

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

La consolidación de la identidad institucional

Un desafío para la gestión

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

María Cecilia Irazoqui Ahlig - N°189198

Tutor: Mag. Zózima González

2015

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, *María Cecilia Irazoqui Ahlig*, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba la *Memoria Final del Máster en Gestión Educativa* dictado por el Instituto de Educación de la Universidad ORT de 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.



24 de setiembre de 2015

AGRADECIMIENTOS

A mi hijo, quien ha sido testigo y compañero en esta experiencia desde el vientre hasta su primer año de vida.

A mi familia y amigos, por el apoyo y la contención durante esta apuesta al desarrollo profesional en un momento muy especial de mi vida personal.

A la institución educativa que generosamente me abrió sus puertas y participó del proceso.

A los docentes y compañeros de curso, quienes ayudaron a enriquecer el proceso de investigación y aprendizaje con sus ideas y aportes generosamente compartidos.

A mi tutora, que con calidez, dedicación y profesionalismo me orientó y acompañó, apostando siempre al crecimiento y la excelencia como nortes.

ABSTRACT

El presente trabajo recoge el camino teórico y metodológico transitado durante los procesos de diagnóstico y asesoramiento institucional, a través de los cuales se buscó comprender el problema de estudio y elaborar un plan de mejora para abordarlo.

El estudio se desarrolló en una institución de Enseñanza Media privada, habilitada y bilingüe, ubicada en un barrio residencial de Montevideo. La demanda del centro refirió a la necesidad de consolidar la identidad institucional en un contexto de crecimiento y desarrollo organizacional marcado por numerosos cambios que generan la necesidad de redefinir una visión común en torno al presente y la proyección de futuro del centro.

El abordaje metodológico se enmarcó en un modelo interactivo de investigación cualitativa e incorporó algunos elementos del enfoque cuantitativo. El método utilizado fue el estudio de casos.

El Diagnóstico Organizacional buscó profundizar la comprensión del problema y sus factores causales a partir de la percepción de los actores involucrados (equipo de gestión, docentes, alumnos y familias). Las técnicas utilizadas para la recogida de datos fueron: entrevista semi-estructurada, grupo focal, análisis de documentos, observación y encuesta. Los datos fueron analizados mediante una matriz FODA y la Técnica del Iceberg con el fin de identificar las lógicas subyacentes que permitieran explicar el problema en profundidad. El proceso diagnóstico finalizó con la devolución de los hallazgos al Director del centro y la elaboración de acuerdos para el diseño del Plan de Mejora.

El Plan de Mejora Organizacional se orientó a la resolución del problema a través de la construcción de una cultura colaborativa o de concertación que posibilitara la construcción de una visión consensuada del centro y así atender la demanda y consolidar la identidad institucional. El equipo impulsor estuvo integrado por el asesor y dos miembros del equipo de gestión. Su diseño incluyó la definición de objetivos, metas, líneas de actividad, dispositivos de seguimiento, sistema de socialización de la información, presupuesto y supuestos de realización.

Palabras clave: Identidad institucional, crecimiento institucional, desarrollo organizacional, cultura institucional, gestión, trabajo colectivo.

ÍNDICE

ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN.....	8
SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO	9
CAPÍTULO 1: LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	10
1.1. El concepto de institución educativa	10
1.2. Dimensiones del campo institucional	12
1.3. Componentes de las instituciones educativas	13
1.4. Actores institucionales	14
1.5. Las instituciones educativas y el cambio	17
En suma.....	21
CAPÍTULO 2: CRECIMIENTO Y DESARROLLO ORGANIZACIONAL.....	22
2.1. Crecimiento organizacional.....	22
2.2. Desarrollo organizacional	25
En suma.....	31
CAPÍTULO 3: CULTURA E IDENTIDAD INSTITUCIONAL	32
3.1. El concepto de cultura institucional	32
3.2. El concepto de identidad institucional	44
En suma.....	46
CAPÍTULO 4: LA GESTIÓN ESCOLAR.....	47
4.1. El concepto de gestión	47
4.2. El concepto de gestión escolar	49
4.3. Modelos de gestión	50
4.4. El liderazgo un complemento para la gestión	52
4.5. Herramientas de gestión para la consolidación de la identidad institucional	56
En suma.....	64
CAPÍTULO 5: ASESORAMIENTO INSTITUCIONAL	65
5.1. El concepto de asesoramiento institucional.....	65
5.2. Modelos de asesoramiento.....	67
5.3. Tipos de asesoramiento	68
En suma.....	68
SECCIÓN II: MARCO CONTEXTUAL	69
CAPÍTULO 6: MARCO LEGAL.....	69
6.1. La educación como derecho.....	70
6.2. Los centros educativos en Uruguay	71
CAPÍTULO 7: PRESENTACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO.....	79
7.1. Historia del Secundario Sun.....	79
7.2. Situación actual del Secundario Sun.....	80
7.3. Descripción de la demanda	81

SECCIÓN III: MARCO APLICATIVO	83
CAPÍTULO 8: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	83
8.1. El concepto de investigación educativa.....	83
8.2. Los paradigmas de base de la investigación	84
En suma.....	91
CAPÍTULO 9: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	92
9.1. Preguntas de investigación.....	92
9.2. Método de investigación: el estudio de casos	92
9.3. Técnicas de investigación.....	93
9.4. Validez y confiabilidad de los resultados y conclusiones	102
9.5. Universo de análisis	104
CAPÍTULO 10: DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL (DO)	105
10.1. El concepto de diagnóstico organizacional.....	105
10.2. Primera fase: identificación de la demanda	106
10.3. Segunda fase: comprensión del problema	109
10.4. Tercera fase: identificación de necesidades.....	115
10.5. Cuarta fase: acuerdos con la organización.....	117
En suma.....	117
CAPÍTULO 11: PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL (PMO).....	118
11.1. Concepto de Plan de Mejora Organizacional	118
11.2. Diseño del PMO	118
SECCIÓN IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	126
CAPÍTULO 12: RESULTADOS	127
12.1. Resultados referidos al proceso de crecimiento y de desarrollo organizacional	127
12.2. Resultados referidos al estilo de gestión	132
12.3. Resultados referidos al trabajo colectivo	135
CAPÍTULO 13: CONCLUSIONES	138
SECCIÓN V: REFLEXIONES FINALES	141
BIBLIOGRAFÍA	143
ANEXO I INFORME DE AVANCE	151
ANEXO II PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL.....	193
ANEXO III ORDENANZA N°14.....	239

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1	23
Tabla 2	28
Tabla 3	30
Tabla 4	56
Tabla 5	66
Tabla 6	80
Tabla 7	95
Tabla 8	106
Figura 1. Principales conceptos teóricos.	9
Figura 2. Composición y relaciones de un sistema	11
Figura 3. La institución educativa como sistema.....	11
Figura 4. Etapas del ciclo de vida organizacional según Jones (2008)	22
Figura 5. Etapas del ciclo de vida organizacional según Greiner (1998).....	25
Figura 6. Etapas del proceso de desarrollo organizacional.	26
Figura 7. Estadios organizativos según Gairín et al. (2009)	27
Figura 8. Diferencias entre los conceptos de identidad y cultura.	46
Figura 9. El continuo de modelos de asesoramiento.....	67
Figura 10. Relación entre la implicación del asesor y el grado de autonomía del asesorado.	68
Figura 11. Integración del Sistema Nacional de Educación Pública.	73
Figura 12. Estructura del Sistema Nacional de Educación Pública.....	74
Figura 13. Programas ofrecidos por el Departamento de Exámenes Internacionales de la Universidad de Cambridge.	78
Figura 14. Organigrama del Equipo de Gestión	81
Figura 15. El proceso cualitativo de investigación y su fases.	88
Figura 16. Modelo interactivo de investigación cualitativa	88
Figura 17. El modelo interactivo de esta investigación.....	91
Figura 18. Modelo de análisis del proyecto de investigación.....	109
Figura 19. El iceberg como analizador	116
Figura 20. Cultura predominante en el Secundario Sun.....	137
Figura 21. Ubicación de la institución en su proceso de transición entre etapas de crecimiento y estadios de desarrollo organizacional.....	138

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo describe una investigación realizada en una institución educativa privada, habilitada y bilingüe de Enseñanza Secundaria. El problema estudiado fue la necesidad de consolidación de la identidad institucional. El proceso de investigación comprendió un primer momento en el que se realizó un Diagnóstico Organizacional que contribuyó a comprender el problema y un segundo momento en el que se diseñó un Plan de Mejora Organizacional con el objetivo de atender la demanda.

El proceso de investigación se enmarcó en la metodología cualitativa y utilizó el método de estudio de casos.

El trabajo se organiza en cinco secciones que recogen los contenidos de todo el proceso de investigación y asesoramiento: Marco teórico, Marco contextual, Marco aplicativo, Presentación de resultados y conclusiones, y Reflexiones finales.

El Marco teórico comprende cinco capítulos en los que se desarrollan y articulan los principales referentes conceptuales asociados con el tema de estudio, con el sentido que adquiere la evaluación diagnóstica, los planes de mejora y el rol del asesor como agente externo de estos procesos.

El Marco contextual consta de dos capítulos que describen el contexto en que se ubica la institución educativa. Explicita el marco legal mundial y nacional en el que se encuadra su propuesta educativa. Presenta la normativa nacional para los centros educativos de Enseñanza Secundaria, privados, habilitados y bilingües.

El Marco aplicativo, organizado en cuatro capítulos, presenta la propuesta metodológica y sus paradigmas de base. Describe las fases del proceso de investigación cualitativa, define y fundamenta las técnicas utilizadas en cada una de ellas y especifica el universo de análisis.

La Presentación de Resultados y Conclusiones da cuenta de los principales hallazgos del estudio y su interpretación. Los mismos sirvieron de insumos para orientar la elaboración del Plan de Mejora Organizacional.

Las Reflexiones finales recogen las apreciaciones de la autora acerca del proceso de investigación y asesoramiento así como los principales aprendizajes realizados y el valor que puede tener este trabajo para la gestión educativa.

SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO

El Marco teórico desarrolla teorías, hallazgos y conceptos vinculados al problema de investigación que sirven de guía a lo largo de todo el proceso:

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

El Marco teórico orienta la toma de decisiones en torno al diseño de la investigación y contribuye a dar sentido a los hallazgos, articulándolos e iluminando su interpretación:

El fin de la teoría es hacer coherente lo que de otra forma aparece como un conjunto de hechos desconectados; a través de la teoría aprendemos una serie de lecciones que pueden aplicarse a situaciones con las que aún no nos hemos enfrentado (Rodríguez, Gil y García, 1999, 81).

En otras palabras, explicita los lentes con los cuales se mirará la realidad objeto de estudio: *"El marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad"* (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005, 31).

La investigación cualitativa se inicia con un marco conceptual que se continúa construyendo a lo largo del proceso: *"la teoría es el hilo conductor, el andamiaje que atraviesa todas las etapas de una investigación"* (Sautu et al., 2005, 39).

