experiencias realizadas, para algunos es esencial y de ellos depende la circulación de la información, para otros es puntual o hay poco contacto y otros piensan que "*los liderazgos académicos en las salas no coinciden con la jefaturas de nivel".*

La Entrevista
Las dos entrevistas realizadas, una con el director pastoral y otra con el director académico, se detallan en el Anexo 13 sus opiniones sobre cada uno de los cargos, Jefe de Nivel y Jefe de Departamento. Señalan la importancia de cada uno de los cargos, destacando algunas tareas específicas y visualizan algunas dificultades en la vivencia de los cargos.

Relevamiento y análisis documental
En el relevamiento de la documentación pública interna de la Institución, se buscó definición de perfiles del cargo Jefe de Nivel y Jefe de Departamento. Del primero, se encuentra un perfil que no se ajusta a la visión que tienen algunos actores entrevistados ni a las prácticas y actividades que se desempeñan, lo cual genera indefinición del rol. Del segundo, se pueden visualizar algunos perfiles como antecedentes pero del cargo existente no surge información.

En síntesis, con esta colecta de datos se consolida desde distintos ámbitos que la forma de llevar adelante la innovación en estudio genera tensión y diferencias sustanciales entre los actores involucrados.

III. - IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

1. Niveles y lógicas en juego

Con toda la información recogida en la etapa anterior, utilizaremos la técnica del iceberg para analizar las lógicas internas y dinámicas institucionales a través de tres niveles de análisis: lo visible, las prioridades y los elementos nucleadores. (Ver Cuadro 16).

Cuadro 16. Dinámicas Institucionales. Elaboración propia.

Lo visible, está constituido por lo que se ve, lo que se escucha, lo que se dice en la institución acerca de las innovaciones. La institución en estudio tiene una **estructura organizacional** compleja en la que se han generado cargos medios que resulta difícil su implementación. La **estructura edilicia** amplia y diversificada no permite que las personas se encuentren con facilidad, lo que hace que los canales informales de comunicación sean escasos. La dimensión de la organización, el tamaño considerando el número de personas que circulan a diario es otro factor que obstaculiza el encuentro y el dialogo. **Los documentos** existentes en la institución no definen los roles de jefe de nivel ni de jefe de departamento de acuerdo al funcionamiento que tienen en el hoy (ver Anexo 15). La intensificación del trabajo, la demanda variada laboral hace que se trabaje en un **clima** de tensión que no es el buscado. Si bien hay instancias y horarios de coordinación, difícilmente o nunca los dos cargos se pueden encontrar, por lo cual es escasa la **comunicación formal** entre ellos.

Las prioridades. En el colegio en estudio se prioriza la **excelencia académica** de alumnos como de docentes, una tensión a la superación, asimismo hay una constante búsqueda de **innovaciones educativas**, y todo se mueve a través de un **estructura organizativa** que da sustento pero que a su vez puede llegar a enlentecer los procesos de cambio tan buscados. Respecto a **la comunicación**, debido a lo señalado precedentemente cobra importancia la comunicación formal, no habiendo espacio de encuentro informal entre los actores. Se busca trabajar en un buen **clima** y hay buena disposición para el trabajo en equipo, no obstante estos

esfuerzos las innovaciones que son objeto de estudio, la complejidad de la organización y el ritmo de trabajo provocan un clima laboral de cierta tensión.

Los elementos nucleadores, elementos no explicitados: valores, concepciones, supuestos de base, temores y modelos mentales prevalentes. En el nivel institucional a estudio y en torno a la demanda se constatan dos **lógicas curriculares en tensión**: la de la disciplinariedad específica y la de la especificidad de la didáctica que refieren a culturas de trabajo docente enraizadas en la educación primaria y secundaria. Estas lógicas contrapuestas generan un **clima tenso laboral** sumado al carácter de supervisión de los Jefes de Departamento sobre los Jefes de Nivel. Otro elemento que se sustenta en los años de trayectoria educativa, en su organización, en los modos de proceder, todo está regido y reglamentado, de este modo se opera y se avanza, la búsqueda de la profesionalización en todos los aspectos determina una **estructura formal** que en momentos puede ser rígida.

2. Aproximación diagnóstica

A partir del estudio realizado abarcando a todos los actores se pueden sintetizar las fortalezas y debilidades con las que cuenta la institución para abordar el problema en estudio y así poder elaborar un Plan de Mejora sustentable y realizable. (Ver Cuadro 17)

Se destacan como **fortalezas**: formación académica de los docentes, personal comprometido y con continuidad en el Colegio, una institución que apuesta a la excelencia. Una organización grande y compleja, que brinda estabilidad laboral, reconocimiento social, oportunidades de profesionalización, disponibilidad de recursos, una excelente oferta curricular, cuenta con el apoyo de las familias, una fuerte propuesta en valores y un carisma detrás que la sustenta, una estructura organizacional consolidada y madura capaz de implementar innovaciones.

Dentro de las **debilidades**: muy diversificada, gran plantel docente que no facilita la comunicación informal, cierta indefinición de los cargos, problemas en la implementación de los cargos, algunas personas tienen muchos jefes. Diferentes visiones del currículo y de la organización escolar. Por las dimensiones son escasos lazos emocionales. Falta comunicación formal entre los jefes de nivel y los jefes de departamento. Distintos énfasis en estos roles desde los cargos directivos.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Formación académica de los docentes. Personal comprometido y con continuidad. Institución que apuesta a la excelencia. Organización grande y compleja, que brinda estabilidad laboral y reconocimiento social. Oportunidades de profesionalización. Disponibilidad de recursos. Excelente oferta curricular. Apoyo de las familias. Fuerte propuesta en valores y un carisma detrás que la sustenta. Una estructura organizacional consolidada y madura capaz de implementar innovaciones.	Muy diversificada. Gran plantel docente que no facilita la comunicación informal. Cierta indefinición de los cargos. Problemas en la implementación de los cargos, algunas personas tienen muchos jefes. Diferentes visiones del currículo y de la organización escolar. Por las grandes dimensiones del colegio son escasos lazos emocionales. Falta comunicación formal entre los jefes de nivel y los jefes de departamento. Distintos énfasis en estos roles desde los cargos directivos.

Cuadro 17. Fortalezas y Debilidades.

IV. - ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN

Referencias para Plan de Mejora

Para impulsar el proceso de mejora se propone trabajar en tres aspectos. La **definición de los roles**, a partir de los documentos existentes y de las prácticas que efectivamente cada actor está realizando.

La **mejora de la comunicación** en dos dimensiones, la formal entre los cargos en estudio para facilitar la elaboración pedagógica y la informal entre distintos actores de la institución.

El **reconocimiento recíproco entre saberes complementarios**, que conlleva la valoración de cada uno de los profesionales involucrados, favorecer el diálogo entre la didáctica de cada nivel educativo y el contenido de la disciplina, supone: orientaciones, lineamientos, talleres, materiales nuevos, clases modelos y otros que se puedan establecer.

Se sugiere que el **equipo de trabajo** que participará en la elaboración del Plan de Mejora esté integrado por: el director académico, las directoras de Inicial y Primaria, y la subdirectora pedagógica de Primaria o quienes ellos designen oportunamente. Actores que estuvieron involucrados desde el inicio del proceso de la investigación y que tienen incidencia directa en cada uno de los sectores, así como con cada uno de los cargos en estudio.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, J. (2011). *Introducción al Análisis de Redes Sociales*. *Documento de Trabajo, 82*. Buenos Aires: Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas.

ANDER-EGG, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. 24ta. ed. Buenos Aires: Lumen.

BARRERA, A., BENGOA, M., GUEDES, C., RODRÍGUEZ, D., TEJERA, A. & VÁZQUEZ, M. (2011). Clima organizativo y liderazgo. En GAIRÍN, J. *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias.* (pp.151-174). Santiago de Chile: Santillana.

CANTÓN, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *17* (2), 139-165.

CASTEJÓN, J. (2006). Planificación y Diseños de Investigación con Encuestas. En: ALAMINOS, A. & CASTEJÓN, J. *Elaboración, Análisis e Interpretación de Encuestas, Cuestionarios y Escalas de Opinión.* (pp.7-30). Alicante: Marfil.

CHIAVENATO, I. (2009). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. 2da.ed. México: McGraw-Hill.

COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Editorial La Muralla. Madrid.

FERNÁNDEZ, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *2*(2), 43-68.

FRIGERIO, G., POGGI, M., TIRAMONTI, G. & AGUERRONDO, I. (1992). *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca*. *Elementos para su gestión*. 8va. ed. Buenos Aires: Troquel.

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.

GUARDIÁN, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa.* San José de Costa Rica: Editorial Regional.

LEONE, V. & FERNÁNDEZ, J. (2005). *Recuerdos en Blanco y Negro.* Montevideo: Mastergraf.

MENESES, J. & RODRÍGUEZ, D. *El cuestionario y la entrevista.* Barcelona: Univesitat Oberta de Catalunya. Accedido el 25 Agosto, 2015, desde http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf.

MURILLO, J., GARCÍA, M., MARTÍNEZ, C., MARTÍN, N. & SÁNCHEZ, L. (2008). *La entrevista (Trabajo).* Guía de trabajo. Día 4º: 12 marzo. Curso Metodología de la

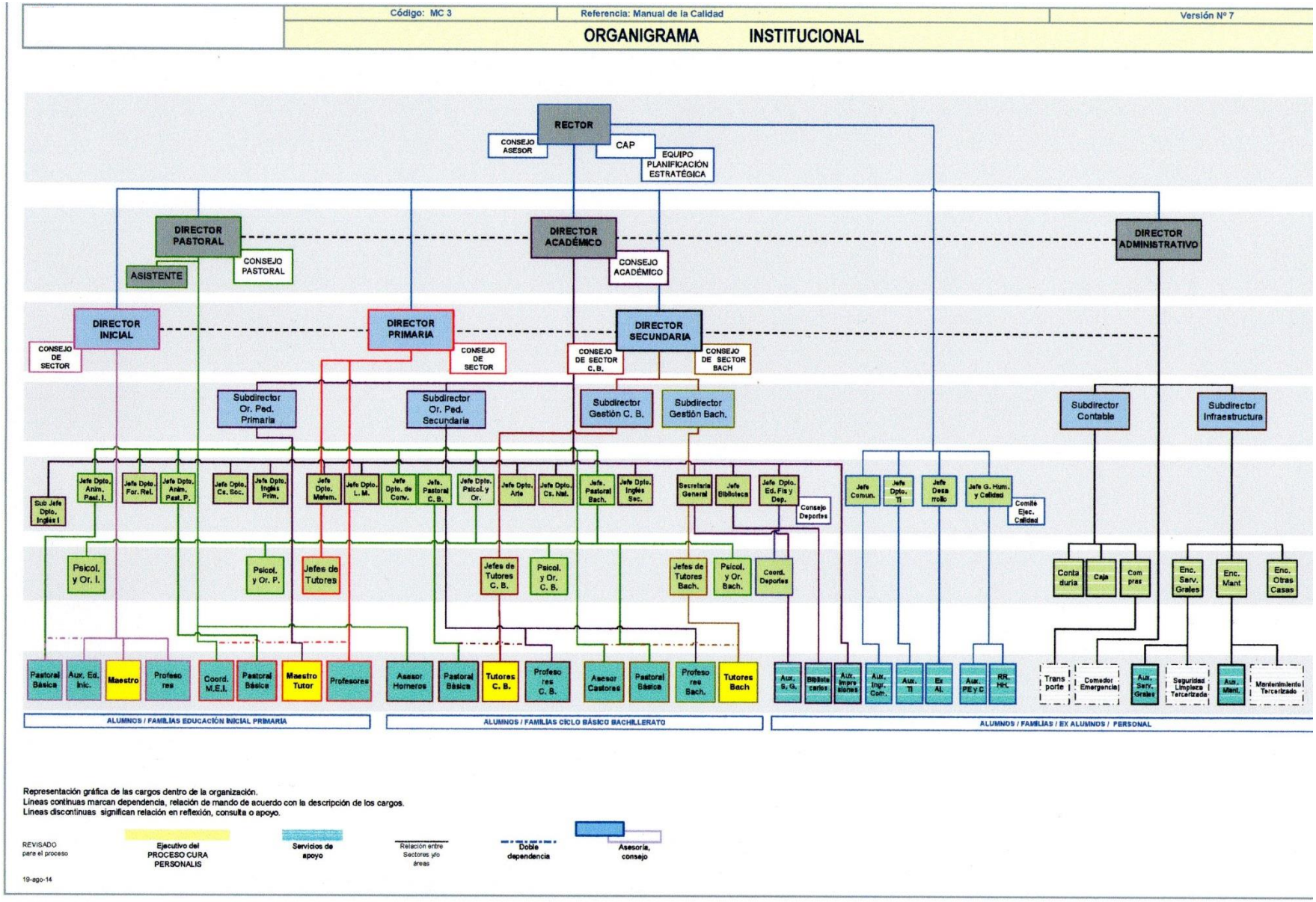
Investigación Avanzada. Master en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Guia08.htm

ROBBINS, S.P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.

VALLES, M (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

ANEXOS

ANEXO 1: Organigrama Institucional



ANEXO 2: Síntesis de las Entrevistas Exploratorias

A continuación pueden leerse diferentes pasajes de las entrevistas exploratorias realizadas, en las cuales se da cuenta de algunas dificultades en el proceso de institucionalización de los cargos de jefe de nivel y jefe de departamento en los sectores.

> ***"la figura del jefe de nivel** (...) **análisis de una figura dentro del organigrama** (...) **la figura de jefe de departamento**".* EA
>
> *"(...) **la organización docente, de los equipos docentes de trabajo (...)** acá tenemos jardinera y preparatorio (...) en el resto del Colegio, **están los responsables de nivel o jefes de nivel**"* EC
>
> *"(...) bueno este Consejo que tenemos ahora, así es **bastante nuevo y también el cargo de Jefe de Nivel**, **eso también lleva un tiempo** (...) diálogo del Consejo, **que no sea solo recibir cuestiones e indicaciones, sino también poner algún tema que se resuelva ahí o se reflexione ahí** (...) **eso está como para crecer, cuesta, porque antes no trabajábamos así y los cambios de organizacionales cuestan**, **tiene unos tres años, nada más, no es tanto**".* EB
>
> *"(...) **el Consejo Académico**, donde nos reunimos con el **Director Académico, las Subdirecciones académicas de inicial y secundaria y los jefes de todos los departamentos** donde ahí se, se discute, se plantea, se pregunta, se contesta, qué se yo y surgen decisiones también, después mi tarea es como, bueno bajarlas al sector, a primaria.* ED
>
> *(...) **jefes de departamentos, estos jefes que son desde inicial hasta bachillerato**, no? (...) esa es como esa parte académica, así funcionamos en primaria.(...) tenemos otra instancia que es semanal que es el **Consejo de Sector**, que ahí si se reúnen, **nos reunimos los de la dirección con la jefa de nivel, de cada nivel, de primero a sexto**".* ED

En relación al Jefe de Nivel, desde el inicio, la dirección plantea ventajas y desventajas que conlleva el cargo y algunas dificultades en la asunción del mismo, por parte de las personas seleccionadas para desempeñarlo.

> *"No se puede estarle diciendo cosas a 20 personas (...) eso ha ayudado**, ha agilizado**, **por un lado agilizado y la gente ha respondido bien**. **Lo que, por ejemplo**, **ha costado en el grupo de compañeras, entender que una es Jefe y que nos representa en la dirección.** (...) la sala se comunicaba toda, como en grupo, con la dirección. (...) eso todos lo tenemos claro, por la dimensión del colegio, la cantidad de docentes que implica y yo que sé...ha facilitado, pero bueno, hay algunas cosas que de repente, **a uno le gustaría que se empoderara más la jefa de nivel en algún tema,** algunas lo hacen más que otras". (...) **Había una tradición muy…muy democratizadora en el Colegio, por decirlo de alguna manera. Entonces, la creación de todas estas, este…estamentos por decirlo de alguna manera, no fue tan fácil**."* EB

De igual modo sucede, cuando se habla del Jefe de Departamento, se plantean las ventajas y desventajas que significa el cargo, destacando especialmente la cantidad miradas, indicaciones y visitas que puede recibir un mismo docente a lo largo del año y el consecuente clima de *tensión* y *nerviosismo* que le puede generar.

> *"**Un desafío grande que se va aceitando, pero que me requiere mucho también es eh…el trabajo con los jefes de departamentos**, como te decía matemática, idioma español, ciencias sociales y formación cristina, **porque las maestras de primero a cuarto dan ellas no? todo, como la maestra tradicional entonces yo tengo que velar un poco porque los requerimientos, los pedidos y las sugerencias que todos los jefes quieren hacerle a la maestra se integren con coherencia, con sentido común, con adecuación al sector, al nivel no? de acuerdo a la edad de los niños, eh…en esto de poner sobre la mesa, que bueno, que es la misma docente que recibiendo indicaciones de tantos jefes distintos y pastoral".*** ED
>
> *"Cuando empezamos con los jefes de departamento, a trabajar, que fue en el 2012 si no me equivoco**, fue costoso, le costó mucho a los docentes** este…**no aceptarlos porque las maestras ta, son… dóciles no es la palabra, muy trabajadoras, hay mucha disposición, pero bueno, el entenderlo, el aceptar tantas miradas dentro de la clase costó mucho, la gente se sintió muy nerviosa**".* ED
>
> *"**las maestras de primero a cuarto que tienen cuatro jefes más yo, cinco personas que todo el año estés pensando que alguno te va a entrar… bueno es una persona dentro de la clase, mirándote, fiscalizándote, anotando lo que ponés, poniéndote una nota y dándote un informe que va a tu escalafón,** a ver!?* **no es difícil entenderlo que alguien se sienta mirado,… l*os jefes, son todos docentes de secundaria, profesores, entonces en un momento se sintió en el sector que faltaba más el entender lo típico de la edad del niño**".* ED

> *"**todo el sistema de visitas cuesta, cuesta**. **Este era un colegio, que la visita era una vez por año, si te tocaba, y somos 1000, o sea pasabas dos o tres años sin que nadie te vea y chochos de la vida, y ahora más de una, la de tal, la de tal, la de tal, tanto que yo quise ir a la clase y dije no, no voy porque hay que aflojar la tensión**".* EB

En cuanto a los antecedentes de la figura de jefe de nivel había un tutor jefe o jefe de tutor, que después en Secundaria se transformó en el actual Jefe de Nivel y este último cargo se extiende a Primaria:

> *"(…) se encuentran el día de la sala, Jefe de nivel u otra figura, (…) es como el colegio se llama, también en otros sectores y está bueno como que tener una figura común, como institución. Eh, **que también no es de tantos años, por lo menos en Primaria el Jefe de nivel, no sé si llega a cinco años de existencia de ese rol.** No fue…, en Secundaria creo que existía un tutor, tutor jefe o algo así se llamaba no? Había un poco más esa figura similar"*. EC

De los Jefes de Departamento nadie habla hasta el momento de antecedentes. En la segunda colecta de datos aparecerá la existencia de coordinadores de algunas asignaturas a nivel de secundaria, quienes pasaron, en algunos casos a dar forma al nuevo cargo.

ANEXO 3: Matriz de Análisis

	DIMENSIONES				SECTORES ACTORES	TEMAS RELAC.
	ORGANIZACIONAL	ADMINISTRATIVA	PEDAGÓGICA DIDÁCTICA	COMUNITARIA		
Ee1 EA		"qué tan motivados están, qué tan efectivos son los incentivos en general"(P1:1)			Docentes y Dirección Académica	Recursos humanos
		"qué tan bien evaluados se sienten los docentes" (P1:3)			Dirección académica Docentes	Recursos humanos
		"qué los atrae a institución,… qué los retiene" (P1:3)			Dirección académica Docentes	Recursos humanos
	"la toma de decisiones que una dirección hace y que tiene que ver con cómo… con cómo se hace ese proceso, cómo se sigue, cómo se evalúa" (P1:4)				Dirección académica Direcciones Docentes Alumnos	Decisiones organizacionales
	Lo que tiene el Colegio también, bastante atípico,… tiene que ver con el organigrama" (P2:1) "algunas partes del organigrama como para					Estructura organizacional

	analizarlo" (P4:5)					
			"sobre el tema de las competencias" (P2:3)		Docentes Alumnos	Competencias Educativas
			"determinadas tomas de decisiones respecto a las innovaciones educativas" (P2:3)		Dirección Académica Direcciones pedagógicas Docentes	Comunicación organizacional Innovaciones educativas.
	"la figura del jefe de nivel" (P4:5) "análisis de una figura dentro de un organigrama" (P4:5) "La figura de jefe de departamento" (P4:6)				Jefes de nivel o de departamentos. Docentes. Padres Alumnos	Organización del trabajo. Distribución de roles y funciones. Trabajo en equipo. Liderazgo.
Ee2 EB				"Tienen mucha demanda de los padres" (P1:5)	Padres Docentes Alumnos	Oferta y demanda educativa
				"Tiene mucha demanda de los maestros" (P1:5)	Docentes	Liderazgo y trabajo en equipo. Relaciones laborales.