Los principales conceptos considerados en la presente investigación se organizan en esta sección siguiendo una lógica que va de lo general a lo particular, de lo amplio a lo específico, como ilustra la Figura 1.



Figura 1. Principales conceptos teóricos.
Fuente: Elaboración propia

La Figura 1 destaca los principales conceptos desarrollados y el orden en que son presentados.

CAPÍTULO 1: LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Este capítulo desarrolla el concepto de institución educativa y sus diferentes acepciones, describe sus dimensiones, componentes y actores. También considera la relación entre las instituciones educativas y el cambio.

1.1. El concepto de institución educativa

El término "institución educativa" es habitualmente utilizado en forma indistinta para referirse a diferentes fenómenos o niveles del ámbito educativo: la educación como institución social, el sistema educativo y el centro o establecimiento educativo (Tejera, 2013a). Desarrollaremos y precisaremos a continuación estos diferentes niveles para clarificar el enfoque conceptual en que se enmarca este trabajo.

1.1.1. La institución educativa como institución propiamente dicha

En su sentido más amplio, las instituciones son "*...aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social*" (Schvarstein, 1991, 26); son "*normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas (...) con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos*" (Fernández, 2005, 35).

Se trata por tanto de un concepto universal, presente en diversos tiempos y lugares, que adquiere características particulares en cada momento histórico y en cada sociedad (Schvarstein, 1991). Es también un concepto abstracto, pues existe a nivel simbólico en la vida social para darle un orden a la vida individual. Las instituciones se hacen presentes a través de representaciones y significados que se transmiten explícita o implícitamente, e inciden sobre la vida individual condicionando las percepciones de los sujetos (Fernández, 2005). Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) las definen como un nivel intermediario entre lo social y lo individual, especificando que no pueden existir instituciones sin individuos ni individuos sin instituciones.

Las instituciones son constructos creados para dar respuesta a necesidades sociales: trabajo, salud, religión, educación, entre otros. Esta razón de ser de cada institución le da sentido a su creación y se plasma en el primer contrato o contrato fundacional (Frigerio et al., 1992). A medida que las sociedades cambian, también lo hacen sus necesidades y por tanto deberían hacerlo las instituciones.

Entendida en este sentido, la institución educativa nace para organizar y regular la satisfacción de necesidades vinculadas a la socialización y al desarrollo personal del individuo que, por su grado de complejidad, la familia y la sociedad no podrían ya satisfacer de otro modo (Gairín, 2004). Da lugar así a la educación sistemática, como contrapartida de la asistemática, la cual constituye un proceso intencional de intervención. Para un tiempo y lugar, define roles y establece la modalidad de

intercambio entre ellos: cuál es el rol del maestro, cuál el del alumno, qué se debe aprender, qué se debe enseñar, etc.

1.1.2. La institución educativa como sistema

Un sistema es un todo conformado por un conjunto de partes interrelacionadas en pos de un objetivo común (Gairín, 2004) de tal manera que el todo no es la mera suma de las partes (Senge, 1990). El funcionamiento de un sistema sólo se comprende al analizar el todo y las interrelaciones entre sus elementos, y no éstos por separado. Por ello, comprender un problema institucional, implica considerar la totalidad de la institución y del sistema que genera el problema. La dificultad radica en que muchas de las influencias entre diferentes hechos permanecen invisibles e incluso distanciadas en el tiempo. A su vez, cada sistema está conformado por subsistemas y forma parte de suprasistemas con los que se interrelaciona, como ilustra la Figura 2.

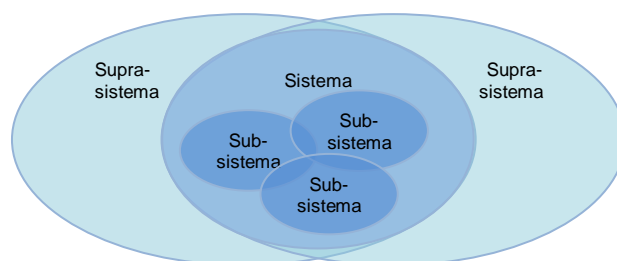


Figura 2. Composición y relaciones de un sistema
Fuente: Elaboración propia en base a Gairín (2004)

Gairín (2004) y Merenales (1996) coinciden en identificar tres niveles del sistema educativo: formal, no formal e informal. El nivel formal refiere a la educación sistematizada y estructurada administrativamente, es decir, a la educación institucionalizada. El nivel no formal comprende la actividad educativa organizada y sistematizada, realizada por fuera del sistema formal. El nivel informal consiste en la educación no sistemática ni planificada intencionalmente, producto de experiencias cotidianas y de la influencia del entorno.

El concepto de institución educativa, en este contexto, se corresponde con el de sistema educativo formal y no formal, pues comprende el conjunto de elementos organizados formalmente e interrelacionados que tienen como objetivo común educar (Gairín, 2004). Está inserto en el suprasistema socio-cultural, el cual le da origen y contenido a lo educativo y es también influido por éste. La Figura 3 sitúa a la institución educativa como sistema en relación a los supra-sistemas y sub-sistemas con los que se vincula.



Figura 3. La institución educativa como sistema
Fuente: Elaboración propia en base a Gairín (2004)

1.1.3. La institución educativa como establecimiento

Como se señaló en el primer apartado, las instituciones entendidas como cuerpos normativos son abstracciones. Su concreción material y singular son las organizaciones: *"en un tiempo y en un lugar determinados, materializan el orden social que establecen las instituciones"* (Schvarstein, 1991, 30); son *"estructuras específicas dirigidas al cumplimiento de determinados fines"* (Gairín, 2004, 69).

Las organizaciones son establecimientos que, dotados de sistemas específicos de recursos, se orientan a la consecución de determinadas metas, establecidas por una o varias instituciones sociales. No obstante esto, las organizaciones también son constructos abstractos, estructurados en base a percepciones: *"La organización es, para quienes la observan desde afuera o desde dentro, la puesta en escena de un orden simbólico"* (Schvarstein, 1991, 30).

Schvarstein (1991) caracteriza las organizaciones como mediatizadoras de las relaciones entre las instituciones y los individuos. Sostiene que es a través de las organizaciones que las instituciones inciden sobre las condiciones materiales y sobre el mundo interno de los individuos, haciendo que se reproduzcan determinados modos de hacer y de pensar. No obstante, esta relación no es unívoca, de lo contrario no habría lugar para la singularidad y el cambio. Las organizaciones-objeto son aquellas que se limitan a reproducir un orden determinado externamente por los atravesamientos institucionales. Las organizaciones-sujeto, en cambio, son aquellas que, a partir de los atravesamientos institucionales, construyen activamente una identidad particular que las diferencia de las demás organizaciones de su rubro. A esta identidad, se le llama, como veremos en el capítulo siguiente, identidad-construcción.

Frecuentemente se utiliza el término institución educativa para hacer referencia a las organizaciones o establecimientos que llevan adelante una función educativa: *"nos referimos a todo establecimiento educativo, es decir a toda institución encargada de poner en contacto a los profesionales de la enseñanza y a sus saberes expertos con la población a la que estos saberes están destinados"* (Frigeiro et al., 1992, 17). Cada establecimiento, con la guía del equipo de gestión y la participación de todos los actores, deberá resignificar el contrato fundacional global establecido entre la sociedad y la escuela y diseñar su propio proyecto a partir de él.

De aquí en más, en este trabajo utilizaremos el término institución educativa con esta acepción.

1.2. Dimensiones del campo institucional

Dada la complejidad de las organizaciones, para su estudio resulta útil emplear instrumentos teóricos que permitan ordenar y categorizar los diferentes aspectos institucionales con el fin de observarlos y comprenderlos mejor. Frigerio et al. (1992) proponen como analizador las dimensiones del campo institucional. El concepto de campo hace referencia al conjunto de elementos que coexisten e interactúan en determinado tiempo y lugar, y las dimensiones serían sus sub-estructuras. Describen cuatro dimensiones: la pedagógico-didáctica, la administrativa, la organizacional y la comunitaria.

La dimensión pedagógico-didáctica comprende los aspectos teóricos y prácticos vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje y al currículum. Es la que da especificidad a las instituciones educativas, por ello es considerada como la dimensión identitaria: *"es el conjunto de rasgos invariantes que constituye la organización, transformándola en singular y única a los ojos de los sujetos"* (Tejera, 2003a, 1).

La dimensión administrativa comprende todos los elementos que dan soporte estructural a las demás dimensiones. Permite prever los recursos necesarios para transformar las demandas y decisiones en acciones concretas que hacen posible el funcionamiento de la institución.

La dimensión organizacional se relaciona con la conducción de la institución educativa. Comprende los aspectos relativos tanto a la estructura formal como a la estructura informal, es decir, aspectos relativos a lo prescripto pero también al modo en que los actores encarnan esas estructuras formales. Estos aspectos constitutivos comprenden, entre otros, el organigrama, la toma de decisiones, la distribución de tareas y división del trabajo, la gestión, la conducción de los equipos de trabajo, los canales de comunicación, el uso del tiempo y el espacio.

La dimensión comunitaria abarca la promoción de la participación de los diferentes actores en las decisiones y actividades del establecimiento y las relaciones entre éste y el contexto social en que está inserto.

1.3. Componentes de las instituciones educativas

Un instrumento teórico propuesto por Gairín (2004) para el estudio de las organizaciones y su complejidad, es el concepto de componentes de las organizaciones. Este autor plantea que las organizaciones en general y las instituciones educativas en particular tienen cinco componentes básicos, tres de ellos estáticos: objetivos, estructura y sistema relacional, y dos dinámicos: la dirección y las funciones organizativas.

Objetivos. Constituyen aquello que la organización pretende conseguir. Le dan sentido y dirección al quehacer institucional y, al mismo tiempo, indican qué es lo importante para esa organización, cuáles son sus valores. Los objetivos y los valores sobre los que se construyen, son el componente fundamental en base al cual se desarrollan los demás componentes.

Estructura. Consiste en el andamiaje instrumental necesario para la consecución de los objetivos. Es el componente más estable. Comprende tanto el sistema formal de relaciones y comunicaciones plasmados en el organigrama como los procesos de toma de decisiones, la definición de funciones, los procedimientos que atañen a cada grupo o sector de la organización y los aspectos de infraestructura material.

Sistema relacional. Comprende el conjunto de relaciones que se establecen entre las personas para conseguir determinados objetivos en el marco de la estructura organizacional. Se refiere tanto a *"la naturaleza de los recursos humanos (formación selección, expectativas, intereses...)"* como a los

procesos que orientan su actividad (comunicación, participación, tomas de decisiones, etc.)" (Gairín, 2004, 86). Este concepto está estrechamente vinculado con el de cultura organizacional propuesto por Frigerio et al. (1992), entre otros autores que desarrollaremos en el apartado siguiente.