		“la división del edificio”(P1:9)			Administración	Estructura Edilicia.
		“ser sólo dos en la dirección” (P1:9)			Equipo de Dirección	Distribución de roles y funciones. Equipos directivos.
Ee4 EC	“tenemos como el deseo que este sector pase a ser doble horario desde unos dos años atrás” (P1:2)				Dirección de Inicial Docentes de Inicial Familias	Innovación. Demanda Social de la educación.
		“si bien se compró una casa aledaña, la otra todavía no se ha podido entrar, tomar posesión y por lo tanto todo el proyecto de, digamos, de poder extender esta planta en la que estamos ahora está como enlentecido” (P1:2)			Administración Dirección Académica	Estructura Edilicia
				“la organización docente, de los equipos docentes de trabajo”...a la interna de los equipos de trabajo, como en su organización,… acá	Docentes. Jefes de nivel. Jefes de departamento.	Trabajo en equipo

				tenemos jardinera y preparatorio,… en el resto del Colegio, están los responsables de nivel o jefes de nivel". (P2:1)		
	"he estado trabajando es el tema de tener el consejo de sector, en el consejo de sector hay una docente que viene por cada una, una por el nivel preparatorio y otra por jardinera"(P2:7)				Dirección Maestras	Organización institucional
				"porque de hecho, las familias cada vez más desean la mañana. Todos los hermanitos que van a entrar y ya los hermanos pasan a … pasan a primero, te piden la mañana para el que va a entrar a inicial. En la mañana es más el perfil del hijo menor,…, de familias de repente de años en el colegio. La tarde en	Familias Alumnos	Oferta y demanda educativa.

				vez son familias casi todas nuevas, muy pocas de alumnos uno o dos casos que deciden traerlos en la tarde, todos los demás son alumnos nuevos. Es como bien diferente los padres de un turno y de otro. (P3:7)		
		"se encuentran el día de la sala, no? Jefe de nivel u otra figura. Digo esto, porque es como el colegio se llama también en otros sectores y está bueno como que tener una figura común, como institución. Eh, que también no es de tantos años, por lo menos en Primaria el Jefe de nivel, no sé si llega a cinco años de existencia de ese rol. No fue…, en Secundaria creo que existía un tutor, tutor jefe o algo así se llamaba no? Había un			Maestras Dirección del Sector y Académica	Roles y Cargos intermedios. Liderazgo. Innovación Organización en Red

		poco más esa figura similar.(P3:9)				
		“hago 8 horas y hay días que hago 10 horas, porque la Secretaria es la que generalmente está a la largada del turno en la mañana.” (P4:4)… una Secretaria que es mi mano derecha, izquierda y todo …y que por los años que tiene en el colegio, hace mucho más de lo que se ajusta a un rol de secretaria. (P5:1)			Secretaria	Distribución de tareas.
			“Esto de la transición,… de paso de un nivel a otro, salida de inicial a primaria.”(P5:9) “hay como un área a poder pensar un poquito,			Continuidad Académica

			alguna serie de visitas o algo, algo que ayude, que vincule".(P6:1) "Y sí siempre hay como un campo de tensión de decir, qué espera la maestra de primero" (P6:4)			
			"todo el lugar del inglés en el colegio"… en Inicial pasó de tener 45' de inglés tres días a la semana, 2009 más o menos, …a tener inglés todos los días como mínimo una hora, … a nivel del equipo español – inglés provocó sus roces" Las de español que se abrieran a decir bueno esta persona ya no es una "teachercita" que viene con mi grupo 45' canta unas cancioncitas en inglés y se va. Ahora es, comparte mucho más,			Formación Académica. Trabajo compartido

			este grupo lo compartimos las dos. Y las normas que ella establezca y que yo establezca tienen que estar en diálogo, porque está tantas horas con los alumnos como yo… eso provocó, un acomode de piezas y no puedo decir que está logrado el ajuste del puzle"(P8:8) "ya del año pasado empezamos con la implicación de las profesoras de inglés en lo pastoral"(P9:7)			
Ee5EB	"una reunión sola del equipo de dirección, para tomar decisiones juntas o comentar cosas que pasan, que es aquí o allí y ahí nos tenemos que resignar a un lugar de presencia, a un momento de presencia, para comunicarnos en algún momento, digamos …, en un grupo más chico,				Directora Subdirectora	Trabajo en Equipo. Liderazgo

	porque es fundamental" (P1:4)					
	"Primaria trabaja también coordinada también con la Dirección académica general del Colegio y la dirección pastoral, por ahí el desafío más grande está en hacer el equilibrio entre esas dos cosas." (P1:6) "Establecer ese equilibrio y en algunos momentos particulares participar… también me interesa que los niños sepan quién es quién. Eso corresponde más a la Gestión, hacemos ahí una cuestión más de orden pastoral." (P2:1) "el equilibrio de todo eso y a veces la integración de eso es el desafío del trabajo de la dirección, sin lugar a dudas. (P2:3) "ese es un desafío grande, un desafío grande así que surge como primera cosa del				Director Académico Director Pastoral	

	Colegio (NN).” (P2:4)					
		“bueno este Consejo que tenemos ahora, así es bastante nuevo y también el cargo de Jefe de Nivel, eso también lleva un tiempo… diálogo del Consejo, que no sea solo recibir cuestiones e indicaciones, sino también poner algún tema que se resuelva ahí o se reflexione ahí…. eso está como para crecer, cuesta, porque antes no trabajábamos así y los cambios de organizacionales cuestan. (P3:1) tiene unos tres años, nada más, no es tanto (P3:3) no se puede estarle diciendo cosas a 20 personas… eso ha ayudado, ha agilizado, por un lado agilizado y la gente ha respondido			Maestras Dirección	Cambio organizacional Liderazgo. Innovación. Calidad Académica. Modelos organizacionales Relaciones interpersonales. Visión de la organización. Cultura organizacional. Capital intelectual. Aprendizaje organizacional. Diversidad de personas. Decisiones organizacionales Clima organizacional. Equipos de alto desempeño. Comunicación organizacional.

		bien. Lo que, por ejemplo, ha costado en el grupo de compañeras, entender que una es Jefe y que nos representa en la dirección (P3:6) "la sala se comunicaba toda, como en grupo, con la dirección." (P3:6) "… eso todos lo tenemos claro, por la dimensión del colegio, la cantidad de docentes que implica y yo que sé…ha facilitado, pero bueno, hay algunas cosas que de repente, a uno le gustaría que se empoderara más la jefa de nivel en algún tema, algunas lo hacen más que otras" (P3:8). "Había una tradición muy…muy democratizadora en el Colegio, por decirlo de alguna manera. Entonces, la creación de todas estas,				Administración del conflicto y el estrés. Habilidades para la negociación. Administrar recursos humanos. Recompensar a las personas. Estructura organizativa

		este…estamentos por decirlo de alguna manera, no fue tan fácil.” (P4:1)				
				“como somos varios con diferentes responsabilidades, la gente no siempre sigue el camino como más indicado.…el desafío es poder mantenernos en forma alineada en lo que vamos a responder o respaldar lo que suceda aunque no nos parezca bien, después lo arreglaremos pero no desautorizarnos. (P4:6) “son tantas personas…la gente es como los niños, uno le dice que no y le piden permiso al otro, le piden permiso al otro, hasta dar con quien		Acuerdos organizacionales Estructura organizacional.

				afloja, entonces este…algún tipo de familia se maneja así.”(P5:2) “no mire este tema le corresponde a tal o cual, es un desafío” (P5:2)		
	Cuando son maestros de primaria, si en general las primeras entrevistas las hacemos nosotros, ahí si, junto con NN (la subdirectora), porque una sola mirada es medio poca, con NN y bueno si nos parece, recibe NN (director académico), recibe el Padre NN (director de pastoral) por la pastoral y si a todos nos parece, bueno, se contrata a la persona.(P5:8) “…también en los últimos años se ha hecho lo del test psicolaboral,…, que antes no lo hacíamos, a veces nos reímos porque si nos hacen ahora, nos					Reclutamiento de personal. Colocación de las personas. Retener a las personas. Supervisar a las personas.

	vamos todos, …, por suerte zafamos de esa parte" (P5:8) "el Colegio tiene un prestigio en la sociedad, de un buen trabajo académico, que a la gente le interesa, (P6:3) "A la gente le interesa, también se sorprenden mucho cuando uno le cuenta la propuesta,…la formación permanente, …después se dan cuenta que esto es en serio, entonces todo el sistema de visitas, de evaluación, impacta un poquito, siempre tratamos de acompañar, …es un ritmo importante(P6:4)					
			Eso es bastante nuevo también, …un montón de años no se enseñó inglés.(P7:6) ha sido un camino de cambio, también, y afecta directamente al grupo docente, porque el docente por excelencia era la			Adecuaciones curriculares. Innovación Académica. Competencia Académica

			maestra, durante muchos años, muchos, muchísimo y es la tradición también que hay. Cuando el docente de inglés comienza a tener más horas, un lugar incluso ahora tenemos tutoras que son docentes de inglés, en esta propuesta última (P8:1) Fue una parte más del proceso de cambio, de actualización.(P9:6)			
				“Ahí pasan dos cosas, antes estábamos más cerca físicamente de la casita, pero la dirección era una sola, NN (directora de inicial) (P9:8) “después sucede la mudanza, lo de la mudanza determina, la ubicación física determina, entonces, te diría, que hoy en día, por un lado		Continuidad Académica. Unicidad de la propuesta pedagógica.

				estamos como un poco más lejos (P9:8)		
	“en nivel inicial aún no tiene un consejo, porque está el tema de los dos turnos, ellos no tienen, el paso al doble horario también implicó muchas cosas, que ellos todavía no lo tienen, si bien se quiere hacer, por un montón de razones, cuestiones edilicias, aun no se logra”.(10:1)					Estructura organizacional
	“todo el sistema de visitas cuesta, cuesta. Este era un colegio, que la visita era una vez por año, si te tocaba, y somos 1000, o sea pasabas dos o tres años sin que nadie te vea y chochos de la vida, y ahora más de una, la de tal, la de tal, la de tal, tanto que yo quise ir a la clase y dije no, no voy porque hay que aflojar la tensión,(P12:2)					Evaluación del docente. Clima institucional.
Ee6ED	“está la directora con				Directora	Modelos

	tareas que tienen que ver más con la gestión y yo en la subdirección con lo que tiene que ver más con lo pedagógico, con lo académico. A mí me parece que esa separación está buena, eh pero sin duda requiere el desafío continuo de la encadenación, de la integralidad de las dos cosas." (P1:2) "el desafío de llevar y de que no nos pase el agua, no?, como que en momentos somos dos, se siente que somos dos y que el sector es grande y bueno también, en el momento que una de las dos no está, ya sea por dificultad médica, por viajes del colegio, que a veces nos toca ir a un encuentro de NN (Nombre de la red de colegios de la orden que abarca Uruguay y Argentina), ir a una o la otra, la que queda, queda				Primaria Subdirectora Primaria	organizacionales Decisiones organizacionales Gestión de la institución educativa. Comunicación organizacional. Gestión pedagógica.

	sola y bueno con todo" (P1:4) "Entonces bueno, mucho tiempo se va, en, en, en tareas que exceden a lo específicamente lo mío." (P2:1)					
		"cuando quedamos dos, nosotras tomamos como la conciencia, que por supuesto, que teníamos que estar, hay que estar físicamente en los dos sectores, entonces ya no valía eso, que las dos tuviésemos una oficina permanente allá, como yo la tengo, yo cruzaba, iba y venía. Hay que estar, no?, está bueno que en los dos edificios estemos… bueno consume tiempo obviamente" (P2:3)			Administración Dirección Académica	Estructura Edilicia
	"hacer el ejercicio de no meterse en lo que no le toca, cuando puede concentrarse en lo suyo, y bueno cuando no puede hay que hacer lo otro y listo." (P3:1) "Es					Distribución de roles y funciones.

	como un ejercicio que tenemos que hacer, para uno tenerlo claro y tratar de hacerlo con los demás para que todos entendamos como…la diferencia, respetemos…eh, no interferir con la tarea de la dirección en este caso" (P3:3)					
			"me corresponde es el Consejo Académico, donde nos reunimos con el Director Académico, las Subdirecciones académicas de inicial y secundaria y los jefes de todos los departamentos de educación física, formación cristiana, inglés, español, matemática, sociales, naturales…ese es como mi espacio no? académico, donde ahí se, se discute, se plantea, se pregunta, se contesta, qué se yo			Modelos organizacionales Decisiones organizacionales Administrar recursos humanos.

			y surgen decisiones también, después mi tarea es como, bueno bajarlas al sector, a primaria".(P3:6) "jefes de departamentos, estos jefes que son desde inicial hasta bachillerato, no? de matemática de…esa es como esa parte académica, entonces yo lo que tengo que hacer es bueno, mantener un diálogo con la directora de gestión para que esté enterada de por dónde vienen las decisiones y las discusiones, en qué estamos?, como mantenerla a ella informada, por lo pronto así funcionamos en primaria,… tenemos otra instancia que es semanal que es el Consejo de Sector, que ahí si se reúnen,			

			nos reunimos los de la dirección con la jefa de nivel, de cada nivel, de primero a sexto hay una maestra o "teacher" profesora de inglés que es la jefa de la tutora de nivel, eh jefa de animación pastoral" (P4:2)			
				"es un colegio grande en el que somos muchos y en el que se intenta hacer mucho y se hace mucho" (P5:2)	Dirección Académica, Pedagógica, Pastoral, Primaria	Modelos organizacionales
		"un desafío grande que se va aceitando, pero que me requiere mucho también es eh…el trabajo con los jefes de departamentos, como te decía matemática, idioma español, ciencias sociales y formación cristina, porque las maestras de primero a cuarto dan ellas no? todo, como la maestra tradicional entonces yo tengo que				Cambio organizacional Liderazgo. Innovación. Calidad Académica. Modelos organizacionales

		velar un poco porque los requerimientos, los pedidos y las sugerencias que todos los jefes quieren hacerle a la maestra se integren con coherencia, con sentido común, con adecuación al sector, al nivel no? de acuerdo a la edad de los niños, eh…en esto de poner sobre la mesa, que bueno, que es la misma docente que recibiendo indicaciones de tantos jefes distintos y pastoral" (P6:1)				
			el tema de la integralidad que el Colegio pretende de, entre lo académico y lo pastoral, es todo un desafío. La realidad de primaria, en realidad yo lo miro mucho, que nosotros desde la concepción trabajamos muy integrado, porque la maestra, es la maestra		Docentes Agentes pastorales. Dirección Pastoral. Subdirección pedagógica	Educación integral: académico, pastoral.

			catequista, tutora, animadora pastoral, y todo.” (P6:4)			
				“Diálogo, tener que dialogar y hacer muchos acuerdos, es un colegio grande, donde somos muchos”(P8:5)	Dirección Académica, Pedagógica, Pastoral, Primaria	Modelos organizacionales Comunicación organizacional.
		cuando empezamos con los jefes de departamento, a trabajar, que fue en el 2012 si no me equivoco, fue costoso, le costó mucho a los docentes este…no aceptarlos porque las maestras ta, son… dóciles no es la palabra, muy trabajadoras, hay mucha disposición, pero bueno, el entenderlo, el aceptar tantas miradas dentro de la clase costó mucho, la gente se sintió muy nerviosa” (P10:4) “las maestras de primero a cuarto que				Cambio organizacional Liderazgo. Innovación. Calidad Académica. Modelos organizacionales Relaciones interpersonales. Visión de la organización. Cultura organizacional. Capital intelectual. Aprendizaje organizacional. Diversidad de personas. Decisiones organizacionales

		tienen cuatro jefes más yo, cinco personas que todo el año estés pensando que alguno te va a entrar… bueno es una persona dentro de la clase, mirándote, fiscalizándote, anotando lo que ponés, poniéndote una nota y dándote un informe que va a tu escalafón, a ver!? no es difícil entenderlo que alguien se sienta mirado,… los jefes, son todos docentes de secundaria, profesores, entonces en un momento se sintió en el sector que faltaba más el entender lo típico de la edad del niño," (P11:1)				Clima institucional. Equipos de alto desempeño. Comunicación organizacional. Administración del conflicto y el estrés. Habilidades para la negociación. Administrar recursos humanos. Recompensar a las personas. Estructura organizativa. Diversificación profesional.

ANEXO 4: Misión y Visión

Aprobación de la Misión y Visión

5 de setiembre de 2006

MISIÓN Y VISIÓN

Misión:

- **Nos proponemos**:

Ser una comunidad educativa católica, conformada por (*) aicos, educadores docentes y no docentes, alumnos, antiguos alumnos, familias y colaboradores, que en el marco de la inspiración de la Iglesia y de los valores del Evangelio, nos eduquemos y crezcamos según la visión que la espiritualidad (*) nos ofrece de Dios, la persona y el mundo.

Visión

- **Buscamos:**

Que los integrantes de nuestra comunidad educativa, a partir de nuestra identidad católica e (*) se desarrollen como personas; sean competentes, honrados y responsables, sientan las necesidades de sus semejantes y se comprometan a ofrecer respuestas fundadas en la misericordia, el amor, la justicia y el servicio cristianos.

- **Buscamos:**

Que los integrantes de nuestra comunidad educativa descubran el sentido cristiano de la vida y desarrollen sus capacidades intelectuales, afectivas y espirituales, que les permitan vivir su fe, insertarse en la comunidad de la Iglesia y asumir la misión de anunciar, promover y celebrar el Reino de Dios entre los hombres.

- **Buscamos:**

Que los alumnos accedan a una formación académica rigurosa en el marco de una visión humanista seria y profunda, que lleve a interrogarse acerca de las verdades últimas de la naturaleza, el hombre y su historia y que promueva el diálogo entre la fe y la cultura, entre la fe y la ciencia.

(*) Hace referencia al nombre de los sacerdotes de la orden o a su espiritualidad.

ANEXO 5: Política de Calidad

POLÍTICA DE LA CALIDAD

El **COLEGIO** (*) forma parte de la red de instituciones educativas católicas, que inspirado en la tradición (*) actúa en el medio cultural y educativo nacional. Orientado por la búsqueda del ***magis***, (descubrir y dar lo mejor de sí mismo), procura responder a los desafíos de nuestro tiempo y de las familias en forma eficaz y eficiente, de manera de articular un proyecto educativo fundado en el seguimiento de Cristo para formar: "Hombres y mujeres para los demás".

Para ello procuramos:

- mejorar continuamente los procesos educativos, en especial el proceso de ***Cura Personalis***, (cuidado y atención de cada persona en particular y de su proceso de crecimiento), de manera que cada uno de nuestros alumnos, a lo largo de su escolaridad, logre asumir el desarrollo de todas las dimensiones de su persona de modo libre y responsable, para que junto al desarrollo de los valores, del compromiso, de las habilidades y competencias adquiridas, puedan insertarse crítica y dinámicamente en su entorno social y cultural;
- que las familias, en cuanto integrantes de la comunidad educativa, participen activamente en el Proyecto Educativo Institucional, en base a un diálogo fluido y responsable;
- que los educadores (docentes y no docentes), desde la especificidad de su misión, favorezcan el proceso de crecimiento de los alumnos, acrecentando y profundizando su propia formación profesional y personal, de manera de prestar un servicio de mayor calidad a los alumnos, a las familias y a la sociedad.

Nos comprometemos a:

- contribuir al desarrollo de la educación y de la cultura, de acuerdo a nuestra visión y propósito, considerando las necesidades de las personas, de la comunidad eclesial, de la sociedad, y la normativa vigente para los centros de enseñanza;
- facilitar los medios y los recursos que permitan cumplir con lo establecido en la Política de la Calidad y alcanzar sus objetivos, buscando un desarrollo sustentable de la institución de acuerdo a su propuesta educativa.

(*) Nombre del Colegio o nombre de la espiritualidad de la orden.

ANEXO 6: Pauta Entrevistas Exploratorias

DIRECTORAS INICIAL Y PRIMARIA Y SUBDIRECTORA PRIMARIA.

- ✓ Identifica tres problemas o aspectos a mejorar en el Sector del que eres Directora y/o Subdirectora.
- ✓ De acuerdo a tu visión del Colegio y de tu sector en particular: ¿qué atrae y retiene al personal docente en la institución?
- ✓ ¿Cómo se vincula el tema de la atracción y retención de los docentes con los problemas que tú planteas? ¿Existe posible vínculo entre ellos?

ANEXO 7: Cuestionario de la Encuesta

ENCUESTA A DOCENTES DE INICIAL Y PRIMARIA

Estimada/o Docente:

Con la presente encuesta se pretende conocer tu opinión acerca de los cargos jefe de nivel y/o jefes de departamento que tienen vínculo directo con el sector en el que tú trabajas, tema de la tesis de investigación de Maestría que estamos realizando en el Colegio.

Es muy importante señalar que tus opiniones son anónimas con el fin de garantizar confidencialidad y libertad de expresión, de este modo se busca que las respuestas correspondan con la realidad que vives cotidianamente en tu tarea. **Los buzones receptores del cuestionario estarán en las Secretarías de Inicial y Primaria, en cada uno de los edificios, del lunes 10 al 17 de Agosto.**

Se agradece el tiempo que dedicarás (se estima media hora) y el valioso aporte que significarán tus respuestas para nuestra investigación y el Colegio.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Prof. Isabel Elvas

1.- Datos del/la docente: (marca con una cruz según corresponda)

a) Sector: I ☐ P ☐

b) Cargo: Maestra ☐ Profesor Inglés ☐ Otro Profesor ☐ Otro Cargo ☐

c) Años en el Colegio: menos de 5 ☐ entre 5 y 10 ☐ más de 10 ☐

d) Años en la tarea docente: menos de 5 ☐ entre 5 y 10 ☐ más de 10 ☐

2.- De acuerdo a tu conocimiento, ¿cuáles son las tareas y responsabilidades que debe desempeñar el/la Jefe/a de Nivel? (Responder si corresponde, de lo contrario pasa a la siguiente pregunta).

_____

_____

_____

3.- De acuerdo a tu conocimiento, ¿cuáles son las tareas y responsabilidades que debe desempeñar el/la Jefe/a de Departamento?

_____

_____

_____

4.- En tu opinión, ¿cómo dirías que funciona el rol de Jefe/a de Nivel? (Responde si corresponde, de lo contrario pasa a la pregunta **9**). ☐
(Pondera del 1 al 5, siendo 1-Mal y 5-Excelente)

5.- Según tu opinión indica 3 fortalezas y 3 debilidades del cargo del/la Jefe/a de Nivel.

_____ _____

_____ _____

_____ _____

6.- En tu opinión, ¿cómo impacta el cargo del/la Jefe/a de Nivel en el desempeño de tu terea? (3-Beneficia; 2- No Beneficia/No Perjudica; 1-Perjudica) ☐

7.- De acuerdo a tu experiencia, ¿qué aspectos cambiarías para mejorar el funcionamiento del/la Jefe/a de Nivel?

_____

_____

8.- Estás de acuerdo con el cargo del/la Jefe/a de Nivel? Si ☐ No ☐

9.- ¿Cómo funciona el rol del/la Jefe/a de Departamento? ☐
(Pondera del 1 al 5, siendo 1-Mal y 5-Excelente)

10.- Indica 3 fortalezas y 3 debilidades del/la Jefe/a de Departamento.

_____ _____

_____ _____

_____ _____

11.- En tu opinión, ¿cómo impacta el cargo del/la Jefe/a de Departamento en el desempeño de tu tarea? (3-Beneficia; 2- No Beneficia/No Perjudica; 1-Perjudica) ☐

12.- De acuerdo a tu experiencia, ¿qué aspectos cambiarías para mejorar el funcionamiento del/la Jefe/a de Departamento?

_____

_____

13.- ¿Estás de acuerdo con el cargo del/la Jefe/a de Departamento? Si ☐ No ☐

14.- Pensando en la cultura institucional (o "modo de hacer las cosas en el Colegio"), escribe tres expresiones que a tu criterio, la describan mejor.

_____

_____

15.- De acuerdo a tu opinión, ¿qué tan satisfecho/a te encuentras con la comunicación formal en el Colegio? (Responde si corresponde, de lo contrario pasa a la siguiente parte de la pregunta).
(Pondera del 1 al 5, siendo 1-Muy insatisfecho y 5-Muy satisfecho)

A.-	i	Entre dirección académica y docentes		iv	Entre subdirección pedagógica y docentes	
	ii	Entre dirección pastoral y docentes		v	Entre docentes	
	iii	Entre dirección de tu sector y docentes				
B.-	i	Entre jefe de Arte y docentes		v	Entre jefe de Español y Lit. y docentes	
	ii	Entre jefe Cs. Naturales y docentes		vi	Entre jefe de Form. Cristiana y docentes	
	iii	Entre jefe Cs. Sociales y docentes		vii	Entre jefe de Inglés y docentes	
	iv	Entre jefe Ed. Física y Deporte y docentes		viii	Entre jefe de Matemática y docentes	

C.-	i	Entre jefe de nivel de 1º y docentes		iv	Entre jefes de nivel de 4º y docentes	
	ii	Entre jefe de nivel de 2º y docentes		v	Entre jefes de nivel de 5º y docentes	
	iii	Entre jefe de nivel de 3º y docentes		vi	Entre jefes de nivel de 6º y docentes	

16.- De acuerdo a tu percepción, ¿qué aspectos destacarías como constitutivos del trasfondo que forma parte del clima institucional en el Colegio?

_____

_____

17.- Completa con cargo o cargos.

a) Las orientaciones para tu trabajo las recibes de:……

……...

b) Cuando debes consultar por aspectos cotidianos de actividades, cronograma, etc. Te comunicas con:……..

……...

c) Cuando necesitas consultar o comunicar algo personal, te contactas con: ……...

……...

18.- Puedes agregar otros comentarios si así lo deseas.

_____

_____

Nuevamente, MUCHAS GRACIAS por tu colaboración!!!

ANEXO 8: Carta Agradecimiento

Estimados Colegas:

Por la presente, quisiera **agradecer su invalorable colaboración** para poder concluir la Tesis de Maestría y pedirles a aquellos que aún no han podido depositar las encuestas en las buzoneras, que el plazo se extiende hasta el **viernes 21 de agosto**.

Sin otro particular, me despido agradecida, espero el **imprescindible aporte** de los que aún no lo han hecho y quedo a disposición ante cualquier consulta.

Prof. Isabel Elvas

ANEXO 9: Pauta - Cuestionario Focus Group Jefes de Nivel

1. Presentación personal.

1. Presentación del investigador y de la investigación.
2. Nombre y Nivel de cada Jefa de Nivel.
3. ¿Cuánto tiempo hace que son jefas de Nivel?

2. Definición del cargo y tareas.

1. ¿Cómo definirías el cargo Jefe de Nivel, cuáles son sus responsabilidades, las funciones a cumplir?
2. ¿Cuál/les tareas les cuesta más llevar adelante? ¿Por qué?
3. ¿Les parece que la tarea de las jefas de Nivel favorece el funcionamiento de Primaria? Fortalezas – Debilidades.
4. Si tuvieran o pudieran modificar algo respecto a la definición del cargo o del funcionamiento del mismo, ¿qué sería?

3. Relación interpersonal.

1. ¿Cambió la relación con sus colegas, después de comenzar con el nuevo rol?
2. ¿En qué cambió la relación entre ustedes al ser Jefas de Nivel?

4. Comunicación multidireccional.

1. Mirando la comunicación, grado de satisfacción y desafíos pendientes con:

    a) Los docentes de su nivel, los docentes de otros niveles y con Inicial.

    c) La dirección del Sector.

    d) La dirección académica.

5. En relación al Cargo Jefe de Departamento.

1.- ¿Cuáles son las funciones del Jefe de Departamento?

2. Respecto a la comunicación y relacionamiento con los Jefes de Departamento: ¿están satisfechas? ¿Cómo funciona? ¿Cuáles son los desafíos pendientes?

6. Sugerencias o cambios posibles al cargo.

7. Agradecimiento por la disposición.

ANEXO 10: Pauta - Cuestionario Focus Group Jefes de Departamento

1. Presentación personal.

1. Presentación del investigador y de la investigación.
2. Nombre y Departamento.
3. ¿Cuánto tiempo hace que son Jefes de Departamento?

2. Definición del cargo y tareas.

1. ¿Cómo definirías el cargo Jefe de Departamento, cuáles son sus responsabilidades, las funciones a cumplir?
2. ¿Cuál/les tareas les cuesta más llevar adelante? ¿Por qué?
3. ¿Les parece que la tarea de los Jefes de Departamento favorece el funcionamiento de Primaria? Fortalezas – Debilidades.
4. Si tuvieran o pudieran modificar algo respecto a la definición del cargo o del funcionamiento del mismo, ¿qué sería?

3. Relación interpersonal.

1. ¿Cambió la relación con los docentes de primaria, después de comenzar con este nuevo rol? O ¿Cómo es insertarse en una comunidad con este rol?
2. ¿En qué cambió la relación entre ustedes al ser Jefes de Departamento?

4. Comunicación multidireccional.

1. Mirando la comunicación, grado de satisfacción y desafíos pendientes con:

    a) Los docentes de Inicial y Primaria.

    b) La dirección de los Sectores.

    c) La dirección académica.

5. En relación al Cargo Jefe de Nivel en Primaria.

1.- ¿Cuáles son las funciones del Jefe de Nivel en Primaria?

2. Respecto a la comunicación y relacionamiento con los Jefes de Nivel en Primaria: ¿están satisfechos?, ¿cómo funciona?, ¿cuáles son los desafíos pendientes?

6. Sugerencias o cambios posibles al cargo.

7. Agradecimiento por la disposición.

ANEXO 11: Pauta Entrevista Director Pastoral

1.- ¿Cuál es el perfil, roles, tareas del Jefe de Nivel?

2.- ¿Cuál es el perfil, roles y tareas del Jefe de Departamento?

ANEXO 12: Pauta Entrevista al Director Académico

- Quisiera que pudieras hacer un poco de historia del Colegio, teniendo especial atención en la aparición de las figuras de los jefes de nivel y jefes de departamento.
    - ¿Cuándo y cómo se instaura este cambio o innovación en el Colegio?
    - ¿De dónde surge, quién o quiénes lo implementan y lo ponen en marcha?
    - Hay algún documento que deba tener en cuenta que haga referencia al proceso de cambio?
- ¿Cuándo se separó la Primaria en dos edificios?
- ¿Hay encuentros entre las maestras de Inicial y las de Primaria?

ANEXO 13: Análisis Encuesta, Focus Group y Entrevistas

La encuesta

Se sintetizó la información recogida en la encuesta agrupando el contenido de las respuestas de acuerdo a temas vinculados con el problema en estudio: jefes de nivel, jefes de departamento, cultura institucional, comunicación, clima institucional y por último vínculos y relaciones. Ocupó el primer lugar del cuestionario y por tal de la síntesis los datos personales de los informantes en vínculo con la institución. Para una mejor comprensión del trabajo que sigue, en el Cuadro 10 se presentan los códigos utilizado en la elaboración de la síntesis.

DOCENTES	CODIGOS
MAESTRAS	E 3,4,5,7,9,10,11,12,14,17,20, del 22 al 29 y 31.
PROFESORES	E1,2,6,8,13,15,16 y19
OTROS CARGOS	E 18,21,30 y 32

Cuadro 10. Códigos de Encuesta.

1.- Datos de los docentes. De los 93 docentes encuestados se obtuvieron 32 respuestas (a partir de ahora "r") o sea la tercera parte (34%), de las cuales 82% trabajan en Primaria (26r), el resto en Inicial, en ambos sectores o no identifican el sector. Es significativo que el 63% provinieron del grupo de maestras (20r), mientras el 25% fue de profesores (8r) y el 12% restante ocupe otros cargos (4r). Otro dato acerca de los informantes es que el 40% hace menos de 5 años que trabaja en la institución (13r), mientras que el 38% su tiempo es entre 5 y 10 años (12r), el 22% restante hace más de 10 años que trabaja en el colegio.

2.- Jefe de Nivel

Tareas y responsabilidades. De acuerdo al número de respuestas vinculadas a temáticas similares, se generaron tres categorías. La primera, **nexo o mediación,** donde se obtuvieron 13 respuestas vinculadas por su contenido: *"debe ser el nexo entre los docentes del nivel y la dirección"* (E9). La segunda categoría, **coordinación pedagógica**, obteniéndose 11 respuestas relacionadas, comprende: *"coordinar con los demás jefes las distintas tareas a realizar"*(E17), *"coordinar las tareas del nivel que tiene a cargo"*(E9), *"resolver problemas cotidianos, tanto de funcionamiento como de conducta*" (E4), *"guiar a las maestras y apoyarlas"*. (E22). En tercer lugar, **liderazgo,** reunió 9 respuestas, que contiene: *"facilitar la comunicación y velar porque todo funcione bien en el nivel donde se desempeña"* (E23), *"fomentar el trabajo en equipo (...) y Crear un buen clima de trabajo entre los integrantes del equipo: armonía, paz y respeto*" (E11). El resto de las respuestas, con poca frecuencia, hacen alusión a la gestión, al vínculo con las tareas pastorales y sólo dos hablan de la definición del rol, "*no es un cargo que esté bien definido*" (E 20 y26). Es importante señalar que una persona nueva responde, "*no lo tengo muy claro*" (E13).

El **Funcionamiento** del cargo, fue evaluado por 17 de los docentes con ponderaciones mayores a 3, siendo el 5 la excelencia. Si bien cabe señalar que 9 personas no respondieron.

Fortalezas y debilidades. Las **fortalezas** podrían agruparse en torno a las tres categorías antes establecidas en las tareas y responsabilidades, como hacedora de su tarea de mediación o "*nexo entre dirección y docentes*" (E17); "*organiza, permite vehiculizar mejor las tareas y toma de decisiones"* (E9) vinculada con la tarea de coordinación pedagógica y en relación al liderazgo, se mencionan algunos aspectos, "*eficiencia, escucha, capacidad de resolver problemas"(E5), "apoyo permanente*"(E12) y "*actitud conciliadora"*(E6). Las **debilidades**

mencionadas se vinculan con las mismas categorías destacando aquello que no se cumple. Como mediación o nexo "*no comunicar lo que le pedimos porque son desconformidades, muy diplomáticas"* (E4), "*se pierde comunicación directa con dirección*" (E17); como coordinadoras pedagógicas "*cobran más y deberían asumir más responsabilidad*" (E26); las dificultades del liderazgo se presenta en, la "*superposición de tareas no permite encontrar momentos para dialogar acerca de todas las decisiones generales del Colegio*" (E9), otra dificultad es *"las diferentes personalidades"* (E10) y "*dificultades de vínculos*"(E18).

Cuando se pregunta por los **cambios para mejorar** el funcionamiento**,** es significativo que 12 de las 32 personas, casi un 40%, no respondieron. Otros sugieren *"haría un documento que explicite claramente sus funciones"* (E24), *"algunas personas no lo* (el rol) *manejan como se espera"* (E18).

Impacto del cargo. Es de fácil lectura e interpretación el Cuadro 11 que sigue, es bueno señalar que dentro de las 12 personas que responden el beneficio pueden estar las mismas Jefas o dirección.

Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
12 personas	9 personas	0 personas	8 personas

Cuadro 11. Impacto del cargo Jefe de Nivel.

Acuerdo con el cargo. En general manifiestan acuerdo con el cargo, expresado en el Cuadro 12, no así con su funcionamiento. Sin embargo 13 personas (41%) optan por no responder o manifiestan no estar de acuerdo.

SI	NO	NO RESP
19 docentes	5 docente	8 docente

Cuadro12.Acuerdo con el cargo Jefe de Nivel.

3.- Jefe de Departamento

Tareas y responsabilidades. Las respuestas obtenidas se nuclearon en tres categorías: liderazgo pedagógico, articulación pedagógica y supervisión. El **liderazgo pedagógico,** nucleó 21 respuestas e involucra diferentes aspectos, guía, apoyo y *"orientación pedagógica"* (E3), facilitar información, "a*portar materiales de trabajo y bibliografía"* (E10) y "*profundizar conocimientos, evacuar dudas, planificar juntos el año"* (E22). La **articulación pedagógica** por su parte, reunió 11 respuestas que hacen referencia a "*velar por una pertinente articulación entre ciclos y a la interna de cada ciclo en lo disciplinar"* (E30), dar *"directivas que atraviesen toda el currículo de la asignatura en el colegio"* (E8), *"ser el nexo entre docentes y autoridades"* (E19), *"realizar un seguimiento de lo que aprenden los alumnos en su área"* (E23), *"coordinar en los distintos sectores su materia y...promover mejoras"*(E5). **La evaluación y supervisión** de la tarea de los docentes ocupó un lugar predominante porque reunió 16 respuestas, direccionadas en dos sentidos, desde el punto de vista del acompañamiento de la tarea docente a través de visitas a clase, "*supervisar el cumplimiento de las distintas tareas y evaluar el desempeño de los docentes"* (E6), *"elaborar un informe"* (E17) y desde el punto de vista de *"inspección y control"* (E20).

El **Funcionamiento** del cargo, fue evaluado por 10 de los docentes como netamente positivo; 9 docentes opinan netamente negativo; 9 personas ponderan el medio y 4 personas no respondieron.

Fortalezas y debilidades. Las **fortalezas** se pueden agrupar en torno a las tres categorías definidas anteriormente. El **liderazgo pedagógico** se expresa en diversos aspectos, "*calidad profesional y calidad de las relaciones interpersonales*"(E3), "*se pueden plantear dificultades de la tarea*" (E29). La **articulación pedagógica** queda de manifiesto en el *"acompañamiento en las planificaciones"* (E10), en *"coordinar con todos los niveles"* (E17), *"mirada global",* (E16),*" tiene visión del proceso desde inicial a bachillerato"* (E32), *"unidad a la propuesta del Colegio"* (E18). La **evaluación y supervisión**, *"permite estar más activos en el rol",* (E9), *"evaluación continua de grupos y orientación"* (E12) y *"evaluación docente"* (E17).

En cuanto a las **debilidades,** lo más significativo del **liderazgo pedagógico** es el desconocimiento de la tarea del maestro y del trabajo con niños, *"poco conocimiento del trabajo con niños"*(E5), falta *"adecuación al trabajo escolar",* (E14), *"no es lo mismo ser docente de una sola disciplina que maestro"*(E22), "*desconocen el nivel, poco aporte a la tarea"* (E28), y a veces *"imposición de algunas cosas"*(E29). En relación a la **articulación pedagógica**, se destaca la "falta de tiempo para abarcar todos los sectores"(E18), *"a veces hay contradicciones entre dirección, subdirección pedagógica y jefe de nivel y de departamento*" (E21), *"muchas veces no sabe qué es lo esperable para ese nivel (E32),"poco conocimiento del nivel"*(E29), *"no puede estar presente en todas las salas"(E32), "salas (franjas) sin propósito claro"*(E17), *"no apoyan el trabajo de planificación"* (E26), *"falta orientación"* (E7), *"algunos jefes están más presentes que otros"*(E9). En cuanto a la **evaluación y supervisión**, se visualiza como mayor dificultad el desconocimiento del funcionamiento de primaria pero lo evalúan, *"no comprenden el funcionamiento de primaria y lo evalúan"* (E4), *"evaluación subjetiva del docente"*(E5), *"conocimiento y evaluación con miradas diferentes: profesor o maestro y la visita al docente sin trabajo de orientación del tema"* (E10), *"relación jerárquica (no hay vínculo de igual a igual) y la evaluación sin criterios claros"* (E17), *"controlan, critican el rol maestras, siempre la ponen como inferior"*(E20), "*no todos: solo vienen a evaluar y piden tareas que son incompatibles con nuestros tiempos o actividades"* (E24), *"solo evalúan, controlan al maestro"* (E26) y las *"visitas inesperadas que generan ansiedad"(*E29).

Impacto del cargo. De las 32 respuestas, son 14 algo menos de la mitad quienes consideran que beneficia, mientras que el resto se inclina por manifestar una opinión neutra, o no favorable o no responde. Ver Cuadro 13.

Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
14 personas	12 personas	1 personas	5 personas

Cuadro 13. Impacto del cargo Jefe de Departamento.

Acuerdo con el cargo. En general manifiestan acuerdo con el cargo como se visualiza en el Cuadro 14.

SI	NO	NO RESP
25 docentes	6 docente	1 docente

Cuadro 14. Acuerdo con el cargo Jefe de Departamento.

Acerca de **los cambios** de funcionamiento, sólo 23 personas respondieron y 8 hacen referencia a que el jefe de departamento para Inicial y Primaria debiera ser maestro o tener

mucho conocimiento de los sectores, "*debe estar al frente un maestro con experiencia académica, con conocimiento de las actividades del Colegio*" (E12). Otro aspecto que mejorarían es el tiempo, "*creo que debería tener más cantidad horaria para dedicarse a coordinar y más conocimiento de primaria*" (E16), ya que con las horas que disponen deben abarcar todos los sectores. Por último, sugieren que prioricen el acompañamiento, *"preparar materiales didácticos"* (E6), *"haría talleres de temas que importen a maestros"* (E20), *"que se centre en la orientación y no sólo en la supervisión y evaluación"* (E28).

4.- Cultura Institucional

Las respuestas de las 25 personas se agruparan en cinco supuestos que constituyen la cultura institucional: *"**acompañamiento personal a los alumnos**"* (E32), que se traduce como "cura personalis", son 11 respuestas que hacen referencia a este aspecto; la "***excelencia académica***" (E19) unida a la exigencia o "magis", siendo 14 las respuestas relacionadas; la *"**educación en valores cristianos***" (E12) asociado a la *"formación en servicio a los demás*" (E3), haciendo alusión a la espiritualidad específica; el "**colectivo docente**" (E10) actualizado, cálido, profesional y varios destacan el trabajo en equipo, a su vez con posibilidades de formación y crecimiento personal. Algunas individualidades señalan, la resistencia al cambio, la rigidez, con criterios "en construcción", la falta de comunicación y la existencia de muchos mandos medios.

5.- Comunicación

En relación a la comunicación se preguntó en tres poblaciones diferentes, a nivel directivo y entre docentes, en relación a los jefes de departamento y en tercer lugar los jefes de nivel. La comunicación entre docentes se considera de buena a excelente (31r), de igual modo sucede con cada una de las direcciones, académica, pastoral, de sector, y con la subdirección pedagógica (de 21r a 28r). En vez con los jefes de departamento varía según la jefatura y es muy significativo que en general no respondieron entre 7 y 18 personas. Con los jefes de nivel, varía entre 15 y 21 las personas que no respondieron de las 29 posibles, ya que no correspondía responder a Inicial.

6.- Clima institucional

Responden 20 personas de las 32 encuestadas, 9 de ellas refieren a los ***buenos vínculos***, *buenas relaciones interpersonales*, *buen clima de trabajo entre compañeros*, si bien algunos discrepan diciendo que se *habla por detrás* o alguien es *amigo o enemigo*. Otra percepción común es la ***excelencia académica*** para los decentes, *la superación personal*, el deseo de *hacer las cosas bien*, el *compromiso con la tarea*. La ***perfección en la forma***, la *importancia de los procedimientos, el rigor*. Algunos consideran que desde dirección, subdirección y las jefaturas no se asumen responsabilidades y otros se sienten más cómodos en el sector que en la institución.

7.- Vínculos y relaciones

Las **orientaciones para el trabajo** en general siguen las vías establecidas, de dirección de sector (16r), subdirección (11r), jefes de departamento (16r), podría considerarse que estos tres actores converjan en sus lineamientos ya que son referentes para el cuerpo docente. Aparecen en menor medida la dirección académica (7r) y los jefes de nivel (7r) si bien hay algunos docentes que hacen referencia a algún colega (5r).

Las **consultas cotidianas**, en general son encausadas a través de los jefes de nivel (12r) en Primaria, de dirección (8r), a través de los jefes de departamento (4r), aparece la figura de la

secretaria (9r) y a otro docente (5r). Por tanto, en general se siguen los caminos establecidos si bien hay algunos docentes que muestran desacuerdo con ellos.
Las **consultas o comunicados personales**, vuelve a ser referente la dirección (20r), las jefas de nivel (8r) y hay algunos docentes que recurren a la secretaría o a otro colega (5r) no siguiendo lo formalmente establecido.

En síntesis, cabe destacar la significatividad del bajo volumen de respuestas obtenidas, ya que dos terceras partes no respondieron. Asimismo a la hora de señalar sus opiniones sobre los cargos de Jefe de Nivel y Jefes de Departamento, así como el clima institucional y la comunicación aumentan los porcentajes de personas que prefieren abstenerse de responder. Como síntesis, las opiniones respecto a la determinación de roles y funciones de los cargos dejan entrever que existe falta de claridad en los mismos. Las opiniones respecto a la valoración de su funcionamiento tampoco son francamente positivas. Las opiniones sobre posibles cambios en el funcionamiento son relevantes aunque sean minoritarias, pues dan a entender que existe cierto malestar o disconformidad al respecto. En alguna medida entonces, pareciera que coexistieran dos lógicas respecto a la comprensión del currículo escolar que resultan contrapuestas: la de la adecuación de los contenidos al niño, de la mano de la didáctica escolar y el saber del maestro; la de la preminencia de los saberes disciplinares y la excelencia académica de la mano de los profesores jefes de departamento.

Focus group
Codificación. Para la elaboración de las síntesis de los focus group se usaron los códigos que se presentan en el Cuadro 15.

FOCUS GROUP	CODIGOS
JEFES DE NIVEL	Cargo: FG1,FG2,FG3,FG4,FG5
	Nombre: NN1,NN2;NN3,NN4,NN5
JEFES DE DEPARTAMENTO	Cargo: FG7,FG8,FG9,FG10,FG11,FG12,FG13
	Nombre:NN7,NN8,NN9,NN10,NN11,NN12,NN13

Cuadro 15. Códigos de los focus group.

Jefes de Nivel
Tareas y responsabilidades. En el planteo que hicieron aparecen las categorías establecidas en la encuesta, con algunas variantes, la de mediación o nexo, coordinación pedagógica y liderazgo; si bien es posible agregar una nueva categoría, ***rol en construcción***. En **mediación** *es un cargo nexo de las maestras y la dirección* (FG3). La predominancia de las tareas se vinculan con la **coordinación pedagógica** y aparece un nuevo aspecto *"coordinar con la parte de **pastoral**"* (FG5), todas las tareas cotidianas, *operativas, organizativas, quién cubre una clase, atender a un niño del nivel* y aquellas que son anuales: *paseos, salidas, visitas, jornadas de educación en el amor*, etc. Es menos mencionado pero aparece el **liderazgo** a través de "*velar para que…, como el funcionamiento del nivel sea adecuado*"(FG1), *"ser referente"* (FG2). En varias ocasiones hacen referencia al **rol en construcción,** por la vía de los hechos, "*el cargo ha ido creciendo en el transcurso de estos años, ahora me parece que se nos piden más cosas o se esperan más cosas*"(FG1), "*no sé si alguien lo tiene muy claro*" (FG4), "*cada nivel tiene su particularidad, también hay algo que es propio de cada uno"*(FG2).