Gairín (2004) plantea que la relación entre estos tres componentes es dinámica y no siempre coherente: los objetivos cambian con frecuencia y las estructuras lo hacen a un ritmo más lento, las estructuras pueden no ser acordes a los objetivos perseguidos, las personas no siempre comparten los objetivos institucionales o utilizan inadecuadamente las estructuras. Estas discordancias o desencuentros entre los componentes básicos de las organizaciones generan disfunciones que es necesario identificar y disminuir. Aquí es donde entra en juego y adquiere sentido la gestión.

Dirección. El equipo de gestión es el órgano encargado de articular los diferentes componentes institucionales (objetivos, estructura, funciones, sistema relacional) y promover su funcionamiento eficiente.

Funciones organizativas. Son el instrumento de acción que emplea la gestión para disminuir las disfunciones detectadas y orientar procesos de mejora hacia el objetivo último de la calidad educativa. *"Mediante la planificación, distribución de tareas, actuación, coordinación y control se ordena la realidad con vistas a conseguir procedimientos de calidad y la mejora de los centros educativos" (Gairín, 2004, 88).*

1.4. Actores institucionales

Desde una perspectiva micropolítica, los actores institucionales son aquellos sujetos implicados en la actividad de la organización que buscan conseguir sus objetivos e intereses ya sea en forma individual o colectiva (Ball, 1989). Son cada uno de los miembros de las instituciones que, si bien están condicionados en cierta medida por éstas, también tienen libertad de acción. En el caso de las instituciones educativas, estos actores son: los directivos o encargados de la gestión, los docentes, el personal no docente, los alumnos y sus familias.

Sociedad y familia. La escuela es un agente social de transmisión cultural. Su tarea es desarrollar en los alumnos las competencias necesarias para participar de la sociedad, es decir, formar ciudadanos (Filmus, 1996). No obstante, la sociedad está en cambio permanente y en consecuencia también se modifican sus demandas para con la escuela. Estas exigencias de la sociedad se materializan en cada centro educativo en las propuestas e interpelaciones de las familias de los alumnos.

Equipo de gestión. Son los actores encargados de conducir la organización hacia la consecución de sus objetivos. Su tarea involucra la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el abordaje de problemas para asegurar que los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan lugar y sean significativos (Tejera, 2013b). Todo esto desde lo que estos actores consideran que son los mejores modos de intervenir sobre los fenómenos de la escuela.

Docentes. Son los actores que están en contacto directo con los destinatarios de la función educativa (los alumnos) de la escuela. Son los encargados de asegurar que los procesos de aprendizaje de los alumnos tengan lugar y sean significativos. Su acción está impregnada de lo que los propios docentes consideran que es su rol y lo que los demás actores piensan que debería ser. De allí las diferentes concepciones del rol del docente: como poseedor y transmisor del conocimiento o como facilitador de aprendizajes protagonizados por los alumnos (Gros, 2004); y del grado de participación que éste debería tener en los asuntos de la escuela.

Personal no docente. Se considera personal no docente, todas las personas que desempeñan una actividad no docente remunerada. Por ejemplo: personal de limpieza, de soporte técnico o administrativo.

Alumnos. Son los destinatarios de la función educativa de la escuela. Son los protagonistas del proceso de aprendizaje, los ciudadanos en formación. Constituyen un grupo de actores muy heterogéneo, con capacidades y necesidades muy diversas que la escuela debe contemplar y atender (Filmus, 1996).

Cada actor y grupo de actores institucionales desempeña su rol dentro de la institución de acuerdo a las disposiciones vigentes. Cabe destacar que, al mismo tiempo, en base a sus creencias y mapas mentales, cada uno de ellos tiene *“supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar”* (Senge, 1990, 4). Estos modelos mentales resultan de la interacción entre los diversos sistemas, subsistemas y suprasistemas de los que forma parte cada actor. Esta diversidad de visiones, intereses y formas de actuar a la interna de la organización generan una dinámica institucional caracterizada por tensiones, conflictos y luchas de poder (Ball, 1989) y vuelve fundamental la construcción de una visión compartida (Senge, 1990) que permita traducir las percepciones individuales en una común para el logro de los objetivos del centro.

1.4.1. Los actores institucionales y el poder

Las relaciones entre los diversos actores institucionales dan lugar a luchas de poder, entendidas como la *“capacidad de hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, privilegios, cargos, o cualquier otro objetivo que se proponga”* (Frigerio et al., 1992, 59). El poder es inherente a las relaciones sociales. Todos los actores institucionales tienen potencialmente poder, es decir, la capacidad de prescribir o prohibir las conductas de otros. El modo particular en que cada actor desempeña su función en la institución condiciona el quehacer de los demás actores.

Las fuentes de poder se vinculan con zonas de incertidumbre que los actores buscan controlar para lograr mayor libertad. El componente normativo que caracteriza a toda institución y organiza su funcionamiento, no logra prever todas las conductas necesarias, dejando intersticios que pueden generar incertidumbre a los actores. Esto se relaciona a su vez con clivajes, es decir, zonas donde se unen diferentes planos o agentes institucionales que pueden constituir zonas de ruptura o fractura.

Ejemplos de zonas de clivaje son las que pueden darse entre el equipo de gestión y los docentes, entre el área administrativa y la pedagógica, etc. *"Los modos particulares en que en cada institución aparecen los clivajes y cómo se posicionan los actores frente a los mismos, configurará distintas redes de poder"* (Frigerio et al., 1992, 60).

Frigerio et al. (1992) señalan que las fuentes de poder pueden ser formales o informales. Algunas de ellas son: el conocimiento de las normas; la posesión de medios de sanción, de recursos económicos y/o de acceso a la información; el control de los canales de circulación de la información y/o de las relaciones con el entorno; la legitimidad de la autoridad formal; la competencia técnica o profesional.

1.4.2. Los actores institucionales y el conflicto

Otro aspecto inherente a la vida institucional y a las relaciones entre los actores son los conflictos (Frigerio, et al., 1992). Éstos surgen cuando los intereses de los individuos y grupos se contraponen entre sí o con los de la institución. Influyen tanto en la conducta de los actores como en el nivel de eficiencia de la institución.

Dado que los conflictos son inherentes a la vida institucional, es importante reflexionar sobre ellos y convertirlos en situaciones de aprendizaje:

El enfrentamiento positivo de los conflictos puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar para que las escuelas como organizaciones sociales se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares (Cruz, 2001, 25)

Sin embargo, ni la ausencia ni la sobreabundancia de conflictos son positivas para la organización. Cierta dosis es natural y deseable porque las discrepancias llevan al debate y la reflexión, pero el exceso de conflictos puede desestabilizar a la organización: *"La sobreabundancia, persistencia o simultaneidad de conflictos en relación a las actividades sustantivas de la escuela, pueden ser riesgos para las instituciones"* (Frigerio et al., 1992, 62).

Para poder aprender de los conflictos, debe conocerse los tipos más frecuentes y posibles y las diferentes posiciones que pueden adoptar los actores frente a ellos. Hay conflictos previsibles y conflictos imponderables. Los primeros son recurrentes, están vinculados al funcionamiento cotidiano, y por lo tanto pueden anticiparse. Los segundos son novedosos, no recurrentes, y pueden apuntar a una vuelta al pasado o suponer una propuesta innovadora para el futuro.

Frigerio et al. (1992) describen cuatro tipos de conflictos característicos de las instituciones educativas, y por tanto previsibles: los conflictos en torno a la pluralidad de pertenencias, los conflictos en torno a la definición del proyecto institucional, los conflictos en torno a la

operacionalización y concreción del proyecto educativo, y los conflictos entre la autoridad formal y la funcional.

El primer tipo de conflictos se da cuando un actor pertenece simultáneamente a distintos establecimientos educativos, en los que desempeña diferentes roles, incluso en diferentes niveles. Explicitar el contrato institucional facilita que el actor se acomode a su rol en cada institución.

El segundo tipo de conflictos surge de la pluralidad de objetivos, intereses, expectativas y necesidades de los diversos individuos y grupos que conforman la institución, los cuales pueden coincidir o discrepar. Para prevenir o resolver estos conflictos, es importante generar espacios de negociación y concertación para lograr acuerdos sobre los objetivos institucionales que tengan en cuenta los diferentes intereses pero enmarcados en los límites que impone el contrato escuela-sociedad.

El tercer tipo de conflictos tiene lugar cuando se deben tomar decisiones en torno a la implementación del proyecto educativo: definición de objetivos operativos, de tareas, funciones y responsabilidades. Requiere, al igual que en el caso anterior, espacios de negociación y acuerdo para prevenirlos o resolverlos.

El cuarto tipo de conflictos es el que se produce cuando entran en tensión la autoridad formal (legitimada por las normas) y la autoridad funcional (legitimada por el saber experto o especializado que presupone cada rol). *"Este tipo de conflictos tiende a relativizarse a medida que las autoridades formales pueden legitimar su posición fortaleciendo su saber experto"* (Frigerio et al., 1992, 67), es decir, cuando los encargados de la gestión representan tanto la autoridad formal como la funcional para su rol.

Los actores pueden posicionarse de diversas maneras frente a los conflictos. Frigerio et al. (1992) mencionan cuatro modalidades:

- a) El conflicto es ignorado: El problema no es percibido como tal y por lo tanto no se resuelve.
- b) El conflicto se elude: El problema es percibido como tal pero se evita su reconocimiento explícito y por tanto no se resuelve.
- c) El conflicto se redefine y se disuelve: El conflicto no se resuelve pero se disuelve porque el contexto se modifica, el problema pierde su relevancia y se aprende a funcionar a pesar de él.
- d) El conflicto se elabora y se resuelve: Se analiza y se reflexiona sobre el conflicto para transformarlo en situaciones de aprendizaje institucional. Se negocia y se toman decisiones consensuadas para resolverlo.

1.5. Las instituciones educativas y el cambio

Considerar las instituciones educativas como sistemas que incluyen componentes dinámicos y están integrados por actores en permanente interrelación, que protagonizan conflictos y luchas de poder,

hace del cambio un aspecto inherente a ellas. Si bien el cambio se vuelve una necesidad de las instituciones, cabe destacar que no todo cambio es necesario y deseable.

1.5.1. El cambio como necesidad

La sociedad está en cambio permanente y eso demanda de las personas y de las organizaciones una postura dinámica y activa de revisión constante de sus actuaciones para adaptarlas a las demandas cambiantes del entorno (Gairín, Armengol y Muñoz, 2010). En los tiempos actuales, el cambio deja de ser un deseo y pasa a ser una necesidad: *"La innovación no es necesaria para que las cosas cambien, sino porque las cosas cambian"* (Gairín, 2006b, 31).