Las tareas que más cuestan son las relacionadas con el **liderazgo**, algunas lo viven como un peso, "*tener que ver y lidiar"*, "*te vienen a preguntar*" y les genera mucha ansiedad, otras lo viven al liderazgo desde la motivación, de guiar al grupo, *vamos…hay que sacar esto, vamos*

a hacer le genera el cansancio de la responsabilidad. La **mediación** cuesta *"arreglar y pedir cosas que sabés que eso no está bien"*, tener que dar la cara. No es conocido el rol, ser **rol en construcción,** cuesta ante los padres por ejemplo, "*pero tú no sos la maestra pero me estás haciendo un comentario de mi hijo"*, otro aspecto relevante, "*es que desde la formación, en la docencia ese cargo no existe".*

Fortalezas. Formar parte del *Consejo*, se abre la posibilidad de consulta, de expresar opiniones; tener la visión de lo que pasa en todo el sector, una mirada más global. Otra fortaleza es la *confianza* que el colegio deposita en quien elige. Otras el *respaldo de dirección* y que *fluye mejor la comunicación*.

Debilidades. Varias están de acuerdo que una dificultad es que *no está claro el rol*, para ellas en primer lugar, para las compañeras, para los padres. Una dificultad en la que todas concuerdan es *la falta de tiempo*, en el mismo tiempo que sus compañeras desempeñan su rol de Jefas, no se pueden encontrar en otro espacio que no sea en el consejo. Otro aspecto es la *remuneración* que al criterio de la mayoría no es *significativo por la responsabilidad* que implica.

Cambios. *Clarificar el rol para nosotras y para los demás* y en la misma línea *revisar las tareas, las responsabilidades, la remuneración*.

Vínculos y relaciones. Con las compañeras, en general evalúan que cambió, el cambio a veces es cierto "*respeto", no es lo mismo ahora que cuando comenzó*, y no es igual con *las personas que ingresan lo toman con más naturalidad*, otras sienten que son *un referente*. **Entre las jefas,** hay consultas entre ellas para desempeñar la tarea, *tenemos actividades parecidas,* se ayudan, se consultan. Facilita la *coordinación* de actividades, ya no hablan con todas las maestra hablan entre ellas y organizan, si bien *deberían juntarse y hablar* más.

Comunicación. Con **Inicial** no se ven, ni se encuentran, *es otro planeta*, si es necesario a través de la directora. **Con compañeras**, *el rol facilitó la comunicación,* a través de mail y whats app, funcionan como una buena herramienta otras todavía *pegan carteles en los vidrios* de los lugares comunes. Con la **dirección del sector,** a coro responde que *bien!* y agregan que se sienten respaldadas. Con la **dirección académica**, no hay contacto, es difícil que vayamos más allá de la dirección del sector, en planteos de horario *siempre nos reciben bien.*

Visión sobre el cargo Jefe de Departamento. Valoran el conocimiento de la disciplina y depende de las personas, *"trabajar en equipo, con tu aporte en la disciplina, con tu conocimiento"*. **Dificultades**, la diferencia de formación, las sugerencias que hacen no son aplicables a las edades, *supervisan* más de lo que acompañan, se les s*uperponen horarios*, no sirven las *visitan en octubre* o *a las dos de la tarde* en vez de a las *8 de la mañana*. **Clima,** *genera como esa carga, te sentís tironeado de muchos jefes, están sobre exigiendo mucho a los docentes, en este colegio te visitan todos, mucha presión también*.

Jefes de Departamento

Antecedente. Surge como antecedente alguna coordinación por ejemplo el departamento de educación física y deporte y el jefe de la formación religiosa, otras coordinaciones de matemática, idioma español, con distintos años de funcionamiento previo al cargo jefe de Departamento.

Tareas y responsabilidades. Se pueden agrupar en cuatro grandes núcleos, si bien todos fueron convocados al cargo para desempeñar tareas pedagógico-didácticas. **Tareas pedagógico-didácticas**, en lo referente a *"el acompañamiento de los docentes en su rol pedagógico*", "*la realización de las líneas del departamento"* "*por un lado la preocupación de llevar adelante los planes o los proyectos o al menos la línea*" *"entrar a una clase"*, "o *cómo incluís autores nuevos*" y "*pensar proyectos de innovación"*. Las **administrativas,** "*importantísima carga administrativa, yo entiendo que el sistema del escalafón exige que uno deje registro", "el informe de sala a la gente"* entre otras que según el departamento son muchas y distintas. Las de ***articulación*** *hay que hablar con un engranaje pesadísimo de gestión que tiene este Colegio", "el jefe termina siendo articulador de la gestión del colegio",* antes "*no existía el consejo académico simplemente la relación era más directa hacia los directores", "liderar las cuestiones relativas a las dificultades específicas de aprendizaje"* y *"comisiones de competencias"*. La tareas que se agregan, **rol en construcción, "***no está definido, no hay un perfil de jefe de departamento", "lo que nosotros tenemos es por lo que hacemos", "a veces yo siento que soy "un pinche calificado", que somos como soldados que hacemos", "título de jefe este creo que no tiene que ver con nuestra tarea docente", "en la medida que eso no esté por escrito se van agregando tareas".*

Cambios. En lo académico-pedagógico, jefaturas para primaria y para secundaria por separado. **Rol en construcción** *delimitar el perfil así el conjunto de actores tiene claro que se le debe pedir* **De articulación** *"hacemos un poco de colchón" "uno tiene que mostrar adhesión a algo con lo que a veces uno no está de acuerdo", "re entusiasmar a la gente", "a mí nadie me consulta mi opinión", "uno trata de colaborar lo mejor que puede y en algunas cosas no quieren nuestra opinión, bueno sh!…trabajemos*!"

En general, "*en vez de terminar eso y entrar en otra etapa, no!" "Siempre parece que hay que algo nuevo para hacer". "Yo le digo gestión ansiosa, gestión como bipolar: la calidad y las emergencias".*

Clima. "*el tener tantos frentes abiertos un poco te abruma", "la otra tensión que es la de los docentes",* no hay tiempo *"de gustar de las cosas".*

Cambió la relación con los docentes de primaria, "*cambia por un tema de tiempos compartidos". "Para mí fue meterme en un mundo desconocido", "Inicial sigue siendo para mí un mundo innoto" "A mí me acercó un poco más a la globalidad y me alejó un poco más de los lugares específicos". "Muy positivo mi vocación era trabajar con niños". "A mi realmente trabajar con Primaria me encantó".*

Comunicación con direcciones y docentes de los niveles la evalúan como *bastante fluida y dinámica y libre.*

Jefe de Nivel. Las visones son diversas de acuerdo a las experiencias realizadas, "*para mí son puntales"," la jefatura para mi es esencial, uno sabe a quién deposita la información y sabés que va a circular y hay otras que sabés que va a quedar ahí".* "*Lo noto en Inicial, que no hay jefa de nivel, creo que para lo operativo es esencial."* Otros dicen: *"no tengo mucho contacto" y* otros piensan que "*los liderazgos académicos en las salas no coinciden con la jefaturas de nivel"*

Comentarios finales. Refieren a algunos sentimientos y desafíos presentes en el cargo: *"el premio final uno termina con satisfacción", "más allá que por momentos se sienta abrumado" "he disfrutado mucho todo lo que he hecho desde este lugar".* Un desafío constante "*es una tarea en la cual siempre tenés dos frentes, el frente docente y el frente directriz, arriba…que no es fácil manejarlo", "a veces suavizar, a veces presionar".*

El focus group con los jefes de departamento también aportó una mejor comprensión de la demanda planteada edificándose algunos núcleos problemáticos: **Indefinición del rol.** Rol en construcción, falta definir por escrito las tareas a realizar. Incluye diferente tipos de tareas: orientación pedagógico-didáctica, administrativas, articulación y gestión. **Visiones o lógicas curriculares contrapuestas** Dentro de los cambios sugeridos por los actores se plantea tener diferentes jefaturas para el nivel de primaria y secundaria. Se escuchan expresiones reveladoras de esas visiones contrapuestas: *para mí fue meterme en un mundo desconocido, trabajar con Primaria me encantó,* etc. **Clima laboral.** Surgen expresiones que indican que la tarea se ejerce con cierta tensión: *tener que expresar adhesión con lo que no se está de acuerdo, no ser consultados, sentir que no se quiere su opinión, sentirse un pinche calificado o soldados, gestión ansiosa o bipolar, sentirse abrumado, la tensión de los docentes* etc. **Jefes de nivel**. Los jefes de departamento reconocen a los jefes de nivel como interlocutores académicos: *la jefatura para mi es esencial, uno sabe a quién deposita la información y sabés que va a circular y hay otras que sabés que va a quedar ahí*

La Entrevista

De las dos entrevistas realizadas, una con el director pastoral y otra con el director académico, se detallan a continuación sus opiniones sobre cada uno de los cargos, jefe de Nivel y Jefe de Departamento.

	JEFE DE NIVEL	JEFE DE DEPARTAMENTO
EE1	*"Desarrollan el plan académico pastoral de cada uno de los niveles".* *"Es una persona con liderazgo en su nivel".* *"Surge en la Secundaria y después en Primaria"* *"Puedan ser figuras intermedias de liderazgo, de gobierno, en colaboración con la dirección del sector".* *"Se espera que puedan motivar, ayudar a la reflexión, a la innovación.* *"Cuesta la legitimación por parte de sus pares."* *"el marco de atribuciones es difícil de entender"* *"En primaria donde está la maestra y por encima de ellas la dirección, es difícil entender estructuras medias de mando, de liderazgo, cuesta la aceptación."* *"Depende mucho de las personas"* *"Es una innovación positiva."*	*"Forman parte del comité académico del Colegio".* *"Forman parte de la innovación curricular que ha traído el colegio, como creación de la dirección académica y de todo este comité, para favorecer el crecimiento en las situaciones de aprendizaje, las innovaciones curriculares, mejoramiento de la enseñanza". "Pertenecerían más a la órbita académica aun cuando dentro de los jefes está el de formación religiosa".* *"Desafío, que pueda vivir su tarea como incentivación de la labor docente."* *"Que en el ejercicio de la autoridad que tiene, en el informe lo pueda hacer desde un lugar de acompañamiento".* *"que es difícil para el docente percibirlo desde este lugar y genera actitudes defensivas".* *Generan actitudes quejumbrosas que enrarecen el clima ambiente y no favorecen la intencionalidad última de por qué fue creado esto, básicamente para mejorar la relación enseñanza aprendizaje".*
EE2	*"el jefe de departamento está a nivel de la subdirección prácticamente, el jefe de nivel no!"* *"sería el Tutor responsable del nivel".* *"es un tutor y depende de la dirección de pastoral en primera instancia".*	*"En la escala salarial una diferencia muy grande, claramente el jefe de departamento es un cargo de responsabilidad media", "Está a nivel de la subdirección prácticamente"* *"depende de dirección académica, es …su foco es académico"*

	"tienen un diálogo con las direcciones de sector, muy importantes". *"Serían en realidad sus responsables inmediatos."* *"En el organigrama, el jefe de nivel, directamente reporta al director del sector o al subdirector del sector".* *"uno tiene que ver más claramente con la gestión el otro con la gestión académica"* *Es un nexo, un responsable para la organización de las tareas dentro del nivel y un nexo directo con las direcciones"* *"Participan de los consejos de sector, son de alguna manera quienes trabajan con los pares del nivel",* *"no tienen la potestad de evaluar a los tutores, pero sí de informar de alguna manera a dirección"*	*"reportan directamente a dirección académica aunque la figura de un subdirector pedagógico, como en el caso de primaria, por organigrama, por rango, la subdirección es de mayor jerarquía que la jefatura de departamento"* *"si bien no dependen directamente, no tienen que reportar a ellos, si trabajan en conjunto y de última lo que pasa en términos académicos en su sector es responsabilidad del director pedagógico del sector"* *"por lo tanto tienen que si o si dialogar con los jefes de departamento.* *Ese diálogo es claramente más intenso en primaria por las características de los jefes de departamento, que son docentes de secundaria, y por las características de los docentes a los que hay que orientar, que son docentes que no tienen una formación específica en el área de la cual el jefe de departamento quiere trabajar y tienen una formación más general",* *"por lo menos hasta cuarto el diálogo, está bastante mediado, el diálogo entre jefe de departamento y docente, por la subdirección pedagógica".* *En inicial, es distinto también porque no habiendo figura de subdirección, todo se centra en la figura de NN (directora de inicial), y por supuesto que la presencia de los jefes de departamento tiene a su vez un menor impacto aún, ahí puede variar, porque ha dependido un poco de los jefes.*

ANEXO 14: Síntesis de la Encuesta a Docentes de Inicial y Primaria

1.- Datos del/la docente

a) Sectores: Primaria y/o Inicial.

PRIMARIA	INICIAL	AMBOS	NO SEÑALA	T
26 personas	3 personas	2 persona	1 persona	32

b) Cargos posibles: Maestra, Profesor de Inglés, Otro Profesor u Otro Cargo.

MAESTRA	P. INGLÉS	OTRO PROF.	OTRO CARGO	T
20 personas	4 personas	4 personas	4 personas	32

c) Años en el Colegio:

Menos de 5	entre 5 y 10:	más de 10	No señala	T
13 personas	12 personas	5 persona	2 persona	32

d) Años en la tarea docente:

Menos de 5	entre 5 y 10:	más de 10	No señala	T
7 personas	10 personas	13 persona	2 persona	32

2.- Tareas y responsabilidades del Jefe de Nivel

Maestras de Primaria		No responden: E3, 27
Mediación o nexo	***Coordinación Pedagógica***	***Liderazgo***
Ayudar a la gestión y organizar el nivel. Comunicar a la dirección dudas, acuerdos o problemas.(E4) Ser portavoz del nivel ante la dirección. (E5) Informar a la dirección de las actividades del nivel (E7) Asistir al Consejo con la Dirección. Transmitir las sugerencias, consultas, etc. del nivel a la dirección (E10) Vincular docentes con la dirección, informar decisiones de dirección. (E14) Debe ser el nexo entre los docentes del nivel y la dirección.(E9, E11, E17, E23, E24, E25)	Resolver problemas cotidianos, tanto de funcionamiento como de conducta" (E4) Coordinar con los otros niveles.(E5) Supervisar y coordinar la tarea realizada en su nivel.(E7) Coordinar las tareas del nivel que tiene a cargo. Guiar en el desempeño de las tareas. (E9) Estar informada y ayudar en el acompañamiento de los alumnos del nivel. Contribuir a favorecer a la realización efectiva de las actividades pastorales, reuniones de padres, jornadas, salas, planes académicos, planificaciones. Coordinar actividades e informar a los distintos docentes del nivel (talleristas). Solicitar ómnibus para salidas fuera del colegio. Armar cartas en coordinación con la jefa de animación pastoral y maestras del nivel. Cronogramas y guiones a ser presentados a la dirección (E10) Debe desempeñar actividades de coordinación entre su nivel y la dirección. Brindar apoyo al nivel. (E12) Deber coordinar con los demás jefes las distintas tareas a realizar (cuidados de recreos y descansos, cuidado de microondas y salidas de camionetas)(E17). Guiar a las maestras nuevas, apoyarlas. (E22) Ser referente Coordinar con otros departamentos (E24)	Asegurarse que la comunicación se dé en forma fluida. Verificar el horario, velar por el buen clima. (E7) informar al equipo de maestras del nivel lo comentado o acordado (E10) Generar buena comunicación con sus compañeras y buen clima de trabajo y de colaboración. Asimismo con los jefes de departamento y la dirección y subdirección. (E10) Fomentar el trabajo en equipo entre sus compañeras. Crear un buen clima de trabajo entre los integrantes del equipo: armonía, paz y respeto. (E11) Trasmitir lo que se acuerda a nivel general.(E22) Facilita la comunicación y vela porque todo funcione bien en el nivel donde se desempeña. (E23)
Otro: Se tomó y se vive como reconocimiento personal/poder. No es un cargo que esté bien definido. No tiene mayor responsabilidad que el resto de maestras. Deberían tener más responsabilidad. (E20) No está claro. Mal definido (E26)		

Maestras de Inicial: No corresponde.		
Otro profesor		No responde: E16, E19
Mediación o nexo	***Coordinación Pedagógica***	***Liderazgo***
Nexo entre distintos docentes de su nivel y dirección (E6)	Buena coordinación de las mismas (las actividades)(E13)	Pero se mantiene una buena comunicación respecto a las actividades que se van a realizar (E13)
Profesores de inglés		No responde: E2, E15
Mediación o nexo	***Coordinación Pedagógica***	***Liderazgo***
Debe ser el vehículo y articulador de información y tareas entre la dirección, subdirección (y jefes) y los otros docentes del nivel, principalmente tutoras.(E1)	Organizar actividades, comunicarlas. (E8)	Traspaso de información. Velar porque el nivel funcione bien.(E8)
Otros Cargos		No responde: E30
Mediación o nexo	***Coordinación Pedagógica***	***Liderazgo***
Tareas correspondientes a la gestión del nivel. Consejo de sector (E18) Asistir al consejo de sector (E32)	planificación de actividades pastorales salidas didácticas (E18) Organizar actividades de su nivel, cronograma, etc. Organizar suplencias y/o cubrir clases (E32)	Liderazgo de la docente. (E18) Comunicar lo hablado al resto de su nivel. En mi opinión son cosas que podrían hacer vía e-mail (de hecho se termina mandando un correo con lo hablado), no veo tan necesaria su asistencia.(E32)

3.- Tareas y responsabilidades del Jefe de Departamento

Maestras de Primaria		No Responde: 0
Liderazgo pedagógico	***Articulación pedagógica***	***Evaluación y supervisión***
Orientación pedagógica (E3) Orientar a los docentes en las áreas específicas de cada jefe. (E4) Brindar apoyo pedagógico. Facilitar información así como difundir cursos de formación (E7). Aportar saberes, materiales, y pautas de las distintas áreas que coordinan (E9). Orientar a los docentes. Proponer estrategias de trabajos con los niños. Aportar materiales de trabajo y bibliografía. Aclarar dudas. Planificar con los docentes (E10). Debe coordinar con cada nivel encuentros que permitan planificar en función de un plan anual (E17). Apoyar al docente en su tarea, profundizar conocimientos, evacuar dudas, planificar juntos el año (E22). Propone y orienta a los docentes para obtener determinados logros en su área (E23). Orientación a los docentes de acuerdo a las distintas áreas (E25). Creo que depende de lo que cada institución decida y qué es lo que	Talleres y /o charlas de acuerdo a su asignatura (permanente). Espiritualidad ignaciana (E3). Coordinar en los distintos sectores su materia. Ayudar a cumplir los objetivos del Colegio. Promover mejoras en las materias (E5). Cuidar de los aspectos pedagógicos. Coordinar salas docentes (E7). Guiar las tareas docentes para lograr el máximo desempeño y eficiencia de las mismas con criterios comunes en la institución (E9). Deberían dar charlas y cursos permanentes a los docentes y trabajar con los alumnos también (E11). Dar lineamientos para el trabajo en el área (E14). Se planteó como ayuda, como apoyo y para mejorar planificación pero no se vive así. Podrían ayudar a las maestras más (E20). Debe realizar un seguimiento de lo que aprenden los alumnos en su área (E23).	Evaluación didáctica (de acuerdo a las orientaciones brindadas) (E3). Orientar sobre todo previo a la visita a clase, no esperar a encontrar errores en las clases para "enseñarnos" (E4). Orientar a los deocentes y evaluarlos (E7). Evaluar las tareas docentes dentro del área (E9). Visitar las clases y evaluar (E10). Asesoramiento y evaluación. Considero que no deben evaluar sin orientar en primera instancia (E11). Debe desempeñar tareas evaluatorias y de sostén con recursos para el mejor desarrollo de las actividades académicas (E12). Evaluar los docentes, asistir a las salas de planificación (E14). Visita a los docentes y elabora un informe evaluativo (E17). Se convirtió en un cargo de inspección y control (E20). Evaluarnos y asesorar en su área (E24). Controla a maestros y docentes. Mal enfocado porque no

pretende que realice el jefe de departamento (E27)		son maestros (E26).
Maestras de Inicial		No Responde: 0
Liderazgo pedagógico	***Articulación pedagógica***	***Evaluación y supervisión***
Orientar la tarea. Acompañar al docente en el desarrollo del área. Enriquecer la propuesta con aportes. (E28) Debería orientar a los docentes en su tarea generando aportes. (E29)	Acompañar a los docentes, aportar ideas, trabajar con los docentes en tareas nuevas generando un buen clima de trabajo (E31)	
Otro profesor		No Responde: 0
Liderazgo pedagógico	***Articulación pedagógica***	***Evaluación y supervisión***
Coordinar actividades desde su rol de jefe. (E6) No lo tengo muy claro. He recibido buena comunicación y hay disponibilidad y apertura al diálogo y planteo de cualquier duda o situación (E13) Proveer de materiales didácticos (E16) Coordinar, atender inquietudes, pedidos y necesidades que surjan. (E19)	Gestionar recursos: humanos, materiales (E6) Gestionar las diferentes actividades del departamento, ser un puente entre los docentes y dirección, coordinar las "coordinaciones", proponer temas para discutir (E16) Son el nexo entre docentes y autoridades. (E19)	Supervisar el cumplimiento de las distintas tareas docentes. Evaluar el desempeño de los docentes.(E6) Visitar las clases (E16)
Profesores de Inglés		No Responde: 0
Liderazgo pedagógico	***Articulación pedagógica***	***Evaluación y supervisión***
Guía pedagógica (E1) Estar siempre cuando la docente se encuentra en dificultades de cualquier tipo, personales o académicas para evacuar dudas o aportar ideas, etc.(E2) Acompañamiento en lo académico (E8) *Destaca debe:* Coordinación de las tareas y de los diferentes equipos (por nivel, materia). Apoyo, motivación y conocimiento del trabajo de cada persona (E15)	Que marca los lineamientos a seguir en cuanto a currículo (E1) directivas que atraviesen toda la currícula de la asignatura en el colegio. (E8)	Desarrollo **p**rofesional, prácticas docentes y evaluación. (E1) El acompañamiento no siempre se da aunque en inglés si (E8)
Otros cargos		No Responde: 0
Liderazgo pedagógico	***Articulación pedagógica***	***Evaluación y supervisión***
Orientación del trabajo pedagógico en su área, liderazgo de los docentes en ese aspecto.(E18) La principal: el acompañamiento pedagógico a los docentes, tanto en las salas como en las clases (E32)	Determinar la planificación anual. Fomentar perfeccionamiento docente (E21). Velar por una pertinente articulación entre ciclos y a la interna de cada ciclo en lo disciplinar. Estar al tanto de las actualizaciones en la enseñanza de su campo disciplinar en pro de un mejor aprendizaje de los alumnos.(E30)	Visitar clases (E21). En las clases, no sólo ver las clases sino también trabajar con los chicos (esto lo agradecen y lo solicitan las maestras) (E32)

4.- Funcionamiento del rol, Jefe de Nivel. (1-Mal y 5-Excelente)

Maestras de Primaria					
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**No resp**
2 maestras	0 maestras	4 maestras	5 maestras	3 maestras	3 maestras
Maestras de Inicial: no corresponde (3 maestras)					
Otro profesor					
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**No resp**
0 prof.	0 prof.	0 prof.	1 prof.	0 prof.	3 prof.
Profesores de Inglés					
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**No resp**
0 prof.	1 prof.	1 prof.	1 prof.	0 prof.	1 prof.
Otro Cargo					
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**No resp**
0 docente	0 docente	1 docente	1 docente	0 docente	2 docente
Total					
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**No resp**
2 docentes	1 docente	6 docentes	8 docentes	3 docentes	9 docentes

5.- Fortalezas y debilidades del cargo Jefe de Nivel

Maestras de Primaria	No responde: E27
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Considero que no me corresponde evaluar a un compañero de tareas (E3) Un referente ante la dirección. Un respaldo ante determinadas decisiones (E4) Eficiencia, escucha, capacidad de resolver problemas.(E5) Coordinación, comunicación, organización (E7) Organiza, permite vehiculizar mejor las tareas y toma de decisiones. Fomenta una mejor integración del grupo de trabajo (E9) Facilita a la dirección el conocimiento del funcionamiento y de las actividades del nivel. Asegurar el buen desempeño de las exigencias del nivel. Permite mediar entre los docentes nuevos y de años de experiencia. Unifica criterios de trabajo y acción. Asegura el trabajo en equipo.(E10) Responsable, muy dispuesta, capacidad de escucha (E11) Apoyo permanente, nexo con la dirección, actividad de coordinación (E12) Vincula el grupo docente con dirección. Mantiene informado al grupo. Saca dudas al grupo. (E14) Nexo entre dirección y docentes. Coordina con otros	Muchas veces no comunicar lo que le pedimos porque son desconformidades. Muy diplomáticas (E4) Mando medio, poco poder de acción, gasto para el colegio. (E5) Cuando no se realiza en forma adecuada la: coordinación, comunicación, organización (E7) Coordinación con otros jefes. Multiplicidad de tareas. Superposición de tareas que a veces no permite encontrar momentos para dialogar acerca de todas las decisiones generales del Colegio. (E9) El tiempo de coordinar. Las diferentes personalidades.(E10) No responde debilidades: (E11, 14, 23,25, 27) Poca o escasa objetividad. Mayor interrelación. Unificación de criterios (E12) Jerarquía arbitraria. Se pierde

jefes. Asume responsabilidad de organización.(E17) Podría servir como coordinador y tener más relevancia, podría unificar acuerdos, criterios. Podría mejorar trabajo y ayudar a las maestras.(E20) Excelente compañera, humildad, buena trasmisora desde dirección a nosotras (E22) Facilita la comunicación con la dirección y centraliza (E23). Trabajo en equipo (E24). Mantiene comunicación sobre decisiones tomadas. Colabora frente a las distintas situaciones presentada por algún compañero. (E25). Sería bueno para coordinar asuntos con dirección, podrían comunicar problemas que ven maestros y buscar solución (E26)	comunicación directa con dirección. No promueve la participación de los docentes (E17) Se tomó como reconocimiento personal. Sienten algo de poder. No asumen responsabilidad diferente a las demás. No se elige a más que una persona. Deberían rotar.(E20) Trasmitir nuestras inquietudes a otros (E22) Algunas funciones poco claras (E24) No saben bien su rol. No está claro el criterio de su elección. No cae bien. Cobran más y deberían asumir más responsabilidad. (E26)
Maestras de Inicial: no corresponde.	
Otros profesores	No responde: E16, E19
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Buena comunicación. Actitud conciliadora. Excelente disposición. (E6) No la conozco lo suficiente.(E13)	Falta de optimización del tiempo. Cumple muchas tareas y no puede discernir siempre. (E6)
Profesores de inglés.	No responden: E1,E2,E15
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Organiza las tareas. Centraliza la comunicación. Es un referente. (E8)	Poco tiempo para la tarea. Paga poco significativa. Sin autoridad real. (E8)
Otros cargos	No responden: E30, E32
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Facilita la gestión. Facilita la comunicación. Ordena la gestión. (E18) Es una referente para consultar detalles prácticos (E21)	Dificultades de vínculos. Cierta resistencia a la autoridad. (E18) La dirección delega demasiado en ellas y a veces no está el tanto de cuestiones cotidianas. (E21)

6.- Impacto del cargo Jefe de Nivel en la tarea docente

Maestras de Primaria			
Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
7 personas	7 personas	0 personas	3 personas
Maestras de Inicial: No corresponde (3 maestras).			
Otros profesores			
Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
2 personas	0 personas	0 personas	2 personas
Otros cargos			
Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
1 personas	1 personas	0 personas	2 personas
Profesores de inglés			
Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
2 personas	1 personas	0 personas	1 personas

Total			
Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
12 personas	9 personas	0 personas	8 personas

7.- Cambios para mejorar el funcionamiento del Jefe de Nivel

Maestras de Primaria No responde: E3, E10, E17, E22, E23, E25
Que no sea siempre la misma. Variación (E4) La dirección no debería generar división entre jefe y resto de maestros (E5) Supervisar, no hay una evaluación del cargo que evite el abuso de poder. (E7) Que sea rotativo de modo que haya mayor flexibilidad. Se aprovechan todas las fortalezas de los integrantes en distintos momentos. Sala de reunión exclusiva de los jefes. (E9) No considero necesario contar con un jefe de nivel (E11) Ver fortalezas y debilidades (E12) Ninguno, a mi parecer funciona muy bien (E14) A mi entender no es un cargo que esté definido claramente y las jefas de nivel se "justifican" con eso y no asumen responsabilidades.(E20) Haría un documento que explicite claramente sus funciones (E24) Aclarar el rol, la dirección no está nunca presente y no hay quien asuma responsabilidad. Las jefas no son responsables dicen. (E26) Siempre es muy importante el buen diálogo (E27)
Maestras de Inicial: no corresponde.
Otros profesores No responde: E13, E16, E19
Le daría más horas de coordinación y apoyo a las actividades y docentes.(E6)
Otros cargos No responde: E30
Algunas personas no lo manejan como se espera. (E18) Que no sea un sustituto de dirección (E21) Sé que en algunos niveles, las características personales de la jefa hace que tenga liderazgo y facilita el trabajo de la sala.(E32)
Profesores de inglés No responde: E2, E15
Que se involucre más con todos los docentes del nivel (E1) Más tiempos de encuentro. (E8)

8.- Nivel de acuerdo con el cargo del Jefe de Nivel

Maestras de Primaria		
SI	NO	NO RESP
13 maestras	4 Maestras	0 Maestras
Maestras de Inicial: No corresponde (3 maestras).		
Otros profesores		
SI	NO	NO RESP
2 profesores	0 profesor	2 profesores
Profesores de Inglés		
SI	NO	NO RESP
2 profesores	0 profesor	2 profesores
Otros Cargos		
SI	NO	NO RESP

2 docentes	1 docente	1 docente
TOTAL		
SI	NO	NO RESP
19 docentes	5 docente	8 docente

9.- Funcionamiento del rol Jefe de Departamento. (1-Mal y 5-Excelente)

Maestras de Inicial y Primaria					
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**No resp**
2 maestras	7 maestras	8 maestras	1 maestras	0 maestras	2 maestras
Otro profesor					
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**No resp**
0 prof.	0 prof.	1 prof.	2 prof.	0 prof.	1 prof.
Profesores de Inglés					
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**No resp**
0 prof.	0 prof.	0 prof.	3 prof.	1 prof.	0 prof.
Otro Cargo					
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**No resp**
0 docente	0 docente	0 docente	3 docente	0 docente	1 docente
TOTAL					
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**No resp**
2 docentes	7 docente	9 docentes	9 docentes	1 docentes	4 docentes

10.- Fortalezas y debilidades del Jefe de Departamento

Maestras de Inicial y Primaria	No responden: E3, 27
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Buena disposición. Calidad profesional. Calidad de las relaciones interpersonales.(E3) Especificidad en el área. Respaldo ante decisiones. Orientación (en pocos casos)(E4) Dominio de la materia (E5). Planificación. Capacitación. Organización. (E7) Refuerza la tarea docente. Brinda actualización. Permite estar más activos en el rol. (E9) Aportes teóricos. Orientaciones pedagógicas. Acompañamiento en las planificaciones (E10) Buena disposición. Profesionalismo. Buena comunicación. (E11) Evaluación continua de grupos.	Falta de profundización en los temas que les corresponde a c/u a través de charlas, talleres, etc. (E3) No comprenden el funcionamiento de primaria y lo evalúan (E4) Depende de la persona. Poco conocimiento del trabajo con niños. Evaluación subjetiva del docente. (E5) Poca presencia en sala. Falta orientación. (E7) Algunos jefes están más presentes que otros. La dedicación no es exclusiva. Son docentes especializados en el área pero no maestros. (E9) Conocimiento y evaluación con miradas diferentes: profesor o maestro. Visita al docente sin trabajo de orientación del tema a trabajar. (E10) No se trabaja con intensidad ningún tema en particular. (E11) Más conocimiento del grupo. Trabajar con el

Orientación. Asesoramiento. (E12) Indicaciones para proceder. Clases modelos. Evacuación de dudas. (14) Coordina con todos los niveles. Especialización en la materia. Evaluación docente. (E17) Apoyo a docentes en materias puntuales. Planificar conjuntamente y apuntando a mejorar. (E20) Nos ayudan ante una duda conceptual (E22) Orientan el trabajo. Realizan aportes sobre el área. Logran mejor coordinación entre los grupos de un nivel. (E23) Depende de cada jefe. (E24) No tengo elementos suficientes como para establecer fortalezas y debilidades. Si bien en dos instancias compartidas tuve buenos aportes. (E25) Debería ayudar al maestro y colaborar con la preparación de clase. (E26) Conocen mucho del área (E28) Se pueden plantear dificultades de la tarea. Algunos aportes para mejorar. Supervisión del trabajo. (E29) Competentes en su área. (E31)	grupo. Deben tener al frente a maestros. (E12) Algunas veces no los vemos seguido. Adecuación al trabajo escolar. (E14) Salas (franjas) sin propósito claro. Relación jerárquica (no hay vínculo de igual a igual). Evaluación sin criterios claros. (E17) Controlan, critican el rol maestras. Siempre la ponen como inferior. Deberían visitar Maestras. Parece una lucha profesor y maestra. (E20) Poca visión de niños chicos. Muchas veces no logran darse cuenta que son chicos. Poca empatía. No es lo mismo ser docente de una sola disciplina que maestro. (E22) Poco tiempo. Les falta formación en primaria. (E23) No son maestros. No todos: Solo vienen a evaluar; piden tareas que muchas veces son incompatibles con nuestros tiempos o actividades. (E24) Solo evalúan, controlan al maestro. No apoyan el trabajo de planificación. (E26) Desconocen el nivel. Poco aporte a la tarea. Horarios para encuentros. (E28) Imposición de algunas cosas. Visitas inesperadas que generan ansiedad. Poco conocimiento del nivel.(E29) Sin formación en el nivel. Se realizan pocos aportes. Coordinación. (E31)

Otros profesores	No Responde: 13
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Una persona responsable, comprometida y conocedora de la institución, con capacidad de gestionar y que promueva el crecimiento personal (individual) y colectivo. Consciente de promover y potenciar la formación permanente de su colectivo docente. (E6) Un referente directo. Tiene contacto con dirección. Coordina con "mirada global". (E16) Accesible, eficaz, coherente. (E19)	Coordina varios sectores. Poco conocimiento de primaria. Mucha importancia a secundaria. (E16)

Profesores de Inglés	No Responde: 1
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Compañera. Comprensiva. Solidaria. Apoya siempre. Paciente. (E2) Mirada global. Lineamientos claros. Acompañamiento. (E8) Trato amable y abierto. Organizada, ejecutiva. (E15)	Poco tiempo. Muchas tareas simultáneas. (E8)

Otros cargos	No Responde: 30
FORTALEZAS	DEBILIDADES
Mejorar y profundización académica. Unidad	Falta de tiempo para abarcar todos los

a la propuesta del Colegio. (E18) Es un referente para consultar cosas sobre los cursos. (E21) Conoce la didáctica de la asignatura en profundidad. Tiene visión del proceso desde inicial a bachillerato. Ve más objetivamente las fortalezas y debilidades de los procesos. (E32)	sectores. (E18) A veces hay contradicciones entre dirección, subdirección pedagógica y jefe de nivel y de departamento. (E21) No tiene tan clara la psiquis del niño. Muchas veces no sabe qué es lo esperable para ese nivel. No puede estar presente en todas las salas. (E32)

11.- Impacto del cargo Jefe de Departamento en la tarea docente

Maestras de Inicial y Primaria			
Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
5 personas	11 personas	1 personas	3 personas
Otros profesores			
Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
2 personas	1 personas	0 personas	1 personas
Profesores de inglés			
Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
3 personas	0 personas	0 personas	1 personas
Otros cargos			
Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
4 personas	0 personas	0 personas	0 personas
TOTAL			
Beneficia	No Beneficia/No Perjudica	Perjudica	No responde
14 personas	12 personas	1 personas	5 personas

12.- Cambios para mejorar el funcionamiento del/la Jefe/a de Departamento

Maestras de Inicial y Primaria No Responde: E7, E23, E25, E27
Creo que la población del colegio amerita tener jefes de departamento por sector, Inicial, Primaria, Secundaria.(E3) Que conozcan más el funcionamiento de primaria, tiempos, rutinas, objetivos, etc. (E4) Creo que para primaria, debería ser un maestro-profesor el jefe de departamento. (Tener las dos carreras y experiencia)(E5) Que sepan trabajar con niños de edad escolar. Que estén más presentes en primaria. Que haya mayor coordinación entre ellos. (E9) Más talleres de formación. Mostrar actividades/propuestas modelo. Profundizar sobre competencias a desarrollar y secuencias para favorecer el desarrollo de las mismas. Aportar ideas, planificaciones y aclarar temas. (E10) Creo que deberían brindar más capacitación antes de evaluarnos. Deberían trabajar con los alumnos también. (E11) Debe estar al frente un maestro con experiencia académica. Con conocimiento de las actividades del Colegio. (E12) Me parece que mejoraría si hubiera más clases modelos de los jefes. Planificación conjunta de clases para observar luego y evaluar. (E14) Planificar las franjas para favorecer el trabajo. Evaluación con criterios claros, juzgando de

forma objetiva y entendiendo el rol de cada uno. (E17) Haría talleres de temas que importen a maestros y ellos puedan aportar por saber de la materia. No estaría presente en todas las salas sino cuando me lo pidan. (E20) Que fueran maestros con alto conocimiento en determinada área o en coordinación con un profesor. (E22) Buscaría que fueran maestros para que tengan mayor conocimiento de cómo se trabaja en cada nivel. (E24) Consultaría a los maestros en qué pueden ayudar. Deberían ser maestros quienes visiten al maestro. Opinan didácticamente lo que no conocen. (E26) Que se centre en la orientación y no sólo en la supervisión y evaluación. (E28). En vez de marcar tanta autoridad, preferiría que fuera alguien que viniera con aportes y ganas de ayudar más que supervisar y controlar la tarea. (E29) Sólo pondría que sea de orientación y acompañamiento y no de supervisión y evaluación. (E31)
Otros profesores No Responde: E13, E19
Le asignaría horas para coordinar tareas, preparar materiales didácticos y tener reuniones para evaluar y re planificar algunas tareas y actividades. (E6) Creo que debería tener más cantidad horaria para dedicarse a coordinar y más conocimiento de primaria. (E16)
Profesores de Inglés No Responde: E1,E2
Más tiempo de encuentro y tiempo disponible para hacer devoluciones y acompañar.(E8) A veces creo que tiene demasiadas cosas, delegar en alguien que la ayude le permitiría dedicarse más a las tareas importantes a su cargo. (E15)
Otros cargos No Responde: 30
Estudiaría la distribución de sus tiempos. (E18) Creo que a veces por falta de tiempo o noción no están al tanto de la exigencia que recae en los docentes. (E21) Recortaría las tareas del jefe para que la función central sea acompañamiento directo a los docentes. (E32)

13.- Nivel de acuerdo con el cargo del Jefe de Departamento

Maestras de Inicial y Primaria		
SI	NO	NO RESP
13 maestras	6 Maestras	1 Maestras
Otros profesores		
SI	NO	NO RESP
4 profesores	0 profesor	0 profesores
Profesores de Inglés		
SI	NO	NO RESP
4 profesores	0 profesor	0 profesores
Otros Cargos		
SI	NO	NO RESP
4 docentes	0 docente	0 docente
TOTAL		
SI	NO	NO RESP
25 docentes	6 docente	1 docente

14.- Cultura institucional

Maestras de Inicial y Primaria	No Responde: E7, E20, E25
Acompañamiento integral y significativo de los alumnos (Seguimiento). Formación en Servicio para los demás y la comunidad (Movimientos). Espiritualidad Ignaciana.(E3) Rigurosidad. Excelencia. Posibilidades a los docentes (E4) Atendiendo al alumno. Buscando la excelencia. Motivando al servicio.(E5) Planificada y organizada en cuanto a tareas, tiempos y jerarquías. Equilibrada en desarrollar distintos aspectos de la persona. Exigente. (E 9) Colectivo docente. Trabajo en equipo. Formación académica. Actualizada. Desarrollo integral (la espiritualidad). Valores. (E10) Seguimiento personalizado a los alumnos. La comunicación con las familias y el apoyo que les brinda el Colegio. (E11) Apuesta a la excelencia educativa. Apoyo personalizado y educación en valores cristianos. (E12) Espiritualidad ignaciana. Cura personalis. (E14) Acompañamiento personal (cura personalis) (E17) Muy buena organización. Se busca la excelencia. Personal docente muy cálido. (E22) Exigente. Actualizado. Seguimiento exhaustivo del alumnado. (E23) Falta de comunicación. Trabajo en equipo entre docentes. Seguimiento muy de cerca a los alumnos. (E24) Magis. Servicio. Excelencia académica (se está perdiendo) (E26) Exigente, demandante, respetuosa. (E27) Servicio. Excelencia. Acompañamiento al alumno. (E28) "Siempre se trabajó de esta manera". Cuesta "innovar". Resistencia al cambio. (E29) Es muy exigente (Magis). Trabajo en equipo. Acompañamiento al alumnado. (E 31)	
Otros profesores	No Responde: E6, E13
Exigencia, disciplina, moral. (E16) Excelencia académica. Trabajo pastoral. (E19)	
Profesores de Inglés	No Responde: E15
Profesional. Formal. Orientado a resultados. (E1) Exigente pero paciente. (E2) Cosas poco planificadas. Sin tiempo para pensarlas e implementarlas bien. Criterios constantemente "en construcción". Rigidez. (E8)	
Otros Cargos	No Responde: E18
Muchos mandos medios, dicho mal y pronto: "mucho cacique y poco indio". (E21) Compromiso con la tarea y las personas. Alto nivel de exigencia. (E30) Acompañamiento personal a los alumnos. Educación en valores "de verdad". El cuidado de los vínculos entre los funcionarios (docentes y no docentes)(E32)	

15.- Grado de satisfacción con la comunicación formal. (1-Muy insatisfecho, 2-Insatisfecho, 3- Poco Satisfecho, 4- Satisfecho, 5-Muy satisfecho)

A.-

DOCENTES	5	4	3	2	1	No R
Dirección Académica	5	5	11	6	4	1
Dirección Pastoral	6	8	14	2	0	2
Dirección Sector	4	13	8	3	3	1
Subdirección Pedagógica	5	8	10	3	0	6
Docentes	9	16	6	0	1	0

B.-

JEFES DTO.	5	4	3	2	1	No R
Jefe de Arte	0	3	6	1	6	16
Jefe Cs. Naturales	0	2	8	2	3	17
Jefe Cs. Sociales	0	0	6	12	4	10
Jefe Ed. Física y Deporte	0	4	8	1	2	17
Jefe de Español y Lit.	0	3	11	5	3	10
Jefe de Form. Cristiana	16	5	4	0	0	7
Jefe de Inglés	2	5	5	1	1	18
Jefe de Matemática	0	7	10	4	3	8

C.-

JEFAS NIVEL *	5	4	3	2	1	No R
Jefe de nivel de 1º	1	5	4	3	0	16
Jefe de nivel de 2º	2	4	2	3	2	16
Jefe de nivel de 3º	5	5	3	1	0	15
Jefe de nivel de 4º	7	4	2	1	0	15
Jefe de nivel de 5º	0	5	1	3	2	18
Jefe de nivel de 6º	0	3	1	4	0	21

*sólo responde Primaria: 29 repuestas.

16.- Clima institucional

Maestras de Inicial y Primaria No Responde: E3,E5,E9,E14,E17,E20,E22,E25,E29
Mala gestión en primaria por parte de la directora en algunos temas. Subjetividad en evaluaciones a docentes. Buena comunicación con NN (director de pastoral) (E4) La solidaridad, unión. El deseo de hacer bien las prácticas docentes. (E7) Buena comunicación. Espiritualidad ignaciana. Respeto. (E10) La buena comunicación entre los docentes y en general. La apertura, capacidad de escucha sensibilidad ante cualquier situación vivida que nos preocupe.(E11) Bueno. (E12) La buena relación entre las personas. (E23) Muy buenos vínculos entre los docentes. La parte humana es excelente. (E24) Se habla mucho (por detrás) y no con autoridades. Los "jefes" no asumen responsabilidad (Dirección- Subdirección) (E26) Valores de la Institución en general. (E27) Buen clima de trabajo entre compañeros (E28) Siento diferente el clima institucional al del sector. Siento un muy buen clima de trabajo en el sector.(E31)
Otros profesores
La buena relación interpersonal de todos. (E19) El rigor, la perfección en la forma. La sobre exigencia. (E16) El apoyo, apertura al diálogo abierto, esfuerzo, superación laboral y personal, afectividad y buenos vínculos.(E13) La importancia que tienen los procedimientos a seguir en cada sector, departamento, actividad, tarea, etc. Con objetivos concretos y una proyección de futuro Colegio en permanente evaluación y búsqueda de mejorar. (E6)
Profesores de Inglés No Responde: E2, E15
En primaria no se trabaja con profesionalismo en el trato académico diario, alguien es "amigo" o "enemigo" y no hay mucho lugar para un ambiente profesional de crecimiento. Las críticas se reciben muy mal y se toman como personales. (E8) El compromiso con la tarea y el cariño por la institución. (E1)

Otros Cargos	No Responde: E18
Excelencia y exigencia académica para los alumnos y docentes. Acompañamiento de alumnos (exige disponibilidad y disposición de docentes de inglés)(E21) Creo que en general es importante el sentimiento de una "ideología" compartida. La fe como forma de vincularse con los otros, sentimiento de valor de todos y c/u de los seres humanos, etc.(E32) Solidaridad, preocupación por el otro. (E30)	

17.- a) Orientaciones para el trabajo

Maestras de Primaria		
	Dirección Académica	6
	Dirección Pastoral	2
	Dirección Sector	10
	Subdirección Pedagógica	10
	Jefes de Departamento	10
	Jefes de Nivel	7
	Otro Docente	4
Maestras de Inicial		
	Dirección Sector	3
	Jefes de Departamento	1
Otros docentes		
	Dirección Sector	2
	Subdirección Pedagógica	1
	Jefes de Departamento	2
	Sala docente	1
Profesores de Inglés		
	Dirección Académica	1
	Dirección Sector	1
	Jefes de Departamento	3
	Otro Docente	1
Otros Cargos		
	Rector	1
	Dirección Académica	1
	Dirección Sector	1
	No responde	2

b) Consultas cotidianas: actividades, cronograma, etc.