La escuela, en tanto institución responsable de la socialización y formación de ciudadanos, debe estar en cambio permanente: *"Las transformaciones mundiales y la sociedad en general le están exigiendo a la escolaridad que cambie y que acompañe estos procesos, brindándoles a todos sus alumnos aprendizajes significativos de calidad"* (Pozner, 1997, 11); *"en los tiempos que corren (...) la mejora de la escuela es una cuestión de vital importancia"* (Domingo, 2012, 7). Por tanto, *"no hay alternativas, en Educación, si no se avanza, se retrocede"* (Murillo y Krichesky, 2012, 27), *"no hay crecimiento sin cambios"* (Antúnez, 1998, 5).

Toda institución tiene una dimensión estable (lo instituido) y otra variable (lo instituyente) (Fernández, 2005; Schvarstein, 1991). Lo instituido es el orden social establecido, fijo, conformado por las normas, valores y roles que lo sustentan. Lo instituyente es la fuerza que cuestiona lo instituido, lo critica y/o lo niega, y propone transformarlo. Ambas dimensiones son complementarias. La relación dialéctica entre ellas es la que posibilita el cambio social e institucional. Para resaltar este carácter dinámico, algunos autores definen las instituciones como constructos (Frigerio et al., 1992).

La escuela como institución es atravesada permanentemente por una tendencia conservadora y otra innovadora (Frigerio et al., 1992); cumple una doble función: reproductora de la cultura y los valores, y renovadora de los mismos para contribuir a las transformaciones sociales (Merenaes, 1996). El currículum prescripto actúa como organizador institucional, es decir, a partir de cómo cada establecimiento lo contextualiza y materializa, dará lugar a determinados acuerdos o contratos: laborales, organizacionales, pedagógico-didácticos, etc.

El cambio es, en definitiva, una respuesta adaptativa de los centros educativos a demandas tanto internas como externas, que pueden ser, al decir de Antúnez (1998), de origen personal, institucional o social. Un cambio institucional puede responder a *"cambios programáticos, la incorporación de innovaciones, los ajustes en las políticas educativas y las normas que las regulan, el perfil de las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan a las aulas, las variaciones en las demandas de las familias"* (Vázquez, 2010, 115) o también *"al crecimiento: en edad, en tamaño, en complejidad, etc., del propio centro"* (Antúnez, 1998, 5). En síntesis, pueden cambiar los actores institucionales, sus necesidades y demandas, la propuesta pedagógica del centro o las políticas educativas del sistema, entre otros aspectos.

Los procesos de cambio y mejora de la calidad educativa deben formar parte de la cultura institucional de las escuelas y convertirse en señas de identidad, trascendiendo las experiencias aisladas y puntuales para convertirse en algo permanente: *"El cambio y la mejora deberían ser parte inherente de la cultura de las instituciones educativas"* (Murillo y Krichesky, 2012, 30). En otras palabras, el cambio debe ser algo desarrollado desde la interna de cada institución y no impuesto desde afuera. Los actores institucionales son quienes tienen la responsabilidad de la de-construcción y re-construcción de las instituciones. Su libertad de acción, aunque restringida, les posibilita decidir si afianzar y perpetuar el orden establecido o si transformarlo (todo actor institucional tiene potencial de transformación): *"en el corazón de la relación de los actores con la institución se encuentran movimientos simultáneos y contradictorios de atracción-repulsión"* (Frigerio et al, 1992, 58). Antúnez (1998) agrega que el cambio es necesario para satisfacer y aumentar las expectativas de los miembros del centro educativo.

En síntesis, la incertidumbre y el dinamismo que caracterizan al entorno de las instituciones actuales demandan de éstas la capacidad de transformarse a sí mismas continuamente y ello se logra facilitando el aprendizaje y promoviendo el desarrollo de los miembros de la institución.

1.5.2. La mejora como el cambio deseable

Un cambio es cualquier modificación sobre las maneras habituales de hacer; una mejora es un cambio con signo positivo, supone alcanzar una situación más favorable y cercana a las metas establecidas que la que constituía la situación de partida. El cambio deseable y necesario es aquel que supone una mejora (Gairín et al., 2010).

Gairín (2006b) coincide con Aguerro (2002) al plantear que el tipo de cambio que es necesario promover, es la innovación. Ésta es un cambio estructural y profundo que se da a nivel micro, de algunas unidades del sistema educativo y que posibilita la mejora. No obstante, Domingo (2012) considera que no toda innovación lleva necesariamente a la mejora. Cabe entonces preguntarse qué se entiende por "mejora".

1.5.2.1. Objetivo de la mejora

El objetivo último del cambio educativo es lograr una "buena escuela" o una "escuela de calidad", conceptos que se han ido transformando a lo largo de décadas. Gairín (2006a) recoge las percepciones de varios autores que coinciden en identificar tres tendencias en la definición de la calidad educativa. La primera considera que son los resultados, la excelencia en el rendimiento académico, los que hacen a una buena escuela. Una segunda tendencia considera que son los procesos, la estructura y la organización del centro. La tercera apunta a una combinación de las anteriores, reconoce que no sólo es necesario tener en cuenta los resultados y la eficacia, los procesos de enseñanza-aprendizaje y de gestión, sino también las concepciones y prácticas de los miembros de la escuela, es decir, la cultura organizacional.

Penengo y Pérez Bravo (2000) sintetizan esta concepción del cambio organizacional planteando que la meta es lograr *"una mayor eficiencia y mejor calidad de los servicios a través del incremento de la capacidad organizativa para adaptarse a las transformaciones del entorno"* (Penengo y Pérez Bravo, 2000, 11). A su vez, para aumentar esta capacidad interna de la organización, Murillo y Krichesky (2012) señalan que los procesos de cambio deben apuntar a mejorar las capacidades de los miembros de la comunidad educativa. Esto significa que los cambios no son solamente estructurales sino fundamentalmente culturales (Gairín, 2006a).

1.5.2.2. Objeto de la mejora

Varios autores coinciden en que el centro educativo debe ser la unidad de intervención a la hora de promover procesos de mejora: el *"centro como unidad básica de cambio"* (Domingo, 2012, 8); *"la escuela es el centro del cambio"* (Pareja y Torres, 2006, 175); el *"centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de pequeñas innovaciones como referencias para un cambio más global"* (Gairín, 2007, 3); *"para que las innovaciones tengan continuidad y arraigo deben hacerse dirigiéndolas al Centro escolar en su totalidad, pensando en él y concibiéndolo como la verdadera unidad de cambio"* (Antúnez, 2003, 5); las innovaciones genuinas deben *"superar el nivel del discurso y afectar todas las instancias organizativas"* (Aguerrondo, 2006, 3).

Esto supone considerar todos los elementos que hacen a la complejidad de los centros educativos. Gairín (2014) habla del desarrollo curricular, el organizativo, el profesional y el comunitario. Frigerio et al. (1992) hablan de las dimensiones pedagógico-didáctica, organizacional, administrativa y comunitaria. Lo importante no es considerar estos elementos por separado sino analizar la coherencia que existe entre ellos.

1.5.2.3. El proceso de mejora

La mejora es un proceso de cambio sistemático, planificado, dinámico, complejo y continuo (Pareja y Torres, 2006).

Características. El proceso de mejora es espiralado, no lineal. Sus fases pueden implicar repeticiones, vueltas atrás, para poder seguir avanzando. Cada etapa y el proceso de cambio en su conjunto se caracterizan por la retroactividad y la circularidad (Murillo y Krichesky, 2012). Requiere voluntad y conocimientos, exige motivación y compromiso pero también capacidades específicas. Es único y singular de cada centro. Cada institución tiene una capacidad de mejora particular (Domingo, 2012), por lo que todo proceso de mejora debe estar contextualizado teniendo en consideración los recursos, condiciones y capacidades del centro en cuestión (Gairín, 2007). Además, del contexto interno, también se debe tener en cuenta el contexto externo, pues éste también es determinante en los procesos de cambio (Marcelo, 2013).

Para que el proceso de mejora sea efectivo, es fundamental que sea participativo, que se vean involucrados y comprometidos con él todos o buena parte de los actores institucionales. *"Contar con*

el profesorado, como principal artífice del proceso, pero sin perder de vista que también los alumnos, las familias, la comunidad y la propia administración educativa tienen su parte" (Domingo, 2012, 7).

Fases o etapas. Murillo y Krichesky (2012) identifican cinco fases en el proceso de mejora:

- 1) **Iniciación:** Construcción de la demanda, diagnóstico de las áreas a mejorar y priorización de las mismas.
- 2) **Planificación:** Definición y documentación (plan de mejora) de los objetivos de la mejora, diseño de las estrategias para alcanzarlos.
- 3) **Implementación:** Puesta en marcha del plan.
- 4) **Evaluación:** Reflexión para identificar en qué medida se alcanzaron las metas planteadas así como posibles efectos no previstos.
- 5) **Institucionalización:** Las estrategias y cambios que resultaron efectivos dejan de ser una novedad para formar parte del hacer habitual del centro.

En suma

Las instituciones educativas son sistemas dinámicos integrados por actores con diversidad de intereses y expectativas, que están en permanente interrelación y protagonizan conflictos y luchas de poder. Comprender un problema institucional implica considerar la totalidad de la institución y del sistema que genera el problema. Resolver un problema supone promover procesos de cambio orientados a la mejora de la calidad educativa.

CAPÍTULO 2: CRECIMIENTO Y DESARROLLO ORGANIZACIONAL

Para poder analizar y comprender el funcionamiento de una institución es necesario conocer y contextualizar su situación particular y específica. Esto supone conocer en qué etapa del proceso de crecimiento organizacional se encuentra (Gairín, 2006b) y qué estadio de desarrollo ha alcanzado (Gairín, 2000). Crecimiento organizacional y desarrollo organizacional son conceptos diferentes, pero ambos contribuyen a comprender la situación de un centro en un momento determinado.

El crecimiento organizacional hace referencia al ciclo de vida de la institución que es el proceso de maduración que va desde su nacimiento hasta su cierre y que consiste en la complejización y formalización de la estructura y el funcionamiento institucional. Conocer en qué etapa de crecimiento se encuentra el centro implica conocer cuál es su grado de maduración. En cambio, el desarrollo organizacional es un proceso de cambio deliberado y planificado, llevado adelante por la gestión, que abarca a toda la organización y apunta a la mejora. Conocer el estadio de desarrollo en que se encuentra el centro implica conocer cómo se gestiona el cambio y la mejora para lograr mayor calidad.

2.1. Crecimiento organizacional

Jones (2008) y Gairín (2006b) asocian el ciclo de vida de las organizaciones con el de los seres vivos e identifican cuatro etapas. Jones las denomina nacimiento, crecimiento, declinación y muerte, mientras que Gairín habla de comienzo, alto crecimiento, madurez y declive. Cada organización atraviesa estas etapas a su propio ritmo y puede que no las experimente todas. Dependerá de cómo resuelvan los problemas y conflictos intrínsecos a cada etapa si podrá cambiar y adaptarse a las nuevas demandas para crecer y pasar a la siguiente etapa, o si por el contrario, morirá. A diferencia de lo que ocurre con los seres vivos, las organizaciones pueden tomar acciones para evitar el declive y la muerte.