Maestras de Primaria		
	Dirección Sector	3
	Jefa de Nivel	12
	Secretaría	4
	Maestras	2
Maestras de Inicial		
	Dirección Sector	2
	Maestras	1
Otros profesores:		
	Dirección Sector	1
	Jefe de Departamento	1
	Secretaría	3
	Maestras	1

Profesores de Inglés:		
	Dirección Sector	2
	Jefe de Departamento	3
	Secretaría	2
	Docentes	1
Otros Cargos:	Rector	
	Direcciones de Sector	

c) Consultar o comunicados personales

Maestras de Primaria		
	Dirección Sector	12
	Jefa de Nivel	8
	Secretaría	2
	Docentes	1
Maestras de Inicial		
	Dirección Sector	2
	Maestras	1
Otros profesores		
	Dirección Sector	3
	Jefe de Departamento	2
	Secretaría	1
Profesores de Inglés		
	Dirección Sector	3
	Jefe de Departamento	1

18.- Comentarios

Maestras de Inicial y Primaria
Necesito sentirme más respaldada por la dirección del sector. (E4) Las direcciones deberían escuchar más a las docentes, no todas pensamos igual y opinar diferente no es estar en contra al Colegio! También hay que escuchar más al docente porque tiene razones para opinar de determinada forma y al estar en contacto con los alumnos directamente tiene más peso su opinión. (E5) Creo que serían muy buenos los cargos de jefes de nivel y departamento pero actualmente no están bien definidos y no están dando buenos resultados.(E20) Tenemos muy mala gestión de autoridades: dirección, dirección académica, subdirección. (E26)
Profesores de Inglés
Como teacher se necesitan espacios, tiempos para comunicación con docentes de español, psicología, etc. (actualmente nos comunicamos en pasillos o comedor de maestras. Con psicología casi nada) (E15).
Otros Cargos
Al existir dirección, subdirección pedagógica, jefe de nivel y jefe de departamento a veces se derivan de una a otra para responder a cuestiones y se enlentece el proceso de toma de decisiones. (E21)

ANEXO 15: Relevamiento y Análisis de Documentos

RELEVAMIENTO Y ANÁLISIS DE DOCUMENTOS						
	Nombre doc.	**Tipo de documento**	**Fecha**	**Aspecto relevado**	**Cita documento**	**Pag.**
1	Organigrama	Documento interno	19/08/2014	Cargos Jefe de Nivel y Jefe de Departamento		1
2	Manual de Calidad	Manual	31/07/2014	Presentación del Colegio	Fue fundado en 1880 con el propósito de evangelizar a través de la educación. Desarrolla su acción educativa de acuerdo a las disposiciones que regulan el funcionamiento de los Institutos de Enseñanza Públicos de Gestión Particular en nuestro Sistema Educativo formal.	9
3	Misión y Visión	Manual	05/09/2006	Misión y Visión	Ser una comunidad educativa católica, conformada por * y laicos, educadores docentes y no docentes, alumnos, antiguos alumnos, familias y colaboradores, que en el marco de la inspiración de la Iglesia y de los valores del Evangelio, nos eduquemos y crezcamos según la visión que la espiritualidad * nos ofrece de Dios, la persona y el mundo. (*) Nombre sacerdotes y espiritualidad de la Orden	1
4	Política de Calidad	Manual	30/06/2009	Compromiso Institucional	Procuramos: mejorar continuamente los procesos educativos. Nos comprometemos: contribuir al desarrollo de la educación y de la cultura, de acuerdo a nuestra visión y propósito, considerando las necesidades de las personas, de la comunidad eclesial, de la sociedad, y la normativa vigente para los centros de enseñanza.	2
5	Coordinador de Educación Física y Deportes	Perfiles de Cargo	05/05/2011	Deberes y responsabilidades del cargo	La tarea del Coordinador de Educación Física y Deportes es esencialmente educativa. Su función principal es orientar, coordinar y supervisar los cursos de Educación Física y las actividades deportivas1 que se llevan a cabo con los alumnos.	2
6	Jefe de Nivel	Perfiles de Cargo	03/05/2011	Deberes y responsabilidades del cargo	La tarea del Jefe de Nivel es esencialmente educativa y de supervisión de la tarea de los tutores, en los aspectos: a) académicos, b) pastorales c) socio afectivos, d) administrativos y e) disciplinarios. Siendo el responsable de estas tareas en su Nivel.	2
7	Jefe de Formación Religiosa	Perfiles de Cargo	31/07/2014	Deberes y responsabilidades del cargo	Su función principal es la orientación, coordinación y supervisión de la Formación Religiosa y de la catequesis sacramental en los sectores educativos a su cargo.	2
8	Jefe	Perfiles de Cargo	31/07/2014	Deberes y responsabilidades del cargo	Es responsable de transformar en planes y programas, las decisiones tomadas en el nivel superior, en cuanto al funcionamiento y organización del área a su cargo. Son responsables de procesos críticos, siguiendo los lineamientos de su superior pero con cierta autonomía técnica. Puede tener personal a cargo.	2

ANEXO II
Plan de Mejora Organizacional

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Master en Gestión Educativa

Plan de Mejora Organizacional

Investigadora: Isabel Elvas

Tutora: Gabriela Bernasconi

Fecha: 2 Diciembre 2015

I.- ANTECEDENTES

El presente Plan de Mejora se fundamenta en la planificación estratégica y forma parte de la Memoria Final de Investigación Organizacional iniciada, en una institución educativa que abarca todo el arco etario de escolarización, en abril de 2015. El Proyecto de Investigación Organizacional se focalizó en el nivel de educación Inicial y Primaria a partir de una demanda formulada por la institución sobre la cual se realizó un estudio diagnóstico identificando áreas problemáticas relacionadas y posibles líneas de acción orientadas a la mejora. Este diagnóstico se entregó a la institución en un Informe de Avance.

1. Aproximación diagnóstica

El diagnóstico de la institución inicia su **primera fase**, en abril con entrevistas exploratorias a cuatro directivos: el director académico, las directoras de Nivel Inicial y Primaria, y la Subdirectora pedagógica de Primaria. Se identifica la demanda y se construye el modelo de análisis donde se esclarece el problema, se determinan las dimensiones involucradas, los actores y los factores causales relacionados con el mismo. La **segunda fase** se dedica a la comprensión del problema. Se inicia el relevamiento bibliográfico y el relevamiento y análisis documental. Se definen técnicas complementarias para la segunda colecta de datos: una encuesta a los docentes; dos focus group: uno con los jefes de nivel y otro con los jefes de departamento; una segunda entrevista al director académico y una entrevista al director pastoral vinculado directamente con los jefes de nivel. Finalmente se integra el iceberg como dispositivo de análisis para distinguir lo visible, las prioridades y los elementos nucleadores. En la **tercera etapa** del diagnóstico se identifican fortalezas y debilidades de la Institución, sin poner en consideración las oportunidades y amenazas; se determina el grupo impulsor y se elabora un diagrama de mejora; se sistematiza la información para finalizar con la redacción del Informe de Avance.

1.1. Identificación de la demanda

En las entrevistas exploratorias realizadas a los cuatro directivos surge como inquietud, en el marco de innovaciones que se encuentra el Colegio, la existencia de dos innovaciones: los Jefes de Nivel y los Jefes de Departamentos, ambos cargos tienen una trayectoria de tres años en Inicial y Primaria, no constituyéndose el primero en Nivel Inicial. En la demanda se detecta que hay dificultades en la institucionalización de estos dos cargos, al decir de Gairín (2000, 45) una innovación está institucionalizada cuando se produjeron verdaderos cambios en la cultura escolar. Mientras que Murillo, J y Krichesky (2012, 39) afirman que *"la institucionalización es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser consideradas como algo especial y se convierten en la forma "habitual" de hacer las cosas en un centro*". "*Las creencias y supuestos que poseen los miembros de la comunidad educativa influyen y mucho en las posibilidades de éxito de un proceso de cambio*".

Si bien ambas innovaciones fueron creadas en forma independiente, confluyen en un mismo territorio y se encuentran en la vida cotidiana de Inicial y Primaria. Es oportuno, además señalar que son ocho las Jefas de Nivel, una por cada nivel de Inicial (Jardinera y Preparatorio) y una por cada nivel de Primaria (de Primero a Sexto), cuyos títulos de grado varían: Maestro de Educación Inicial, Maestro de Educación Primaria o Teachers of English. Así mismo los Jefes de Departamento son nueve, de acuerdo a la división en las siguientes áreas: Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física y Deporte, Idioma Español y Literatura, Formación Cristiana, Inglés Inicial y Primaria, Inglés Secundaria y

Matemática; entre ellos, siete poseen el título de grado: Profesor de Enseñanza Media, mientras que en Inglés su título es Teachers of English.

Triangulando la información recogida se detectan *algunas dificultades en el proceso de institucionalización de los cargos de jefe de nivel y jefe de departamento en los sectores de Inicial y Primaria*, que se define como el **problema** de estudio.

Dentro de los posibles **factores causales** del problema se destacan: el proceso de implementación de las dos innovaciones, "*es el proceso de poner en práctica los objetivos del cambio, (...) que muestra la menor o mayor distancia que podría presentarse entre lo originalmente pensado y lo efectivamente concretado (...) diferenciación que pone en evidencia la relevancia que adquiere en esta fase el conjunto de profesores del centro, ya que serán éstos quienes pondrán en marcha y articularán las innovaciones pensadas*" (Murillo et al, 2012, 37). Muchos actores institucionales desconocen las funciones de los jefes de nivel y jefes de departamento, viéndose agravado por las pocas instancias de comunicación entre los diferentes actores y por las múltiples supervisiones que reciben los docentes a través de diferentes jefes y directores. La diferencia de compensación salarial por los cargos genera tensión; de igual modo la dificultad para articular los cargos, mientras el cargo de jefe de departamento se orienta a profundizar en el conocimiento disciplinar, el cargo jefe de nivel se centra más en la didáctica de Primaria. También se genera en la organización, por la intensificación del trabajo, por los horarios divididos de los docentes, por los horarios diferentes entre los actores, por el tamaño de la institución que se distribuye en diferentes edificios y sumado a una estructura compleja, un clima cotidiano tenso de trabajo.

En **síntesis**, hay tres grandes dimensiones problemáticas que surgen asociadas a la demanda: la primera, la indefinición de los roles de los jefes de nivel y jefes de departamento; en segundo lugar, la poca comunicación formal entre los dos cargos y la informal entre los diferentes actores institucionales; y en tercer lugar las dificultades en la articulación entre el conocimiento disciplinar y la didáctica de cada nivel de Inicial y Primaria.

1.2. Dimensiones comprometidas

Los aspectos que los cuatro directivos nombran, hacen principalmente referencia a la dimensión organizacional involucrando a otras dos: la académica y la administrativa, de acuerdo a las cuatro dimensiones que plantean Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (1992), que serán tenidas en cuenta a la hora de elaborar el Plan de Mejora.

La dimensión organizacional tiene que ver con la conducción de la institución educativa, es la que tiene mayores implicancias ya que se constatan problemas en la implementación de los cargos o porque no se instrumentaron con una gran participación de los diferentes actores o por fallos de comunicación, muchos agentes institucionales tienen poca claridad sobre los roles, las funciones y el perfil que los cargos tienen, hay desconocimiento del vínculo que se debe establecer entre los cargos y es escasa la comunicación formal entre los jefes de nivel y los jefes de departamento. Otra dimensión implicada es la **pedagógico-didáctica,** refiere a los fines y objetivos de la organización escolar en la sociedad, particularmente en la institución en estudio, se observan diferentes visiones del currículo y de la organización escolar, y distintos énfasis en estos roles desde los cargos directivos. Con menor implicancia está **la dimensión administrativa,** hace referencia a los aspectos de gobierno, los soportes estructurales y las estrategias de desarrollo en una institución escolar, en el Colegio se ve

mucha diversificación, gran plantel docente que no facilita la comunicación informal y por las dimensiones son escasos los lazos emocionales.

1.3. Fortalezas y debilidades

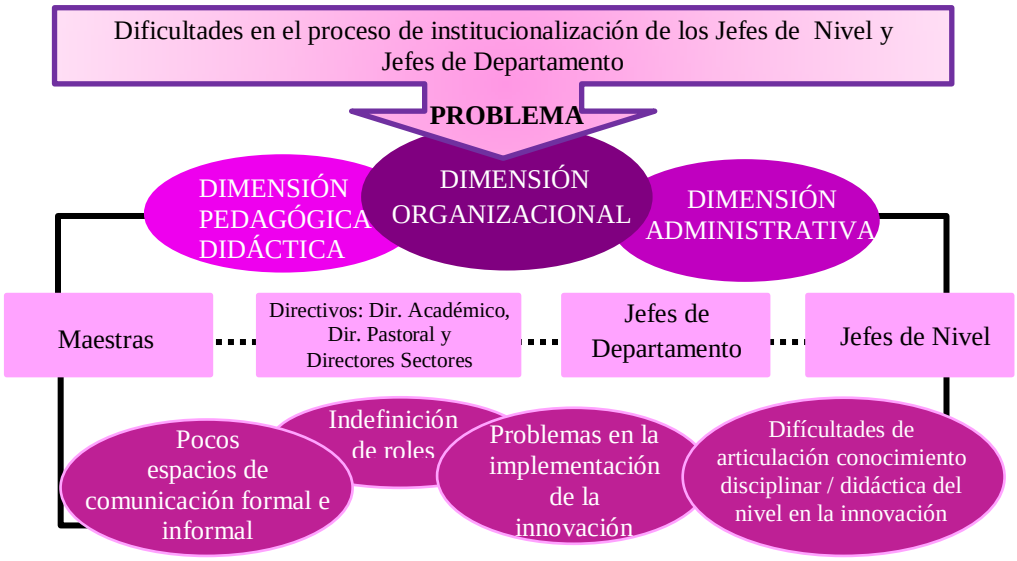
A partir de los datos recabados se pueden sintetizar las fortalezas y debilidades con las que cuenta la institución para abordar el problema en estudio y elaborar un Plan de Mejora sustentable y realizable. Se destacan como **fortalezas**: formación académica de los docentes, personal comprometido y con continuidad en el Colegio, una institución que apuesta a la excelencia. Una organización grande y compleja, que brinda estabilidad laboral, reconocimiento social, oportunidades de profesionalización, disponibilidad de recursos, con una oferta curricular actual y muy diversificada, cuenta con el apoyo de las familias, una fuerte propuesta en valores y un carisma institucional confesional que la sustenta, una estructura organizacional consolidada y madurada a través de 135 años de historia y experiencia capaz de implementar innovaciones (Ver Informe de Avance).

Dentro de las **debilidades**: institución muy extendida, gran plantel docente que no facilita la comunicación informal, cierta indefinición de los cargos, falta de conocimiento o diferente comprensión de los roles y funciones de estos cargos, problemas en la implementación de los cargos, algunas personas tienen muchos jefes. Diferentes visiones del currículo y de la organización escolar. Por las dimensiones edilicias son escasas las oportunidades de comunicación informal entre algunos sectores y de fortalecimiento de vínculos entre los docentes. Falta comunicación formal entre los jefes de nivel y los jefes de departamento. Distintos énfasis en estos roles desde los cargos directivos (Ver Informe de Avance).

1.4. Actores involucrados

Los actores institucionales involucrados en el problema en estudio son: el director académico y pastoral, las directoras de Inicial y Primaria, la subdirectora pedagógica de Primaria, los Jefes de Departamento, los Jefes de Nivel y los Maestros en general. A ellos será necesario recurrir para implementar el Plan de Mejora.

En síntesis, a partir de los datos recabados se reformula el modelo de análisis que muestra gráficamente lo anteriormente expuesto (Ver Cuadro 1).



Cuadro 1. Modelo de Análisis.

2. Acuerdos establecidos con la Organización

Para finalizar el diagnóstico e iniciar el proceso de elaboración del Plan de Mejora se propone trabajar en tres lineamientos. La **definición de los roles**, Jefe de Nivel y Jefe de Departamento, a partir de las orientaciones institucionales, los documentos existentes y de las prácticas que efectivamente cada actor está realizando.

La **mejora de la comunicación** formal entre los cargos en estudio para facilitar la elaboración pedagógica y la informal entre distintos actores del Colegio.

Por último, buscar estrategias que favorezcan la articulación entre **la didáctica de cada nivel educativo y la didáctica de la disciplina**, supone: orientaciones, lineamientos, talleres, materiales nuevos, clases modelos y otros que se puedan establecer.

2.1. Equipo impulsor

Se realizó la devolución a los cuatro directivos del Informe de Avance, no se plantearon objeciones al diagnóstico formulado y se valoró la vinculación que se estableció en el análisis entre la innovación de los dos cargos medios de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento. Se sugirió conformar un **equipo impulsor** participante de la elaboración del Plan de Mejora proponiéndose estuviera integrado por: el director académico, las directoras de Inicial y Primaria, y la subdirectora pedagógica de Primaria o por quienes ellos designaran a tales efectos.

2.2 Fases y extensión del Plan de Mejora

El Plan de Mejora se propuso llevar a cabo a través de tres fases cuyo detalle se presenta en el Cuadro 2.

FASES DEL PLAN DE MEJORA			
Fase	**Fecha**	**Finalidad**	**Registro**
1.- Devolución Institucional	30 Setiembre	Devolución al Director Académico del Informe de Avance.	Acta de Reunión Nº1 (Ver Anexo 1)
	8 Octubre	Devolución del Informe de Avance a los Directores de Inicial y Primaria.	Acta de Reunión Nº2 (Ver Anexo 2)
2.- Preparación	22 Octubre	Determinación definitiva del Equipo Impulsor	Acta de Reunión Nº3 (Ver Anexo 3)
3.- Diseño y Ajustes del Plan de Mejora	3 Noviembre	Redacción final de los objetivos general y específicos 1 y 2, con las respectivas actividades.	Acta de Reunión Nº4 (Ver Anexo 4)
	24 Noviembre	Se descarta del Plan de mejora el objetivo específico 3.	Acta de Reunión Nº5 (Ver Anexo 5)

Cuadro 2. Fases del Plan de Mejora.

II.- PLAN DE MEJORA

La elaboración de un Plan de Mejora "*supone un proceso que incluye: definir los pasos que se han de dar, desarrollar las herramientas, estructurar las secuencias de trabajo y valorar los*

resultados" (Gairín, J., Armengol, C., Lorenzo, M., Martín, M., 2006, 76). En la institución educativa en estudio el plan se elabora en forma conjunta con el equipo de trabajo formado para tal fin, finalmente constituido por el director académico y la asesora (Ver Anexo 2 y 3), diseñando objetivos, general y específicos, con sus correspondientes actividades (Ver Anexo 4 y 5). En el trabajo posterior de asesoría, se proyectan logros y metas; se identifican las personas que estarán implicadas; se explicitan los recursos necesarios en la ejecución del plan; se establece un cronograma detallado que acompaña la realización de las actividades previstas. Se elabora la planilla integradora donde se presenta sistematizada toda la información anterior. Por último se elaboran dos instrumentos de seguimiento del plan con sus correspondientes protocolos de aplicación, que buscan ofrecer herramientas de monitoreo y evaluación del proceso.

1. Objetivos

El propósito central del proyecto es *consolidar el proceso de institucionalización de los dos nuevos cargos: Jefe de Nivel y Jefe de Departamento*, responde así el problema diagnosticado en las etapas iniciales de la investigación. Es oportuno señalar que cuenta con el aval del director académico.

A partir de los factores causales presentados anteriormente en el modelo de análisis (Véase Cuadro 1) y buscando concretar el objetivo general, se elaboran tres objetivos específicos (Ver Cuadro 3).

1.- Definir los roles Jefes de Nivel y Jefes de Departamento a partir de las orientaciones institucionales, de los documentos existentes y de las prácticas que los actores involucrados están realizando. 2.- Facilitar la comunicación formal entre los cargos de Jefe de Nivel y Jefes de Departamento y la informal entre los distintos actores del Colegio. 3.- Desarrollar estrategias que favorezcan la articulación entre la didáctica de cada nivel educativo (objeto de trabajo de los jefes de nivel) y el conocimiento disciplinar (objeto de trabajo de los jefes de departamento).

Cuadro 3. Objetivos Específicos Propuestos.

Después de hacer algunos ajustes en los dos primeros objetivos, se considera que implementar el tercero no sería pertinente para la institución al menos en este momento (Véase Anexo 4 y 5). Finalmente quedan consensuados los objetivos específicos que aparecen en el Cuadro 4.

1.- Definir los roles y perfiles de Jefes de Nivel y Jefes de Departamento a partir de las orientaciones institucionales, de los documentos existentes y de las prácticas que los actores involucrados están realizando. 2.- Facilitar la comunicación formal entre los cargos de Jefe de Nivel, Maestras y Jefes de Departamento y la informal entre los distintos actores del Colegio.

Cuadro 4. Objetivos Específicos Acordados.

2. Líneas de actividad

"Los centros más dinámicos, consideran la mejora como un proceso continuo que forma parte de la vida cotidiana de la propia escuela" (Murillo, F., Krichesky, G., 2012, 42), a tales efectos se planifican las **líneas de actividad** acordes con cada uno de los objetivos específicos. Éstas fueron acordadas también con el director académico (Ver Anexo 4). Para el desarrollo de las actividades se prevé utilizar las reuniones semanales de: Consejo Académico, de Sector, Jefes de Departamento, Jefes de Nivel existentes en el Colegio, en los momentos necesarios.

2.1. Línea de actividad vinculada al Primer Objetivo Específico

La **primera línea de actividad** refiere a la *definición del rol y el perfil del Jefe de Nivel y Jefe de Departamento*, el proceso que se llevará a cabo está pautado por las actividades concretas que se describen a continuación:

1.1.- *Identificación y designación del grupo encargado de realizar las acciones tendientes a la definición del rol de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.* Descripción: en febrero, los directores académico y pastoral designarán dos grupos, cada uno encargado de la definición de rol y perfil de cada uno de los cargos, Jefe de Nivel y Jefe de Departamento (a partir de ahora GEJN y GEJD).

1.2.- *Identificación de las orientaciones institucionales de políticas al respecto.* Descripción: en febrero, GEJN y GEJD identifican orientaciones institucionales en relación a cada uno de los cargos.

1.3.- *Identificación de los documentos donde constan definición del rol Jefe de Nivel y Jefe de Departamento o antecedentes de los mismos.* Descripción: en febrero, GEJN y GEJD buscan e identifican documentos que servirán de antecedentes para la definición del rol y perfil.

1.4.- *Identificación de las prácticas que realizan los actores involucrados en los cargos de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.* Descripción: En la segunda quincena de febrero, se reúnen los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento para elaborar un documento que explicite, de acuerdo a sus prácticas cotidianas, el rol y perfil de cada cargo.

1.5.- *Redacción de un documento de trabajo con los perfiles de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.* Descripción: En marzo, GEJN y GEJD elaboran un documento primario donde definen rol y perfil de cada cargo, teniendo en consideración todos los insumos recogidos hasta el momento.

1.6.- *Presentación del documento de trabajo con los perfiles de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento a la comunidad educativa de Inicial y Primaria.* Descripción: en Abril, se presenta el documento primario a los docentes de Inicial y Primaria, se trabaja con cada equipo de docentes, se elaboran por escrito nuevas sugerencias.

1.7.- *Recepción de las sugerencias al documento de trabajo con los perfiles de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento, elaboradas por la comunidad educativa de Inicial y Primaria y redacción final de los documentos.* Descripción: en Abril, GEJN y GEJD reciben las sugerencias realizados por los equipos de docentes y elaboran una redacción final de los documentos.

1.8.- *Aprobación del documento final con el rol y perfil del cargo Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.* Descripción: en Mayo, los Consejos: Académico, de Sector y Asesor aprueban el documento final y su publicación.

1.9.- *Publicación en la Intranet de la Institución del documento aprobado.* Descripción: sobre finales de Mayo, a través de los Departamentos de Comunicaciones y Tecnología, se comunica a todo el personal la existencia de los documentos y su correspondiente publicación en la intranet del Colegio.

2.2. Línea de actividad vinculada al Segundo Objetivo Específico

La **segunda línea de actividad** hace referencia a la mejora de la comunicación formal entre los cargos, Jefe de Nivel y de Departamento, y la comunicación informal entre los diferentes actores de Inicial y Primaria. Se pautaron las siguientes actividades:

2.1.- *Definición del grupo responsable de facilitar la comunicación formal entre los cargos de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento y la informal entre los distintos actores del Colegio.* Descripción: en febrero, los directores académico y pastoral designarán dos grupos, se sugiere

que sean GEJN y GEJD para que faciliten la comunicación formal entre los cargos y la informal entre otros actores de los sectores involucrados.
2.2.- *Identificación de las orientaciones institucionales en la comunicación organizacional interna formal e informal que tiene el Colegio.* Descripción: en febrero, GEJN y GEJD identifican orientaciones institucionales en relación a la comunicación formal entre los cargos e informal entre el personal.
2.3.- *Identificación de los documentos donde consten orientaciones y antecedentes relacionados con el tema.* Descripción: en febrero, GEJN y GEJD buscan e identifican documentos que servirán de antecedentes para establecer instancias de comunicación formal entre los cargos e informal entre el personal.
2.4.- *Identificación de las instancias de comunicación formal e informal existente entre los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento.* Descripción: en la segunda quincena de febrero, se identifican instancias de comunicación formal entre los cargos e informal entre el personal.
2.5.- *Identificación de las necesidades de comunicación formal y de las temáticas de interés común entre los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento.* Descripción: en febrero, se reúnen los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento para elaborar un documento que explicite, de acuerdo a sus prácticas cotidianas, las instancias existentes de comunicación formal y los temas de interés que constituirán el contenido a desarrollar en dichas instancias.
2.6.- *Definición de estrategias e instancias de comunicación formal entre ambos cargos y su relación con las autoridades pertinentes.* Descripción: en marzo, GEJN y GEJD definen estrategias, frecuencia, tipo de instancias de comunicación formal entre los cargos teniendo en cuenta el material recogido hasta el momento.
2.7.- *Elaboración de un documento de trabajo que explicite estrategias e instancias de comunicación formal.* Descripción: en abril, GEJN y GEJD elaboran un documento donde determinan las estrategias, la frecuencia y las instancias de comunicación formal entre los cargos.
2.8.- *Aprobación del documento.* Descripción: en abril, los Consejos: Académico, de Sector y Asesor aprueban el documento final.
2.9.- *Implementación de las nuevas instancias de comunicación formal.* Descripción: de abril a diciembre, las directoras de Inicial y Primaria, subdirectora pedagógica, jefes de departamento, jefes de nivel y docentes desarrollarán las instancias establecidas en el documento aprobado.
2.10.- *Uso de las redes sociales como espacio de encuentro e interacción de docentes y funcionarios de Inicial y Primaria.* Descripción: de marzo a diciembre, con la identificación de instancias informales, se define una nueva estrategia de comunicación informal que busca el acercamiento emocional entre los actores que no tienen muchas posibilidades de contacto, que están un poco alejados o aislados.

3. Logros proyectados

Se toma como referencia los objetivos del plan y se elaboran metas, como cuantificadores de los objetivos, nos permiten medir y comparar los resultados del proyecto, establecer posibles desviaciones y planificar los reajustes necesarios.

Se definen dos metas vinculadas con el **objetivo general**, una cuantifica que el *70% de los docentes, a fines de 2016, consideran que los cargos de Jefe de Nivel y de Departamento, benefician el desempeño de su tarea*. Mientras la otra establece, para la misma fecha, un *aumento en la aceptación de cada uno de los cargos por parte de todos los actores institucionales.*

En relación a los objetivos específicos, también se establecen dos metas para cada uno. Para el **primer objetivo específico** se establece como uno de los logros, la elaboración de *dos documentos con rol y perfil de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento respectivamente, aprobados a mediados de 2016*. A su vez se podría cuantificar a finales del mismo año, si el *90% de los docentes conocen el rol y el perfil del jefe de Nivel y del Jefe de Departamento*.

Considerando el **segundo objetivo específico**, se busca como logro la elaboración de *un documento que explicite estrategias e instancias de comunicación formal entre los* Jefes de Nivel y Jefes de Departamento, cuya redacción y aprobación final estaría para mediados de 2016. Otras metas establecidas son: la i*mplementación del 90% de las instancias de comunicación formal* y el a*umento del grado de satisfacción en la comunicación informal entre distintos actores,* para fines del mismo año.

La obtención de estos logros significará un avance de la institución, un pasaje de fase en el proceso de cambio, de la fase de planificación, donde entre otros elementos se definen roles y funciones a la de implementación que significa poner en práctica aquello que se estableció en la planificación (Murillo, F., Krichesky, G., 2012, 37).

4. Personas implicadas

Dentro de los actores institucionales, se determinan personas que por su cargo en el Colegio son responsables de la implementación del Plan de Mejora y otras le servirán de apoyo a través de la aprobación, la consulta o la información. Se elabora una matriz RACI donde se detallan actividades, actores y niveles de responsabilidad: Responsable, Aprobador, Consultado e Informado. Ver Cuadro 5.

NIVELES DE RESPONSABILIDAD									
ACTIVIDADES	ACTORES								
	Rector	Dir. Académico	Dir. Pastoral	GEJN	GEJD	Jefe Departamento	Jefe Nivel	Docente	Dpto. Com. y Tecnol.
1.1		R	R	I	I				
1.2				R	R				
1.3				R	R				
1.4						R	R		
1.5				R	R				
1.6				R	R			R	
1.7				R	R				
1.8	A	A	A	R	R	I	I	I	
1.9	A	R	R			I	I	I	R
2.1		R	R	I	I				
2.2				R	R				
2.3				R	R				
2.4				R	R				
2.5						R	R		
2.6						R	R	R	
2.7				R	R				
2.8	A	A	A						
2.9						R	R	R	
2.10	A	A	A	R	R	I	I	I	R

Cuadro 5. Matriz RACI.

5. Recursos

Los recursos hacen referencia a los insumos requeridos para la implementación del Plan de Mejora. En los recursos humanos se consideran las personas involucradas y/o responsables de las tareas y del plan. En los recursos materiales se incluyen equipamiento, instalaciones y horas de trabajo de los distintos actores participantes. Los recursos financieros o presupuesto incluyen los gastos de inversión son los gastos en materiales adquirido para la obtención de los objetivos del plan y los gastos de operación que son los gastos en materiales y horas hombre. Ver Cuadro 6.

RECURSOS			
Humanos	Rector. Director Académico. Director Pastoral. Consejo Académico. Consejo de Sector. Jefes de Departamento. Jefes de Nivel. Docentes. Departameto de Comunicación y Departamento de Tecnología.		
Materiales	Equipamiento	Pantalla, Cañón, PC, insumos de oficina, conexión a internet.	
	Instalaciones	Salón de actos y Salas de reuniones habituales.	
	Horas de trabajo	Ocupación	Carga horaria
		Docentes	10 hs
		Jefes de Departamento	40 hs
		Jefes de Nivel	40 hs
		Directivos	50 hs
Financieros	Gastos de inversión	El plan no supone gastos de inversión.	
	Gastos de operación	El plan no supone costo adicional, no supone erogación extra, está asumido en el trabajo habitual de los actores en la institución.	

Cuadro 6. Recursos Estimados en el Plan de Mejora.

6. Cronograma

La distribución de actividades, componentes fundamentales del plan de acción en su dimensión operativa, organizadas en un diagrama de Gantt facilita la visualización global de los tiempos de implementación del proyecto. De igual modo, se establecen los momentos en que se proyecta aplicar los instrumentos de seguimiento de toda la propuesta de actividades. Dentro del dispositivo de seguimiento se definen dos instrumentos: una encuesta de opinión y una matriz de seguimiento de actividades (Véase Anexo 6 y 7). La encuesta de opinión a los docentes de Nivel Inicial y Primaria busca recoger su apreciación crítica acerca de los dos cargos en estudio, Jefe de Nivel y Jefe de Departamento. Mientras que la matriz de seguimiento de actividades busca monitorear en forma permanente la realización del plan. Acompañados ambos instrumentos por su correspondiente protocolo de aplicación (Véase Anexo 8 y 9). Ver Cuadro 7.

	AÑO 2016										
ACTIVIDADES	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SETIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
1.1											
1.2											
1.3											
1.4											
1.5											

1.6											
1.7											
1.8											
1.9											
2.1											
2.2											
2.3											
2.4											
2.5											
2.6											
2.7											
2.8											
2.9											
2.10											
Instrumento 1											
Instrumento 2											

Cuadro 7. Cronograma de Actividades e Instrumentos de Seguimiento.

7. Planilla Integradora

Con el fin de sistematizar el contenido del Plan de Mejora se elabora la **planilla integradora** con dos componentes, el esquema de trabajo y la sustentabilidad. El **esquema de trabajo** sintetiza la información anteriormente expuesta en cuanto a objetivo general, objetivos específicos, metas y actividades, donde se agrega nueva información que especifica: ¿quiénes?, ¿cuándo? y ¿qué se necesita? para su realización. El segundo componente garantiza y da **sustentabilidad** al Plan de Mejora, contiene los dispositivos elaborados y propuestos para el seguimiento del plan, las estrategias planificadas para socializar el proceso con los miembros de la comunidad educativa, el presupuesto que implicará la implementación del plan y los supuestos de realización, aspectos que protegen la validez y la viabilidad del proyecto.

7.1. Esquema de trabajo

OBJETIVOS	**General**	**META**
	Consolidar el proceso de institucionalización de los dos nuevos cargos: Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.	- El 70% de los docentes, a fines de 2016, consideran que los cargos de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento, benefician el desempeño de su tarea. - Aumento en la aceptación de cada uno de los cargos por parte de todos los actores institucionales, a fines del 2016. (*)
	Específicos	
	1.- Definir los roles y perfiles de Jefes de Nivel y Jefes de Departamento a partir de las orientaciones institucionales, de los documentos existentes y de las prácticas que los actores involucrados están	- Dos documentos con rol y perfil de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento respectivamente, aprobados a mediados de 2016. - El 90% de los docentes conocen el rol y el perfil del jefe de Nivel y del Jefe de

	realizando.	Departamento a fines de 2016.
	2.- Facilitar la comunicación formal entre los cargos de Jefe de Nivel, Maestras y Jefes de Departamento y la informal entre los distintos actores del Colegio.	- Un documento que explicite estrategias e instancias de comunicación formal entre los Jefes de Nivel y jefes de Departamento, a mediados de 2016. - Implementación del 90% de las instancias de comunicación formal, a finales de 2016. - Aumento del grado de satisfacción en la comunicación entre distintos actores, a fines de 2016. (*)

(*) La línea de base para establecer el **aumento**, está contenido en el Informe de Avance, en la encuesta realizada a los docentes de Nivel Inicial y Primaria en 2015. En relación a la **aceptación de los cargos** referencian: los ítems 4 y 9, el funcionamiento de los cargos valorados ampliamente positivo, los jefes de nivel con un 53% y los jefes de departamento con un 31%; los ítems 8 y 13 preguntaba el acuerdo con los cargos, cuyas respuestas positivas fueron de un 53% con los jefes de nivel y 78% con los jefes de departamento; el ítems 17 preguntaba, los docentes de quién reciben las orientaciones para el trabajo, obteniendo respuestas, según correspondía a los dos cargos en un entorno del 50%. Mientras el ítems 15 considera el **grado de satisfacción con la comunicación formal** entre diferentes actores institucionales, no responden entre el 72% y el 50% en relación a los jefes de nivel y jefes de departamento respectivamente.

ACTIVIDADES	1.1.- Identificación y designación del grupo encargado de realizar las acciones tendientes a la definición del rol y del perfil de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento. 1.2.- Identificación de las orientaciones institucionales de políticas al respecto. 1.3.- Identificación de los documentos donde constan definición del rol y perfil del Jefe de Nivel y Jefe de Departamento o antecedentes de los mismos. 1.4.- Identificación de las prácticas que realizan los actores involucrados en los cargos de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento. 1.5.- Redacción de dos documentos de trabajo con el rol y perfil del Jefe de Nivel y Jefe de Departamento respectivamente. 1.6.- Presentación a la comunidad educativa de Inicial y Primaria, de los documentos de trabajo con el rol y perfil de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento, y formulación de sugerencias, si las hubiera. 1.7.- Recepción de las sugerencias a los documentos de trabajo con el rol y perfil de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento, elaboradas por la comunidad educativa de Inicial y Primaria y redacción final de los documentos. 1.8.- Aprobación de los documentos finales con el rol y perfil del cargo Jefe de Nivel y Jefe de Departamento. 1.9.- Publicación en la Intranet de la Institución de los documentos aprobados.

	2.1.- Definición del grupo responsable de facilitar la comunicación formal entre los cargos de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento y la informal entre los distintos actores del Colegio. 2.2.- Identificación de las orientaciones institucionales en la comunicación organizacional interna formal e informal que tiene el Colegio. 2.3.- Identificación de los documentos donde consten orientaciones y antecedentes relacionados con el tema. 2.4.- Identificación de las instancias de comunicación formal e informal existente entre los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento. 2.5.- Identificación de las necesidades de comunicación formal y de las temáticas de interés común entre los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento. 2.6.- Definición de estrategias e instancias de comunicación formal entre ambos cargos y su relación con las autoridades pertinentes. 2.7.- Elaboración de un documento de trabajo que explicite estrategias e instancias de comunicación formal. 2.8.- Aprobación del documento. 2.9.- Implementación de las nuevas instancias de comunicación formal. 2.10.- Uso de las redes sociales como espacio de encuentro e interacción de docentes y funcionarios de Inicial y Primaria.

Act.	¿Quiénes?	¿Cuándo?	¿Qué se necesita?
1.1	Director Académico y Director Pastoral.	Febrero: 1ra. Semana.	*Procedimiento:* Designación de los dos grupos encargados de la definición del rol y perfil de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento. Constitución de los dos grupos. *Recursos:* Materiales de oficina. PC.
1.2	Grupo Encargado del rol y perfil de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento (GEJN y GEJD).	Febrero: 2da. Semana.	*Procedimiento:* Instancias de trabajo conjunta del GEJN. Instancias de trabajo conjunta del GEJD. Identificación de las políticas institucionales en relación al Jefe de Nivel y Jefes de Departamento. *Recursos:* Documento antecedente con políticas institucionales PC. Conexión a la intranet. Materiales de oficina.
1.3	Grupo Encargado del rol y perfil de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento (GEJN y GEJD).	Febrero: 2da. Semana.	*Procedimiento:* Instancias de trabajo conjunta del GEJN y del GEJD. Recopilación de los documentos existentes publicados o no acerca de los roles y perfiles de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento. *Recursos:* Documentos con roles y perfiles. Material de oficina. Conexión intranet. PC.
1.4	Jefes de Departamento y Jefes de Nivel (a partir de ahora JD y JN)	Febrero: 3ra. y 4ta. Semana.	*Procedimiento:* Dos reuniones, una con cada Equipo de Jefes. Elaboración de dos documentos borradores con rol y perfil de cada cargo de acuerdo a la praxis de cada actor. *Recursos:* Material de oficina. Impresora. PC. Conexión a internet.
1.5	GEJN y GEJD.	Marzo.	*Procedimiento:* Instancias de trabajo conjunta del GEJN

			y del GEJD. Elaboración de dos documentos primarios con el rol y perfil, uno del JN y el otro del JD. *Recursos:* El documento borrador elaborado por JN y JD. Material de Oficina. Impresora. Conexión a la intranet y a internet. PC.
1.6	Docentes de Nivel Inicial y Primaria.	Abril: 1ra. y 2da. Semana.	*Procedimiento:* Dos reuniones con la comunidad educativa de Inicial y de Primaria. Presentación de los documentos primarios. Recepción de sugerencias escritas de los grupos y/o individuales. *Recursos:* Documento primario elaborado por GEJN y GEJD. Material de oficina. Cañón. PC.
1.7	GEJN y GEJD.	Abril: 3ra. y 4ta. Semana.	*Procedimiento:* Una instancia de trabajo del GEJN y del GEJD. Redacción de los documentos finales con el rol y perfil de JN y JD. *Recursos:* Documentos primarios. Documentos con las sugerencias dadas por la comunidad. Material de oficina. PC. Conexión a internet.
1.8	Consejo Académico, Consejo de Sector y Consejo Asesor.	Mayo.	*Procedimiento:* Una reunión de cada Consejo, el Académico, el de Sector y el Asesor. Presentación de los dos documentos finales. Aprobación de los documentos. Aprobación de la difusión interna de los mismos. *Recursos:* Documentos finales con rol y perfil de JN y JD. Materiales de oficina. PC. Cañón. Conexión a internet.
1.9	Departamento de Tecnología y Departamento de Comunicaciones.	Mayo: 4ta. Semana.	*Procedimiento:* Comunicación que advierta la existencia y publicación de los dos documentos con rol y perfil de JD y JN a la comunidad educativa de Inicial y Primaria. Publicación en la Intranet de los documentos. *Recursos:* Documentos finales con rol y perfil de JN y JD. Documento con el comunicado. PC. Correo electrónico interno. Intranet.
Act.	**¿Quiénes?**	**¿Cuándo?**	**¿Qué se necesita?**
2.1	Director Académico y Director Pastoral.	Febrero: 1ra. Semana.	*Procedimiento:* Designación de los grupos encargados de facilitar la comunicación: formal entre los cargos de JN y JD y la informal entre los distintos actores del Colegio. *Recursos:* Materiales de oficina. PC.
2.2	GEJN y GEJD.	Febrero: 2da. Semana.	*Procedimiento:* Instancias de trabajo conjunta del GEJN y del GEJD. Identificación de las orientaciones institucionales en la comunicación organizacional interna formal e informal. *Recursos:* Documentos con orientaciones institucionales acerca de la comunicación formal e informal. PC. Conexión a la intranet. Materiales de oficina.
2.3	GEJN y GEJD.	Febrero: 2da. Semana.	*Procedimiento:* Instancias de trabajo conjunta del GEJN y del GEJD. Recopilación de documentos con orientaciones y antecedentes relacionados con la

			comunicación organizacional interna formal e informal que tiene el Colegio. *Recursos:* Documentos. Material de oficina. Conexión intranet. PC.
2.4	Jefes de Departamento y Jefes de Nivel.	Febrero: 3ra. y 4ta. Semana.	*Procedimiento:* Dos reuniones, una con cada Equipo de Jefes. Identificación de las instancias existentes de comunicación formal e informal entre los JN y JD. Elaboración de un documento escrito por equipo. *Recursos:* Documentos. Material de oficina. Impresora. PC. Conexión a internet.
2.5	Jefes de Departamento y Jefes de Nivel.	Febrero: 3ra. y 4ta. Semana	*Procedimiento:* Una reunión con cada Equipo de Jefes. Identificación de temáticas de interés común entre los JN y JD y posibles instancias de comunicación formal. Elaboración de un documento escrito por equipo. *Recursos:* Documentos. Materiales de oficina. Impresora. PC. Conexión a internet.
2.6	GEJN y GEJD.	Marzo.	*Procedimiento:* Instancias de trabajo conjunta del GEJN y del GEJD. Definición de estrategias e instancias de comunicación formal entre ambos cargos y con los grupos de docentes. *Recursos:* Documentos elaborados por JN y JD. Materiales de oficina. Impresora. PC. Conexión a internet.
2.7	GEJN y GEJD.	Abril: 1ra. Semana.	*Procedimiento:* Instancias de trabajo conjunta del GEJN y del GEJD. Elaboración de un documento de trabajo que explicite estrategias, instancias de comunicación formal y frecuencia, entre los JN, JD y los docentes. *Recursos:* Documentos elaborados por JN y JD. Materiales de oficina. Impresora. PC. Conexión a internet.
2.8	Consejo Académico, Consejo de Sector y Consejo Asesor.	Abril: 2da. Semana.	*Procedimiento:* Una reunión de cada Consejo, el Académico, el de Sector y el Asesor. Aprobación del documento donde se establecen estrategias e instancias de comunicación formal entre los JN y JD. *Recursos:* Documentos elaborados por GEJN y GEJD. Materiales de oficina. Impresora. PC. Conexión a internet.
2.9	Directoras de Inicial y Primaria, Subdirectora Pedagógica, Jefes de Departamento, Jefes de Nivel y Docentes	De Abril a Diciembre.	*Procedimiento:* Calendarización de Salas Docentes donde se implementan las nuevas instancias de comunicación formal entre los JN, JD y Docentes. *Recursos:* Documentos aprobados. Materiales disciplinares. Materiales de oficina. Cañón. PC. Conexión a internet.
2.10	Departamento de Tecnología y Departamento de Comunicaciones.	De Marzo a Diciembre.	*Procedimiento:* Uso de las redes sociales como espacio de encuentro e interacción de docentes y funcionarios de Inicial y Primaria. Ampliar la banda ancha que agilice la conexión. *Recursos:* Conexión a internet.