La Figura 4 ilustra la progresión de etapas del ciclo de vida de la organización según Jones (2008) y cómo varía la efectividad organizacional a lo largo de ellas.

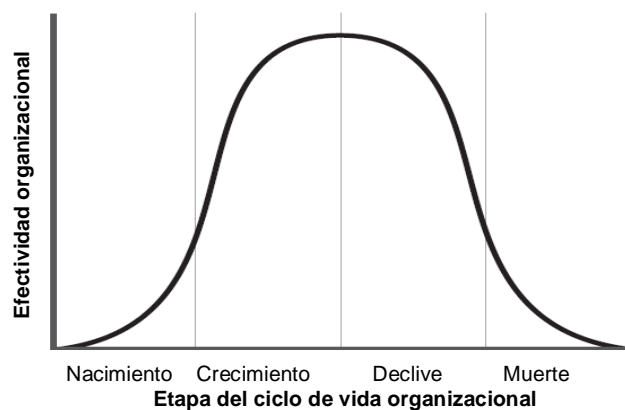


Figura 4. Etapas del ciclo de vida organizacional según Jones (2008)

Fuente: Jones (2008, 303)

La etapa de nacimiento es el inicio de la organización, se caracteriza por una baja efectividad y un alto riesgo de fracaso del emprendimiento. En la etapa de crecimiento, la organización desarrolla las habilidades y competencias necesarias para llevar adelante su propuesta particular y continuar desarrollándose. Cuando la organización ya no puede anticipar, reconocer o adaptarse a las presiones internas y el entorno, su supervivencia se ve amenazada y comienza la etapa de declive, que puede culminar en su muerte.

La Tabla 1 sintetiza las principales características de cada etapa del ciclo de vida organizacional según Gairín (2006b).

Tabla 1
Etapas del ciclo de vida de una organización

Características	Etapa 1: comienzo	Etapa 2: alto crecimiento	Etapa 3: madurez	Declive
Tipo de estructura organizativa	Sin estructura formal.	Centralizada formal.	Descentralizada.	Rígida, demasiado personal directivo, demasiado compleja.
Procesamiento y planificación de la comunicación	Informal. Cara a cara. Escasa planificación.	Presupuestos medianamente formales.	Muy formal Planes quinquenales Normas y reglamentos	Desplome de la comunicación. Adhesión ciega a la "fórmula del éxito".
Método de toma de decisiones	Juicio individual empresarial.	Gestión profesional. Herramientas analíticas,	Gestión profesional. Negociación.	Énfasis en la forma y no en la sustancia. Política de autojustificación. Declive
Tasa de crecimiento de la organización. Edad y tamaño de la organización.	Inconsistente, pero mejorando. Joven y pequeña.	Rápido crecimiento positivo. Más grande y más madura.	Se ralentiza o declina el crecimiento. La más grande o en ocasiones grande y la más madura.	Edad variable y contracción.

Fuente: Gairín (2006b, 43)

Como se observa en la tabla, las sucesivas etapas del ciclo de vida organizacional suponen un proceso creciente de formalización y complejización de la estructura y el funcionamiento institucional que, llevado al extremo, puede acabar con la vida organizacional.

Greiner (1998), por otra parte, identifica seis fases evolutivas en el ciclo de vida organizacional en función del estilo de gestión predominante. Cada una de ellas acaba en una crisis o revolución generada por un problema de gestión. Estas seis fases y sus respectivas crisis se describen sintéticamente a continuación.

a) Crecimiento mediante la creatividad - Crisis de Liderazgo. Predomina una estructura y comunicación informal que depende de las personas de los fundadores. A medida que la organización crece y aumenta su tamaño, se vuelve necesario un control más formal, lo que provoca una crisis de liderazgo.

Esta fase se corresponde con la de nacimiento (Jones, 2008) o comienzo (Gairín, 2006b) descritas anteriormente y con un estilo de gestión "casero" (Frigerio et al., 1992) o interpersonal (Ball, 1989).

b) Crecimiento mediante la dirección - Crisis de Autonomía. Con el propósito de resolver la crisis de liderazgo, se recurre, generalmente, a incorporar un director general con formación profesional en gestión, quien inicia un proceso de formalización de las estructuras, comunicación y procedimientos. No obstante, esto conlleva un sentimiento de falta de autonomía de algunos sectores de la organización, que sienten coartada su creatividad.

Esta etapa condice con la de crecimiento (Jones, 2008) o alto crecimiento (Gairín, 2006b) mencionadas anteriormente y con un estilo de gestión tecnocrático (Frigerio et al., 1992) o administrativo (Ball, 1989).

c) Crecimiento mediante la descentralización - Crisis de Control. Se recurre a la delegación, con la finalidad de salir de la crisis de autonomía, generada por la concentración de responsabilidades en los directivos. Esto da lugar a una estructura organizativa descentralizada que favorece la motivación de una mayor parte de los miembros de la organización pero puede llevar a una crisis de control.

Esta fase tiene semejanzas con la llamada por Gairín (2006b) de madurez, con el estilo de gestión profesional que mencionan Frigerio et al. (1992) y con el estilo de liderazgo definido por Ball (1989) como político-antagónico.

d) Crecimiento mediante la coordinación - Crisis de papeleo. Para encontrar un punto de equilibrio entre el control y la delegación, se recurre a la coordinación. Ésta supone el desarrollo de sistemas formales que regulen el funcionamiento de las unidades centralizadas y las descentralizadas para lograr una mejor articulación entre la gestión y los demás niveles organizativos. Las interacciones son previstas y controladas formalmente. Sin embargo, esto vuelve a convertir a la gestión en un proceso complejo y burocrático: aumentan las normas y formalidades pero no así la efectividad de la organización.

Esta etapa guarda correspondencias con la llamada "de declive" por Gairín (2006b) y puede recaer en un estilo de gestión político autoritario según la definición de Ball (1989).

e) Crecimiento mediante la colaboración - Crisis de solución externa. La fase de colaboración se basa en la interacción espontánea que surge del trabajo en equipo y está sujeta al control social y la autodisciplina. Según Greiner (1998), las crisis que se pueden generar en esta fase no podrían solucionarse a la interna de la organización, por lo que supondrían algún tipo de fusión con otras organizaciones para resolverlas. Esto abriría una sexta etapa del ciclo de vida: el holding.

Este autor plantea, además, que existen cinco factores que influyen en el crecimiento de una organización. Éstos son:

- a) Edad: el transcurso del tiempo.
- b) Tamaño: cantidad de empleados, alumnos y servicios.
- c) Etapas de evolución: períodos de crecimiento sin retrocesos o crisis significativas.
- d) Etapas de revolución: períodos de crisis.
- e) Tasa de crecimiento del sector: contexto, situación externa.

La Figura 5 ilustra la evolución a lo largo de las diferentes fases y sus respectivas crisis.

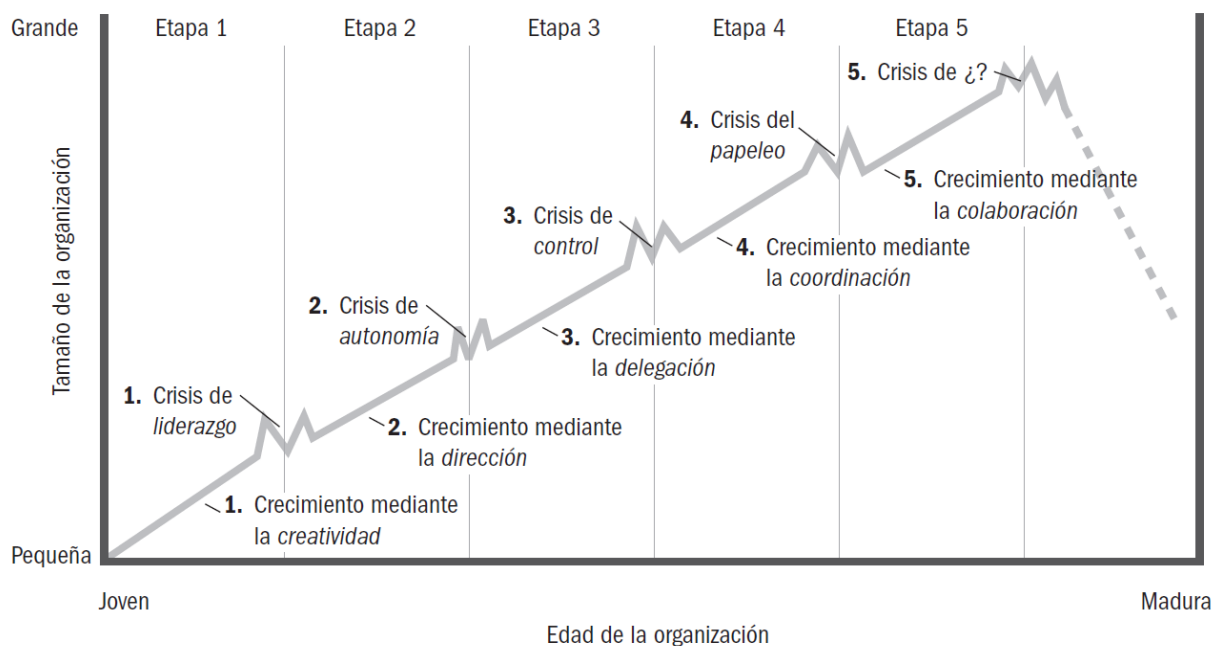


Figura 5. Etapas del ciclo de vida organizacional según Greiner (1998).

Fuente: Jones (2008, 314)

A grandes rasgos, las fases consideradas por Greiner (1998) coinciden con las de Jones (2008) y Gairín (2006b), sólo que el primer autor agrega lo que podríamos describir como dos bucles al final de las etapas mencionadas por Jones y Gairín. Si consideramos que el proceso evolutivo de una organización no es lineal sino espiralado, estos bucles serían vueltas parciales a etapas anteriores para corregir y perfeccionar aspectos debilitados.

2.2. Desarrollo organizacional

El desarrollo organizacional es un proceso de cambio deliberado y planificado, llevado adelante por la gestión, que abarca a toda la organización y apunta a la mejora. Busca aumentar la efectividad de la organización y asegurar su sostenibilidad, para garantizar así el cumplimiento de los objetivos institucionales y la adaptación a las cambiantes exigencias del entorno. Implica una intervención sobre los procesos organizacionales para generar las modificaciones necesarias, tanto a nivel estructural como cultural, que permitan lograr una mayor competitividad. Apunta a promover valores, creencias, actitudes y comportamientos que generen relaciones humanas de calidad (Méndez Hernández, 2005; Pinto Cristiani, 2012).