7.2. Sustentabilidad

DISPOSITIVO PROPUESTO PARA EL SEGUIMIENTO	TÉCNICA PROPUESTA	MOMENTOS DE APLICACIÓN	INDICADOR/ES DE AVANCE
Asociado al Objetivo General	1.- Encuesta de Opinión. (Ver Anexo 6)	Julio/Diciembre	- El 70% de los docentes consideran que los cargos de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento, benefician el desempeño de su tarea a diciembre 2016. - Aumento en la aceptación de cada uno de los cargos por parte de todos los actores institucionales, a fines del 2016. (*)
Asociado a los Objetivos Específicos	2.- Matriz de Seguimiento de Actividades. (Ver Anexo 7)	Mensual, durante el año 2016.	- Informe a los directivos del avance mensual por actividad.

(*) La aceptación se medirá en la Encuesta de Opinión a través de las preguntas 6 y 12, grado de acuerdo con la existencia de los cargos; 7 y 13 grado de acuerdo con las funciones asignadas a los cargos; y 16 de quién recibe líneas orientadoras para el trabajo.

	ESTRATEGIAS PARA SOCIALIZAR LA INFORMACIÓN	MOMENTOS DE DIFUSIÓN E INTERCAMBIO	DESTINATARIOS
SISTEMA DE INFORMACIÓN	Comunicados a todos los docentes a través del correo electrónico. Publicación de documentos en la Intranet. Noticias en la Plataforma Virtual.	A lo largo del año en las Salas generales de docentes para Inicial y Primaria. Jornadas Académico-Pastorales.	Docentes de Inicial y Primaria.

PRESUPUESTO	RECURSOS QUE SE DEBEN ADQUIRIR	GASTOS DE INVERSIÓN	GASTOS DE OPERACIÓN	
	No se señalan	No se señalan	Horas Docentes (10 hs.)	$ 800.000
			Horas Jefes de Dpto. (40 hs.)	$ 540.000
			Horas Jefes de Nivel (40 hs.)	$ 312.000
			Horas de Directores (50 hs.)	$ 500.000
TOTAL: $ 2.152.000				

SUPUESTOS DE REALIZACIÓN	• Permanencia de los Directivos, Jefes de Departamento y Jefes de Nivel en la Institución. • Contar con la colaboración y el apoyo de los Departamentos de Comunicación y de Tecnología. • Motivación de los Jefes de Departamento y Jefes de Nivel a trabajar juntos. • Permanencia de la Intranet, garantías de conectividad y soporte tecnológico institucional. • Corrección de los desajustes en la comunicación entre los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento a través de la matriz de seguimiento.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. 24ta. ed. Buenos Aires: Lumen.

CASTEJÓN, J. (2006). Planificación y Diseños de Investigación con Encuestas. En: ALAMINOS, A. & CASTEJÓN, J. *Elaboración, Análisis e Interpretación de Encuestas, Cuestionarios y Escalas de Opinión.* (pp.7-30). Alicante: Marfil.

FRIGERIO, G., POGGI, M., TIRAMONTI, G. & AGUERRONDO, I. (1992). *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca*. *Elementos para su gestión*. 8va. ed. Buenos Aires: Troquel.

GAIRÍN, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar, 27.* 31-85.

GAIRÍN, J., ARMENGOL, C. LORENZO, M. & MARTÍN, M. (2006). Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas. Madrid: Centro de investigación educativa (CIDE).

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.

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.

ANEXOS

Anexo 1: Acta de Reunión N°1

Fecha: 30 Setiembre 2015

Participan: Director Académico e Investigadora.

---

1. **Objetivos del encuentro:**

   Informar al director académico de los resultados del diagnóstico institucional.
   Definir la conformación del Equipo Impulsor en función de la propuesta realizada en el informe de avance.

2. **Principales temáticas trabajadas:**

   Presentación del diagnóstico y de los resultados de dicho diagnóstico.
   Se dialoga sobre la constitución más adecuada del Equipo Impulsor del Proyecto de Mejora Organizacional.

3. **Acuerdos establecidos:**

   ---

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

   ---

5. **Fecha de próxima reunión:**

   No se establece.

Otros comentarios:

El informe de avance fue enviado por correo electrónico el 26/9/15.
El director solicita un tiempo para dialogar con el Consejo Académico para definir el Equipo Impulsor.

Anexo 2: Acta de Reunión N°2

Fecha: 8 Octubre 2015.

Participan: Director Académico, Directora de Inicial, Directora de Primaria, Subdirectora de Primaria e Investigadora.

---

1. **Objetivos del encuentro:**

   Devolución del Informe de Avance a los directores de los sectores involucrados en la investigación.
   Definir la conformación del Equipo Impulsor.
   Establecer modalidad de trabajo.

2. **Principales temáticas trabajadas:**

   Intercambio de opiniones, aclaraciones y percepciones del Informe de Avance. No se plantearon objeciones al trabajo y se valora como una fortaleza el vínculo que se establece entre los cargos medios objeto de la investigación.
   El Equipo Impulsor queda determinado por los aquí presentes.

3. **Acuerdos establecidos:**

   Trabajar en las tres grandes líneas planteadas en el Informe de Avance, que tienen distintos alcances en el tiempo y complejidad diversa en la puesta en práctica.
   La modalidad de trabajo del Equipo Impulsor será virtual, el grupo trabajará a través de correo electrónico y hará eventuales reuniones presenciales cuando se estime conveniente, con fechas a pautar.

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

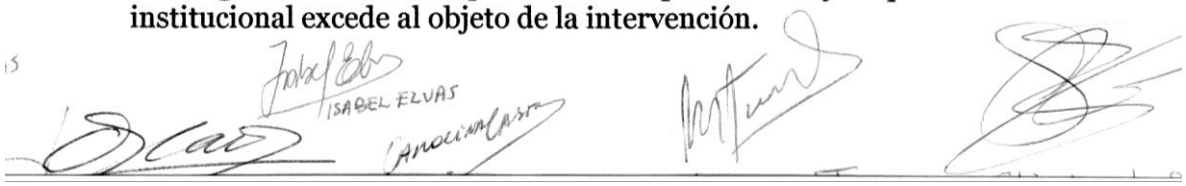
   Delinear objetivo general y objetivos específicos.

5. **Fecha de próxima reunión:**

   A convenir.

<u>Otros comentarios:</u>

Se deja constancia que si bien se ofreció que el investigador participara de las reuniones del Consejo Académico reducido (Primaria e Inicial) el investigador entendió que no era pertinente ya que el ámbito institucional excede al objeto de la intervención.



Anexo 3: Acta de Reunión N°3

Fecha: 22 Octubre 2015.

Participan: Director Académico, Directora de Inicial, Directora de Primaria e Investigadora.

---

1. **Objetivos del encuentro:**
   Modificar la integración del Equipo Impulsor a solicitud de actores inicialmente designados.

2. **Principales temáticas trabajadas:**
   Tres de los integrantes nombrados en la reunión anterior, después de su reflexión personal ven oportuno no integrar el Equipo Impulsor y lo hacen explícito a través de un mensaje escrito o por la vía de los hechos, no manifestando acuerdo o desacuerdo del acta anterior.

3. **Acuerdos establecidos:**
   El Equipo Impulsor quedará constituido por Director Académico e Investigadora.

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

   Trabajar los objetivos general y específico.

5. **Fecha de próxima reunión:**

   A acordar

<u>Otros comentarios:</u>

ISABEL ELVAS

Anexo 4: Acta de Reunión N°4

Fecha: 3 Noviembre 2015.

Participan: Director Académico e Investigadora.

---

1. **Objetivos del encuentro:**
   Trabajar en la redacción final del objetivo general, los objetivos específicos y actividades para los dos primeros objetivos específicos.

2. **Principales temáticas trabajadas:**
   Se dialoga acerca del alcance del objetivo general y de los dos primeros objetivos específicos. Se hacen ajustes en la redacción de los dos primeros objetivos específicos. Se presentan posibles actividades para estos dos primeros objetivos. El director académico facilita material acerca de horarios establecidos de encuentro de los Jefes de Departamento con los Jefes de Nivel y sus respectivos equipos de maestras.
   Se hacen intercambios de ideas en relación al tercer objetivo específico, relacionados con la articulación de la didáctica de los niveles y la didáctica disciplinar, donde no se ve tal articulación sólo depositada en las dos figuras en estudio, los jefes de departamento y los jefes de nivel.

3. **Acuerdos establecidos:**
   Se ve adecuado el objetivo general. Se hacen modificaciones al primer y segundo objetivo específico. Se acuerdan también las actividades respectivas para los dos objetivos.

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

   Trabajar el tercer objetivo específico y sus respectivas actividades.

5. **Fecha de próxima reunión:**

   A acordar.

Otros comentarios:

ISABEL ELVAS

Anexo 5: Acta de Reunión N°5

Fecha: 24 Noviembre 2015.

Participan: Director Académico e Investigadora.

---

1. **Objetivos del encuentro:**
   Trabajar la existencia o no del tercer objetivo específico buscando una respuesta más acorde a las necesidades de la institución.

2. **Principales temáticas trabajadas:**
   Teniendo en cuenta el intercambio de ideas de la reunión pasada, en relación al tercer objetivo específico, relacionado con la articulación de la didáctica de los niveles y la didáctica disciplinar, se considera oportuno no tenerlo en cuenta en la elaboración del plan de mejora.

3. **Acuerdos establecidos:**
   Se acuerda que el tercer objetivo específico no forme parte del plan de mejora institucional.

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

   Entrega del Plan de Mejora Institucional.

5. **Fecha de próxima reunión:**

   A acordar.

Otros comentarios:

ISABEL ELVAS

Anexo 6: Encuesta de Opinión a Docentes de Nivel Inicial y Primaria

Estimado/a docente,
es necesario la revisión del rol y perfil de los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento para introducir modificaciones en caso de considerarlo oportuno, para ello consultamos su opinión.

1.- Sector en el que trabaja. Nivel Inicial ☐ Primaria ☐

2.- ¿Conoce el rol y el perfil del Jefe/a de Nivel? Si ☐ No ☐

3.- ¿A través de qué medio pudo conocer el rol y perfil del Jefe/a de Nivel?

……...

4.- En su opinión, ¿cómo diría que funciona el rol de Jefe/a de Nivel? ☐
(Pondere del 1 al 5, siendo 1-Mal y 5-Excelente)

5.- ¿Cómo impacta el cargo del/la Jefe/a de Nivel en el desempeño de su tarea? ☐
(Pondere del 1 al 5, siendo 1-Mal y 5-Excelente)

6.- ¿Está de acuerdo con la existencia del cargo del/la Jefe/a de Nivel? Si ☐ No ☐

7.- ¿Está de acuerdo con las funciones asignadas al Jefe/a de Nivel? Si ☐ No ☐

8.- Considerando en general a los Jefes de Nivel, ¿cómo es su comunicación con ellos? ☐
(Pondere del 1 al 5, siendo 1-Mal y 5-Excelente)

8.- ¿Conoce el rol y el perfil del Jefe/a de Departamento? Si ☐ No ☐

9.- ¿A través de qué medio pudo conocer el rol y perfil del Jefe/a de Departamento?

……...

10.- ¿Cómo funciona el rol del/la Jefe/a de Departamento? ☐
(Pondere del 1 al 5, siendo 1-Mal y 5-Excelente)

11.- ¿Cómo impacta el cargo del/la Jefe/a de Departamento en el desempeño de su tarea? (Pondere del 1 al 5, siendo 1-Mal y 5-Excelente) ☐

12.- ¿Está de acuerdo con la existencia del cargo del/la Jefe/a de Dpto? Si ☐ No ☐

13.- ¿Está de acuerdo con las funciones asignadas al Jefe/a de Dpto? Si ☐ No ☐

14.- Considerando en general a los Jefes de Departamento, ¿cómo es su comunicación con ellos? (Pondere del 1 al 5, siendo 1-Mal y 5-Excelente) ☐

15.- En particular, ¿considera que la comunicación con Jefes de Nivel y/o Jefes de Departamento podría mejorarse? Si ☐ No ☐
Especifique ……..

…….

16.- A quién recurre para recibir:

a) las líneas orientadoras sobre el currículum escolar en las áreas de ciencias naturales y sociales, lengua materna, inglés, formación cristiana y matemática, para su trabajo la recibe de: …….

b) las líneas orientadoras sobre: las actividades educativas curriculares como extracurriculares, el acompañamiento de los alumnos y de los grupos y el quehacer cotidiano, la recibe de:
……

17.- Sugerencias……..

…….

MUCHAS GRACIAS por su colaboración!!!

Anexo 7: Matriz de Seguimiento de Actividades

Actividad	Responsable	Fecha de realización	Logros o Dificultades	Cumplido/ No Cumplido	Seguimiento
1.1.- Identificación y designación del grupo encargado de realizar las acciones tendientes a la definición del rol y del perfil de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.					
1.2.- Identificación de las orientaciones institucionales de políticas al respecto.					
1.3.- Identificación de los documentos donde constan definición del rol y perfil del Jefe de Nivel y Jefe de Departamento o antecedentes de los mismos.					
1.4.- Identificación de las prácticas que realizan los actores involucrados en los cargos de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.					
1.5.- Redacción de dos documentos de trabajo con el rol y perfil del Jefe de Nivel y Jefe de Departamento respectivamente.					
1.6.- Presentación a la comunidad educativa de Inicial y Primaria, de los documentos de trabajo con el rol y perfil de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento, y formulación de sugerencias, si las hubiera.					
1.7.- Recepción de las sugerencias a los documentos de trabajo con el rol y perfil de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento, elaboradas por la comunidad educativa de Inicial y Primaria y redacción final de los documentos.					
1.8.- Aprobación de los documentos finales con el rol y perfil del cargo Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.					
1.9.- Publicación en la Intranet de la Institución de los documentos aprobados.					

2.1.- Definición del grupo responsable de facilitar la comunicación formal entre los cargos de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento y la informal entre los distintos actores del Colegio.					
2.2.- Identificación de las orientaciones institucionales en la comunicación organizacional interna formal e informal que tiene el Colegio.					
2.3.- Identificación de los documentos donde consten orientaciones y antecedentes relacionados con el tema.					
2.4.- Identificación de las instancias de comunicación formal e informal existente entre los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento.					
2.5.- Identificación de las necesidades de comunicación formal y de las temáticas de interés común entre los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento.					
2.6.- Definición de estrategias e instancias de comunicación formal entre ambos cargos y su relación con las autoridades pertinentes.					
2.7.- Elaboración de un documento de trabajo que explicite estrategias e instancias de comunicación formal.					
2.8.- Aprobación del documento.					
2.9.- Implementación de las nuevas instancias de comunicación formal.					
2.10.- Uso de las redes sociales como espacio de encuentro e interacción de docentes y funcionarios de Inicial y Primaria.					

Anexo 8: Protocolo de Aplicación de Instrumentos

PROTOCOLO	INSTRUMENTOS	
	Encuesta de Opinión a Docentes de Inicial y Primaria	**Matriz de Seguimiento de Actividades**
Presentación del Instrumento	Es una encuesta que busca recoger la opinión de los docentes de Nivel Inicial y Primaria, acerca de los dos cargos en estudio, Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.	Con la matriz se busca hacer un seguimiento continuo de las actividades que fueron propuestas realizar en el Plan de Mejora.
Sentido de la aplicación del Instrumento	Monitorear en el transcurso de un año el avance o no en el proceso de institucionalización del cargo Jefe de Nivel y Jefe de Departamento.	Monitorear a lo largo del 2016 la ejecución de las actividades que fueron propuestas para llevar adelante la mejora institucional.
Actores involucrados en la aplicación	Todo el personal docente de Nivel Inicial y Primaria, se incluyen directivos, jefes de nivel y jefes de departamento.	Directores Académico y Pastoral, Directores de Sector, Jefes de Nivel, Jefes de Departamento, Docentes de Inicial y Primaria.
Momento de la aplicación	En julio y diciembre de 2016.	Mensualmente, durante el 2016.
Implementación o condiciones de aplicación	La encuesta de opinión tiene carácter censal, se debe aplicar a todos los docentes que trabajan en Nivel Inicial y Primaria, sin exclusión de directores, ni Jefes de Nivel, ni Jefes de Departamento. Se debe garantizar que el cuestionario se entregue a todos, se sugiere contar con un listado de todo el personal y marcar la entrega. Se debe garantizar la confidencialidad y el anonimato, por tanto se sugiere colocar urnas en las respectivas secretarias para recoger las respuestas en forma anónima. Se establece un período, que puede variar entre una o dos semanas, desde el momento de la entrega del cuestionario hasta su recolección, se sugiere que el plazo aparezca por escrito en el mismo al iniciar el cuestionario.	Busca visualizar el o los responsables de llevar adelante las diferentes actividades, así como el momento que debieron ser llevadas a cabo. Las dificultades y los logros que se obtuvieron durante la realización. Si efectivamente se realizaron o no, en caso de ser negativo, en la columna de "seguimiento" se podrá realizar una replanificación de la actividad.
Registro	Lo realiza los responsables del Instrumento.	Lo realiza los responsables del Instrumento.
Actores involucrados en el análisis.	Los grupos encargados de la definición de rol y perfil de Jefe de Nivel y Jefe de Departamento. Ellos tendrán la responsabilidad de registrar, sistematizar, analizar y elaborar conclusiones	Se cree conveniente que el responsable de este instrumento sean los Grupos Encargados de la definición de rol y perfil de Jefe de Nivel y Jefe de

	expresas en un informe escrito que se presentará a las autoridades competentes.	Departamento (GEJN y GEJD) y puedan así hacer un reporte mensual a los directivos.
Análisis de datos	Se debe tener en cuenta que en la etapa de diagnóstico institucional, en abril de 2015, se realizó una encuesta que consideró aspectos que hoy vuelven a ser centros de interés. En la consideración de los datos que de ella se desprende, se destaca que respondió el 30% de la población. En el análisis que se realice en Julio de 2016 se pretenderá superar los porcentajes de 2015 y los porcentajes de logro aquí expuestos se pretenden alcanzar a diciembre de 2016.	El 90% de las actividades se realizaron en tiempo, correcta y completamente.
Conclusiones	Se realizarán por escrito, elaborando un informe, una vez finalizado el análisis de los datos y teniendo en cuenta los indicadores de logros que se establecen.	Haber cumplido con las actividades propuestas en el plan colabora en la obtención de los objetivos propuestos.

Anexo 9: Indicadores de logro en Encuesta a Docentes de Nivel Inicial y Primaria

PREGUNTAS	INDICADORES DE LOGRO		
	Logrado	Parcialmente Logrado	No Logrado
1.- Sector	Si el número de respuestas es ≥ 60%.	Si el número de respuestas es < 60% y ≥ 30%.	Si el número de respuestas es < 30%.
2 – 8.- Conocimiento de los Cargos.	Si las respuestas afirmativas son ≥ 90%.	Si las respuestas afirmativas son ≥ 50% y < 90%.	Si las respuestas afirmativas son < 50%.
3.- Medio de información de los cargos.	Pregunta abierta que pretende obtener cuál es el medio de información más usado.		
4 – 10 .- Funcionamiento de los Cargos	Si las repuestas con ponderaciones 4 y 5 superan el 75%.	Si las respuestas con ponderación 3 superan el 50%.	Si las respuestas con ponderación 1 y 2 superan el 50%.
5 – 11.- Impacto de los cargos en la tarea de otros actores.	Si las respuesta con ponderaciones entre 4 y 5 superan el 75%	Si las respuestas con ponderación 3 superan el 50%.	Si las respuestas con ponderación 1 y 2 superan el 50%.
6 – 12.- Acuerdo con la existencia de los Cargos	Si las respuestas afirmativas son ≥ 80%.	Si las respuestas afirmativas son ≥ 50% y < 80%.	Si las respuestas afirmativas son < 50%.
7 – 13.- Acuerdo con las funciones de los Cargos.	Si las respuestas afirmativas son ≥ 80%.	Si las respuestas afirmativas son ≥ 50% y < 80%.	Si las respuestas afirmativas son < 50%.
8 – 14.- Buena comunicación con los Cargos.	Si las repuestas con ponderaciones 4 y 5 superan el 75%.	Si las respuestas con ponderación 3 superan el 50%.	Si las respuestas con ponderación 1 y 2 superan el 50%.
15.- Necesidad de mejorar la comunicación con los Cargos.	Si las respuestas afirmativas son ≥ 50%.	Si las respuestas afirmativas son < 50% y ≥ 30%.	Si las respuestas afirmativas son < 30% .
16.- Líneas orientadoras para el trabajo.	Si las respuestas a la parte “a” y “b” respectivamente son Jefe de Departamento y Jefe de Nivel ≥ 80%.	Si las respuestas Jefe de Departamento y Jefe de Nivel son < 80% y ≥ 50%.	Si las respuestas Jefe de Departamento y Jefe de Nivel son < 50%.

ANEXO III
Extracto del diario de ruta

Sábado, 26 Setiembre.-

21:01 p.m. Envío el Informe de Avance a los directores del Colegio: Director Académico, Directoras de Inicial y Primaria, Subdirectora de Primaria.
Copio texto:
Estimados,
después de este tiempo de silencio, vuelvo a ustedes con el gusto de enviarles el fruto del trabajo realizado: el Informe de Avance.
Para que no se asusten, el cuerpo del documento son 21 páginas, las demás son anexos.
Se los envío para que lo puedan ir leyendo, antes de encontrarnos. En el correr de la semana próxima estaré poniéndome en contacto con ustedes.
Gracias por todo!!!
Saludos cordiales

Jueves, 8 Octubre.-

Encuentro con las directoras de Inicial y Primaria, la subdirectora de Primaria, el director académico y la investigadora.

Las directoras de Inicial y Primaria, leyeron el Informe de Avance, no en profundidad, pero les parece un trabajo muy serio, que les brinda insumos ya que son los docentes de sus sectores quienes opinan. La subdirectora no había leído el material y el director académico reconoce que el mayor aporte del Informe es establecer un vínculo entre los Jefes de Nivel y Jefes de Departamento, que hasta el momento él no lo veía.

Quedamos inicialmente, que los allí presentes conformaríamos el Equipo Impulsor, comunicándonos vía electrónica y no tanto personalmente, dados los escasos tiempos con los que contaban todos, por el torbellino de actividades que se desdoblan en este tiempo en un colegio.

Jueves, 22 Octubre.-

En la madrugada de este día, después de lo dialogado con la Tutora envío el siguiente mail a los directores:

Estimados,
les envío el acta de la reunión pasada, espero ser fiel a lo dialogado.
Les hago llegar también posibles, objetivo general y objetivos específicos del Plan de Mejora que están directamente relacionados con el "problema en estudio" y las tres líneas propuestas en el Informe de Avance.
De ambos materiales espero sugerencias, modificaciones o acuerdo con un simple OK. De esta forma continúo avanzando.
Gracias por su tiempo!!!
Saludos