2.2.1. Objetivos del desarrollo organizacional

Méndez Hernández (2005) y Pinto Cristiani (2012) coinciden en identificar los siguientes objetivos del desarrollo organizacional:

- a) Generar un sistema capaz de auto-renovarse, de reorganizarse para adaptarse a las diferentes funciones o tareas y no a la inversa (que las tareas se adapten a las estructuras).

- b) Implementar un sistema de toma de decisiones que se base en la mejor y más confiable fuente de información para trabajar sobre cada problema y no en las funciones organizacionales.
- c) Integrar el conflicto como elemento inherente a la vida organizacional y crear las condiciones para abordarlo y resolverlo.
- d) Generar una cultura de colaboración entre los diferentes miembros y sectores organizacionales que permita potenciar las capacidades institucionales.

2.2.2. El proceso de desarrollo organizacional

En tanto proceso de cambio, el desarrollo organizacional supone diferentes etapas cíclicas: identificación del problema, recolección y análisis de datos, diagnóstico interno, plan de acción, intervención y evaluación, presentadas en la Figura 6.

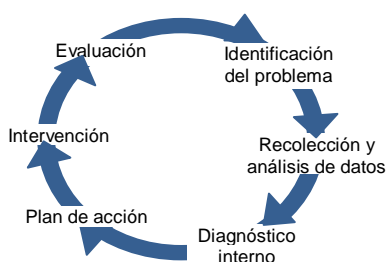


Figura 6. Etapas del proceso de desarrollo organizacional.
Fuente: Elaboración propia

El hecho de que se trate de un proceso de cambio planeado, supone la existencia de un diagnóstico previo a partir del cual diagramar la intervención sobre el problema o conflicto. La evaluación, si bien se ubica formalmente al final del proceso de intervención, se realiza en realidad en forma permanente a lo largo de todo el ciclo.

2.2.3. Estadios de desarrollo organizacional

Llevado al ámbito educativo y desde un enfoque descriptivo, Gairín (2000) observa que la mayor parte de los centros educativos, transitan por diversos momentos en su proceso de desarrollo organizacional, que guardan características generales similares. A estos momentos los denomina estadios, cada uno de ellos refiere al conjunto de situaciones que se dan en un determinado momento de la vida de la organización y que son consecuencia de la historia organizacional, del entorno, del estilo de gestión, de la cultura, las inquietudes, entre otros.

Este autor plantea que *"la delimitación de niveles de desarrollo organizacional puede ayudar tanto a comprender el funcionamiento de las organizaciones como a su mejora"* (Gairín, 1998, 127). Permite analizar el grado de coherencia en las prácticas institucionales y detectar posibles disfunciones, aportando así información útil para orientar los procesos de mejora.

Identifica cuatro estadios progresivos (Gairín, Muñoz y Rodríguez, 2009), cada uno de los cuales contiene y excede al anterior, como ilustra la Figura 7.

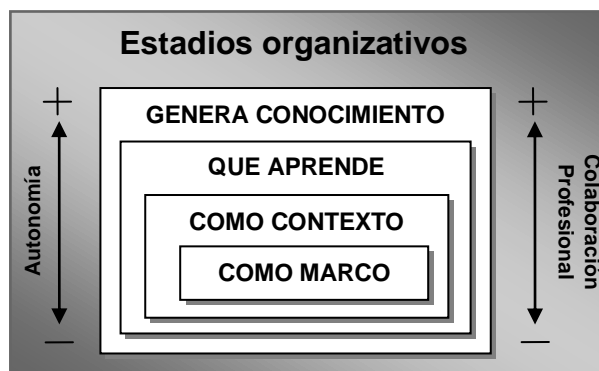


Figura 7. Estadios organizativos según Gairín et al. (2009)

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

Ningún estadio es mejor que el otro sino que dependerá del contexto institucional concreto cuál será el más adecuado para favorecer el funcionamiento organizacional en un momento determinado. No obstante, es cierto también que los estadios de desarrollo superiores favorecen una mayor eficiencia y sustentabilidad de la organización ya que el aprendizaje a partir de los errores les permite una adaptación dinámica.

2.2.3.1. Primer estadio: La organización como marco

La mayor parte de las organizaciones se encuentran en este estadio. El foco está puesto en la acción formativa, en el programa de intervención. La organización ocupa un papel secundario y sustituible como escenario, soporte o continente en que transcurre dicha acción. Se limita a proporcionar los recursos espaciales, temporales, normativos, humanos y materiales necesarios para llevar adelante el programa. Adopta, por tanto, un rol pasivo como receptora de una propuesta educativa que viene delineada e impuesta desde afuera y que no demanda grandes niveles de compromiso, interés o formación específica. Predomina una cultura individualista y un estilo de gestión directivo o normativista.

Desafíos del primer estadio. Un primer desafío que enfrentan las organizaciones que transitan por este estadio es el de convertirse en un soporte de calidad que facilite y potencie la acción educativa. Para ello deben garantizar la disponibilidad y el acceso a los recursos y medios necesarios de manera ordenada y fácil (Gairín, 2009). Un segundo desafío, es modificar su estructura y funcionamiento para pasar a un estadio superior.

Las mejoras necesarias para acercarse al segundo estadio se sintetizan en la Tabla 2. Refieren a una mayor organización y formalización de la estructura y el funcionamiento del centro, a una mayor planificación y control acompañados de la flexibilidad necesaria para adaptarse a las demandas, a la promoción de vínculos de colaboración, al fomento de la participación de la comunidad educativa y una mayor apertura al entorno.

Tabla 2

Líneas de mejora para el primer estadio organizativo

Aspectos de la organización	Situación habitual	Situación mejorada
RELACIONES CON EL ENTORNO	Personalizadas Puntuales	A nivel institucional Sistemáticas
PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES - Currículum	No existen, ni hay documentos de gestión. Específico de cada profesor	Existen normas de funcionamiento Programa común
ESTRUCTURA DE R. HUMANOS	Actuaciones individualizadas No atención a la diversidad	Coordinación periódica Atención a situaciones particulares
ESTRUCTURA DE R. MATERIALES (espacios, mobiliario, material)	No hay criterios de utilización de recursos. El mobiliario y material son independientes de las necesidades pedagógicas.	Existen normas sobre el uso de espacios. Mobiliario y material se seleccionan por criterios de funcionalidad y adaptabilidad.
ESTRUCTURA DE R. FUNCIONALES - Horarios - Normativa	Rígido y repetitivo Desestructurada e incompleta	Flexibles y cambiantes Completa y con coherencia interna
SISTEMA RELACIONAL - Participación de profesores, familia y alumnado - Comunicación - Reuniones	Formalizada pero poco vital Poco organizada Informativas	Coparticipación Estructurada, con canales y responsables definidos De discusión y toma de decisiones
DIRECCIÓN	Arbitraria Participación informal	Realiza planes de trabajo La participación es reglada
FUNCIONES ORGANIZATIVAS	Gestión diaria, no existe previsiones. No existen sistemas de control	Hay planes de actuación Se evalúan resultados

Fuente: Gairín (2009, 23-24)

2.2.3.2. Segundo estadio: La organización como contexto.

La organización asume aquí un rol activo. Al recibir la propuesta educativa, la discute y la ajusta a su contexto particular, genera proyectos institucionales específicos y explícitos, como ser el Proyecto Educativo de Centro, que surgen del consenso y trascienden el espacio del aula.

Una organización que se sitúa en este estadio se sostiene en cuatro pilares básicos (Gairín, 1998):

- a) Racionalidad: Supone revisar los objetivos, la estructura y el funcionamiento de la institución, tanto a nivel formal como informal, para analizar el grado de coherencia y ética de éstos.
- b) Flexibilidad: Es la capacidad de adaptación a las exigencias cambiantes del contexto tanto interno como externo a la institución.
- c) Permeabilidad: Es la capacidad de apertura al contexto inmediato a la organización para poder realizar intercambios con éste.
- d) Colegialidad: Para funcionar en este estadio se requiere un trabajo colectivo de colaboración como contrapartida del individualismo.

Desafíos del segundo estadio. Los principales desafíos de este estadio consisten en *"la implantación de estructuras de apoyo a lo pedagógico, el establecimiento de procesos cooperativos y la utilización de estrategias de acción claramente diferenciadas de las tradicionales, en el marco de la potenciación de una cultura colaborativa"* (Gairín, 2000, 66).

Desarrollo de estructuras de apoyo a lo pedagógico. Es necesario desarrollar equipos de profesores abocados a planificar, desarrollar y evaluar en forma conjunta, pensando reflexiva y críticamente sobre las prácticas educativas del centro. Estos equipos didácticos y/o educativos son los responsables de mejorar la propuesta pedagógica, de promover el desarrollo profesional de los docentes, mediante el intercambio de experiencias y/o la asistencia a seminarios de formación internos o externos por ejemplo, y también de reflexionar sobre experiencias concretas para modificar las prácticas educativas (investigación aplicada u operativa).

Desarrollar estos equipos educativos es un desafío complejo que lleva su tiempo. Un paso intermedio en la transición hacia el logro de equipos educativos sería la formación de equipos de docentes por ciclo o por nivel. Esto configura un reto para el sector de Secundaria donde, a diferencia de Primaria, los equipos didácticos ya están establecidos y el desafío radica en la coordinación entre los docentes que comparten un mismo grupo de alumnos (Gairín, 1998).

Potenciación de procesos cooperativos. Es imprescindible desarrollar una cultura colaborativa, participativa, que rompa con el individualismo y la balcanización y vehiculice la implicación y el compromiso de todos los actores involucrados con una visión compartida. Desarrollar esta cultura requiere, a su vez, de un estilo gestión centrado en generar acuerdos comunes mediante estrategias de sensibilización y toma de consciencia colectiva de la propuesta: definir la misión de la escuela y establecer metas claras, generar y sostener espacios de coordinación curricular, promover y motivar la participación e implicación de los docentes en actividades concretas y en la toma de decisiones. De este modo comienza a consolidarse la identidad del centro (Gairín, 1998).

Uso de estrategias de intervención adecuadas. Gairín (1998) diferencia dos tipos de estrategias de intervención: globales y operativas. Las primeras afectan a toda la organización y conllevan cambios profundos a nivel de la estructura y el funcionamiento organizacional. Ellas son: el Desarrollo Organizacional, la Revisión Departamental, la formación en centros, entre otras estrategias de formación. Las segundas son procedimientos o técnicas puntuales para intervenir a nivel organizacional y de grupos: análisis de documentos sobre las prácticas existentes en el centro, análisis de las acciones educativas mediante observación, enseñanza entre colegas y/o triangulación, análisis de situaciones reales anecdóticas o conflictivas, debates selectivos, entre otras.

2.2.3.3. Tercer estadio: La organización que aprende

Gairín (1998) toma el término "organización que aprende" de Senge (1990) para describir un nivel de desarrollo más complejo que pocas organizaciones alcanzan. En él, el aprendizaje es la base fundamental tanto a nivel individual como organizativo: "*consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma*" (Gairín, 1998, 130). Supone un funcionamiento organizacional basado en el desarrollo de las capacidades de autorregulación y de reflexión crítica del centro, que permite desplegar mecanismos de autoevaluación y monitoreo que posibilitan identificar errores y aprender de ellos para generar procesos de cambio que lleguen a ser institucionalizados.

Este estadio supone, por tanto, una cultura cooperativa y un estilo de gestión que apunte a la resolución de conflictos mediante la negociación permanente.

2.2.3.4. Cuarto estadio: La organización que genera conocimiento

A las capacidades de autoevaluación, seguimiento y sustentabilidad de los procesos de cambio, se le suma en este estadio la capacidad de generar nuevo conocimiento, la cual permitirá realizar proyecciones a mediano y largo plazo: *"permite un impulso organizativo hacia el futuro. Las personas no se forman y se desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos, sin para ampliar su función"* (Gairín, 2000, 37). Supone el trabajo en comunidad a través de la creación de redes.

La Tabla 3 recoge las principales características de cada uno de los tres primeros estadios organizacionales descritos por Gairín (1998) en función de la dimensión organizacional a la que se refieren.

Tabla 3

Características de los tres primeros estadios organizacionales en función de la dimensión organizacional

Dimensión institucional		Estadio de desarrollo organizacional		
		O. como marco	O. como contexto	O. que aprende
Dimensión organizativa	Visión de la organización	Soporte - Limitado	Educa - Puede ordenarse a partir de un proyecto común	Puede aprender - Contribuye a transformar la realidad
	Estructura	Rígida - Jerárquica - Predominantemente vertical	Adaptativa - Matricial - Aparecen estructuras de apoyo	Autonomía de gestión - Emprendedora - Integra estructura vertical y de apoyo
	Funcionamiento	Por disposiciones dadas	Por consensos previos	A partir de la evaluación y detección de disfunciones
	Objetivos	Explícitos y estables	Cambiantes según las exigencias del contexto	Ideas básicas compartidas.
	Perfil de gestión	Autocrática - Controladora - Asignación de puestos en base a cualidades personales	Participativa - Coordinada - Énfasis en procesos de coordinación y especialización	Colaborativa - Transformadora - Énfasis en equipos de trabajo
	Toma de decisiones	Impuestas	Consensuadas	Negociadas
	Trabajo colectivo	Conglomerado	Grupo	Equipo
Dimensión pedagógico-didáctica	Paradigma educativo	Tecnológico	Cultural	Socio-crítico
	Paradigma de enseñanza-aprendizaje	Proceso-producto	Mediacional	Ecológico o crítico-contextual
	Perfil profesional	Inicial - Técnico - Desarrollo profesional es una opción personal e informal	Actualización - Técnico colaborativo - Desarrollo profesional es un soporte puntual	Estratégica - Transformador social - Desarrollo profesional forma parte de la estrategia organizacional
	Currículum	Cerrado	Abierto y consensuado	Abierto y contextualizado
	Diseño curricular	Esquema de trabajo	Excusa para el debate	Instrumento de cambio
	Enseñanza	Individualista	Cooperativa	Cooperativa e innovadora
	Planificación	Uniforme	Diversificada y consensuada	Contingente
	Evaluación	Normativa	Criterial, coevaluación	Autoevaluación
	Rol del alumno	Pasivo	Participante	Agente de cambio
	Rol del docente	Transmisor	Mediador	Guía, facilitador
D. comunitaria	Participación social	Testimonial	Coparticipación	Agentes activos

Fuente: Elaboración propia en base a Gairín (1998)

En lo que refiere a la dimensión organizativa, para cada estadio se especifica: cuál es la visión que predomina sobre la organización, cuál es su estructura y funcionamiento, el perfil de gestión prevaleciente, el modo en que se toman las decisiones y el lugar del trabajo colectivo. Respecto a la dimensión pedagógico-didáctica, se detalla el paradigma educativo y de enseñanza-aprendizaje que se pondera en cada estadio, el perfil profesional, el lugar del currículum y su diseño, el estilo de enseñanza priorizado, los criterios de planificación y evaluación, así como el rol del alumno y del docente. En cuanto a la dimensión comunitaria, se menciona el lugar que se le da en cada estadio a la participación social.

2.2.4. El valor del análisis del desarrollo organizacional

El objetivo último del desarrollo organizacional es la mejora (Gairín, 1998; Méndez Hernández, 2005; Pinto Cristiani, 2012). Conocer el estadio en que se encuentra una organización aporta información valiosa para el diagnóstico institucional que orienta la elaboración del plan de mejora: *"La pretensión es ayudar tanto al diagnóstico como a la elaboración de planes de mejora ya la evaluación de los cambios desarrollados"* (Gairín, 2009, 621).

En suma

El crecimiento organizacional es el proceso de maduración que atraviesa la institución a lo largo de su vida. El modo en que resuelve los problemas y conflictos intrínsecos a cada etapa de crecimiento, incide en su maduración y supervivencia.

El desarrollo organizacional es un proceso de cambio deliberado y planificado, llevado adelante por la gestión, que abarca a toda la organización y apunta a la mejora.

Para promover procesos de mejora es necesario conocer en qué etapa de crecimiento y de desarrollo se encuentra la institución.

CAPITULO 3: CULTURA E IDENTIDAD INSTITUCIONAL

Partimos de una concepción de las organizaciones educativas como mediatizadoras de las relaciones entre las instituciones y los individuos. Las organizaciones son puentes en los que las influencias circulan en ambos sentidos: las instituciones condicionan las maneras de pensar y actuar de los individuos y, a su vez, las creencias, valores y comportamientos de los individuos influyen sobre las instituciones dándoles un sesgo particular. En este marco se vuelve necesario ahondar sobre los componentes relacionales, sobre los modos de pensar y actuar de los miembros de las organizaciones y los aspectos que les dan singularidad. Ello supone desarrollar los conceptos de cultura institucional e identidad institucional y las relaciones entre ambos. Estos son los contenidos abordados en este capítulo.

3.1. El concepto de cultura institucional

En un sentido amplio, la UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales realizada en México en 1982, define la cultura como un elemento inherente al ser humano que consiste en un conjunto de rasgos distintivos de un grupo social determinado. Estos rasgos comprenden aspectos tanto tangibles (materiales) como intangibles (intelectuales, espirituales, afectivos), como por ejemplo: obras de arte, textos escritos, estilos de vida, valores, costumbres, creencias, tradiciones.

Schein (1984) parte de este concepto amplio de cultura y lo aplica al ámbito institucional, donde especifica que los rasgos distintivos tienen su raíz en la manera en que cada grupo u organización logra adaptarse al medio para sobrevivir. Define la cultura organizacional como un conjunto de supuestos básicos que un grupo determinado desarrolla a medida que va resolviendo problemas de adaptación al medio y de integración interna. Esos supuestos comprenden maneras percibir, pensar y sentir frente a esos problemas que el grupo considera válidas y busca transmitirlos a los nuevos miembros.

Al igual que Schein (1984), Frigerio et al. (1992) consideran que la cultura nace de las prácticas y decisiones habituales de una organización. La definen como un atributo o cualidad del establecimiento. Destacan su carácter relativamente estable y su valor como marco de referencia tanto para comprender lo que ocurre en la organización como para actuar en ella.

Para acentuar la idea de la cultura como marco de referencia, Penengo y Perez Bravo (2000) la definen como un sistema de significados compartidos que es singular de una determinada organización.

Algunos autores plantean que la cultura organizacional no es solamente un atributo o característica de la institución sino un proceso que enmarca la capacidad de adaptación de la organización (Korte y Chermack, 2007). Como tal, es un aspecto dinámico que se modifica para adecuarse a los cambios que se producen dentro de la institución y en el contexto externo a ella (Etkin y Schvarstein, 2000).

Más recientemente, Koontz y Wehrich (2007) puntualizan que los aspectos intangibles de la cultura tales como las ideas, creencia y valores, se pueden inferir a partir de los aspectos visibles, es decir, de lo que los miembros de la organización dicen y hacen.

Los aportes de todos estos autores quedan sintetizados en la siguiente conceptualización de cultura organizacional que hacen Etkin y Schvarstein (2000):

La cultura es un marco de referencia compartido; son valores aceptados por el grupo de trabajo que indican cuál es el modo esperado de pensar y actuar frente a situaciones concretas (...) señala las prioridades y preferencias globales que orientan los actos de la organización. (Etkin y Schvarstein, 2000, 201)

En base a estas definiciones, podemos concluir que la cultura institucional consiste en un sistema de significados compartidos por todos los miembros de la organización que generan un modo de pensar, creer y hacer las cosas, tanto explícito como implícito, que la distinguen de otras organizaciones. Estos modos de pensar, creer y hacer las cosas se instalan como resultado de la imitación, la interacción y el aprendizaje grupal que se dan durante la resolución de problemas inherentes a la adaptación de la organización. La cultura actúa como un marco de referencia que orienta las acciones individuales de los miembros de la organización y además permite comprender mejor lo que en ella ocurre: *"El entendimiento de qué es lo que constituye la cultura de una organización y cómo se crea, sostiene y aprende, mejorará nuestra capacidad para explicar y pronosticar el comportamiento de las personas en el trabajo"* (Robbins y Judge, 2009, 551).

Smircich (1983) sintetiza el concepto de cultura organizacional a través de una metáfora, al considerarla como el pegamento social que mantiene unida a la organización. No obstante esto, Pozner (1997) plantea que dentro de la cultura organizacional pueden existir subculturas, ya que no se trata de un todo homogéneo.

Según Cordero (s.f.), es posible sintetizar los principales rasgos definitorios de la cultura institucional de la siguiente manera:

- Es propiedad de los grupos independientes con una historia en común.
- Comprende conductas, ideas y valores, normas y percepciones.
- Es producto del aprendizaje grupal a lo largo del tiempo.
- Oficia como modelo de lo esperado, orienta y condiciona el comportamiento de los actores institucionales.
- Es estable y al mismo tiempo dinámica.
- Es compartida por los miembros del grupo.
- Actúa como marco de referencia para comprender mejor el funcionamiento institucional.
- Es única para cada organización, la distingue, le da identidad propia.

3.1.1. Componentes de la cultura institucional

Etkin y Schvarstein (2000) plantean que la cultura comprende un continuo de aspectos que va de lo intangible, invisible e implícito a lo tangible, visible y explícito. *"Cada escuela crea en el tiempo una cultura propia constituida por creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías"* (Pozner, 1997, 47). Schein (1984) divide este continuo de rasgos culturales en tres niveles y propone para su análisis la *Técnica del Iceberg*.

3.1.1.1. Primer nivel: lo visible

En este primer nivel, manifiesto, se ubican los elementos tangibles y fácilmente observables de la organización, que podrían agruparse en cuatro categorías (Tejera, 2013a):

- a) Palabras: lo que se dice, lo que se escribe.
- b) Objetos: cuáles son y cómo se distribuyen en el tiempo y en el espacio.
- c) Comportamientos: los sistemas de socialización, seguimiento y control; las costumbres y los ritos; los roles; los canales de comunicación formales e informales utilizados (Etkin y Scvharstein, 2000; Frigerio et al., 1992).
- d) Eventos: qué se celebra, qué se ignora, qué se sanciona.

Schein (1984) señala que es fácil obtener datos de los componentes de este primer nivel pero es difícil interpretarlos porque aportan información sobre *qué* y *cómo* pero no sobre *por qué*. Para conocer por qué los miembros de una institución se comportan de determinada manera, es necesario un nivel más de profundidad en el análisis.

3.1.1.2. Segundo nivel: las prioridades

En un segundo nivel de análisis se ubican los valores y prioridades que rigen las conductas de los sujetos. Estos elementos no son identificables a simple vista sino que se infieren a partir del análisis de las palabras, los objetos, los comportamientos y los eventos para identificar regularidades que den cuenta de las prioridades de la institución (Parra, 2014).

Schein (1984) plantea que para este nivel de análisis puede ser útil entrevistar a miembros de la organización o analizar documentos relevantes. No obstante, aclara que éstos aportan información sobre los valores y prioridades manifiestas, es decir, las razones que los sujetos dicen tener para actuar del modo que lo hacen, las cuales pueden ser el resultado de idealizaciones o racionalizaciones. Para conocer las verdaderas razones que subyacen a sus comportamientos es necesario un nivel de análisis aún más profundo.

3.1.1.3. Tercer nivel: los elementos nucleadores

La manera en que los miembros de la organización perciben, piensan y sienten está en realidad determinada por supuestos básicos que son inconscientes e intangibles y se ubican en este tercer nivel de análisis (Schein, 1984). Son concepciones, valores, mitos y creencias compartidos por todos

los miembros de la organización, que determinan cuál es el comportamiento esperado ante determinada situación (Etkin y Schvarstein, 2000;Tejera, 2013a).

3.1.2. Características de la cultura institucional

Robbins y Judge (2009) identifican siete características principales que hacen a la cultura de cada organización. Cada una de ellas se presenta con diferente intensidad y se combina con las demás de manera particular en cada institución. Estas características son:

- 1) Innovación y aceptación del riesgo: Es el grado en que se estimula que los empleados innoven y corran riesgos.
- 2) Atención al detalle: Grado en que se espera que los empleados sean precisos, analíticos y detallistas.
- 3) Orientación a los resultados: Grado en que la gestión se focaliza en los resultados y no en los procesos llevados adelante para lograrlos.
- 4) Orientación a la gente: Grado en que la gestión tiene en cuenta el efecto sobre los miembros de la organización a la hora de tomar decisiones.
- 5) Orientación a los equipos: Grado en que se promueve la formación de equipos en lugar del trabajo individual para la realización de las actividades.
- 6) Agresividad: Grado en que se promueve que las personas sean agresivas y competitivas en lugar de conformarse con lo fácil y sencillo.
- 7) Estabilidad: Grado en que las actividades organizacionales buscan mantener el *status quo* en lugar de promover el crecimiento.

La forma como cada miembro de la organización percibe estas características hace a la cultura, por lo que cultura organizacional es un término descriptivo (Robbins y Judge, 2009).

3.1.3. La cultura: valor y obstáculo para la vida institucional

La cultura organizacional puede actuar como promotora del desarrollo organizacional o como obstáculo para el mismo: *“la cultura organizativa suele ser una base positiva o una barrera o factor resistente para el aprendizaje organizativo* (Gairín, 2000, 58). A continuación se desarrollan estas dos facetas de la cultura organizacional.

3.1.3.1. La cultura como valor para la vida institucional

Penengo y Perez Bravo (2000), al igual que Robbins y Judge (2009) plantean que la cultura cumple una función fundamental tanto para la organización como para sus miembros.

Desde el punto de vista de la organización, la cultura define fronteras que ayudan a marcar las diferencias con otras organizaciones y construir su identidad. También favorece que los miembros de la organización trasciendan los intereses individuales para lograr un mayor compromiso con la institución. Según Robbins y Judge, (2009), la cultura define las reglas de juego, guía y da sentido a

las actitudes y comportamientos de los miembros generando una mayor consistencia y estabilidad entre sus miembros.

La cultura da sentido de pertenencia e identidad a los miembros de la organización. Orienta sus acciones, define qué es importante y cómo se espera que se haga, para de ese modo reducir las posibles ambigüedades.

Schein (1984) identifica dos funciones principales de la cultura organizacional: la integración interna y la adaptación externa.

La integración interna consiste en la formación y desarrollo del grupo como tal, en su unificación para poder subsistir. Se logra a partir de la consolidación de un conjunto de elementos compartidos que den sentido al grupo. Estos elementos son precisamente los componentes de la cultura. Schein (1984) identifica seis elementos de integración interna: lenguaje común y categorías conceptuales; límites grupales y criterios para la inclusión y exclusión; poder y jerarquía; intimidad, amistad y amor; recompensas y castigos; ideología y religión.

Los miembros de una organización comparten un mismo lenguaje o jerga; desarrollan sus propios criterios para posibilitar la entrada o determinar la salida de personas al grupo; comparten una determinada estructura jerárquica y mecanismos de poder; definen un estilo propio de interrelación y comunicación; desarrollan sistemas para estimular determinadas conductas y sancionar otras; comparten valores, ideas y creencias (Cordero, s.f.). Todos estos elementos propios de una determinada organización le dan unidad interna y favorecen el sentido de pertenencia de sus miembros.

La adaptación externa refiere a la capacidad de dar respuesta a las demandas del entorno para asegurar la supervivencia del grupo. Aquí Schein (1984) menciona cinco problemas o elementos básicos de adaptación externa: misión y estrategia; metas; medios; medición y corrección.

La organización debe definir su misión, las metas concretas a través de las cuales irá concretando su misión, y los medios para alcanzar esas metas. Debe, además, establecer mecanismos para medir los avances en la consecución de sus objetivos y estrategias para corregir o modificar su hacer en función de la evaluación realizada. Todos estos elementos le permitirán adaptarse al entorno respondiendo a sus demandas en forma dinámica.

Lo interno y lo externo están en permanente interacción. Las fortalezas y debilidades internas de la organización se encuentran constantemente con oportunidades y amenazas del entorno con las que interactúan.

Todas estas son funciones valiosas de la cultura por sus beneficios para la organización y para sus miembros. No obstante, la cultura también puede convertirse en un obstáculo para la vida organizacional.

3.1.3.2. La cultura como obstáculo para la vida institucional

Robbins y Judge (2009), Gairín (2000) y Senge (1990) plantean que la cultura puede también representar un obstáculo para el aprendizaje y la eficacia organizacional.

Senge (1990) describe siete barreras para el aprendizaje organizativo:

- 1) *Yo soy mi puesto*. Los miembros de la organización se identifican con su puesto a tal punto que restringen sus responsabilidades a éste y no sienten un compromiso mayor por el todo organizacional.
- 2) *El enemigo externo*. Atribuye las causas de los problemas organizacionales a factores o agentes externos, sin poder visualizar en qué medida nuestros actos nos trascienden y pueden contribuir a generar esos problemas.
- 3) *La ilusión de hacerse cargo*. Reacciona ante las situaciones problema una vez que éstas se ponen de manifiesto, sin ahondar en las dinámicas más profundas que llevan a que estos problemas continúen emergiendo.
- 4) *La fijación en los hechos*. Tiende a focalizarse en los hechos inmediatos (emergentes), buscar sus causas evidentes y tomar decisiones en función de ellos, sin lograr un análisis más profundo de las dinámicas del sistema.
- 5) *La parábola de la rana hervida*. Tiende a no detectar los cambios cuando éstos responden a procesos lentos y graduales, debido a una pobre capacidad para enlentecer el ritmo acelerado y detenerse en los aspectos menos evidentes.
- 6) *La ilusión de que se aprende con la experiencia*. Si bien es cierto que se aprende mejor de la experiencia, ocurre que las principales decisiones organizacionales no tienen consecuencias inmediatas sino a mediano y largo plazo, por lo que resulta difícil aprender de sus consecuencias por lo lejanas que resultan en el tiempo.
- 7) *El mito del equipo administrativo*. Los equipos de gestión actúan como tales frente a problemas rutinarios pero no ante los más complejos y profundos.

Robbins y Judge (2009) explicitan, además, tres aspectos para los cuales la cultura puede representar un obstáculo:

- 1) *...para el cambio*: Cuando el contexto en que está inserta la organización es dinámico y cambia con rapidez, la cultura organizacional deja de ser la adecuada al nuevo ambiente y se puede convertir en un obstáculo para lograr el cambio que permita a la organización adaptarse a las nuevas características y exigencias del ambiente, pues la cultura organizacional tenderá a dar respuesta a los cambios del ambiente de la misma manera en que lo venía haciendo hasta el momento, la cual ya no es efectiva.
- 2) *...para la diversidad*: Las culturas fuertes se vuelven un obstáculo cuando intentan imponer sus valores a los nuevos miembros de la organización y no reconocen el valor agregado que el ingreso de personas diferentes tiene para la organización.

- 3) *...para las adquisiciones y fusiones*: En los últimos años la compatibilidad cultural se ha vuelto un criterio clave a la hora de decidir la adquisición o fusión de diferentes organizaciones, más aún que los criterios económicos o de mercado.

Puede decirse que las barreras identificadas por Senge (1990) describen comportamientos organizacionales que tienen como resultado, en última instancia, las dificultades que Robbins y Judge (2009) mencionan.

3.1.4. La dinámica cultural

La cultura organizacional es un elemento complejo, una vez que se crea, se desarrollan estrategias para mantenerla y para que sea aprendida por los nuevos miembros de la organización. A su vez, también puede sufrir cambios a lo largo del tiempo.

3.1.4.1. Creación

La cultura de una organización tiene sus raíces en la visión de sus fundadores y las costumbres y tradiciones que éstos impusieron en los inicios, favorecidos por el tamaño reducido de la naciente organización y la ausencia de antecedentes, es decir, de ideologías y maneras de hacer previas.

Robbins y Judge (2009) plantean tres modalidades de creación de una cultura organizacional:

- 1) Selección: Los fundadores sólo contratan y conservan a los empleados que piensan y sienten como ellos.
- 2) Socialización: Los empleados son adoctrinados en la manera de pensar y sentir de los fundadores.
- 3) Modelado: El comportamiento de los fundadores actúa como modelo para que los empleados se identifiquen con ellos e internalicen sus creencias, valores y suposiciones.

3.1.4.2. Mantenimiento

Una vez creada la cultura, esas tres modalidades de creación se conjugan y se traducen en prácticas que actúan como fuerzas que buscan mantener la cultura (Robbins y Judge, 2009):

- 1) Prácticas de selección y ascenso: A la hora de incorporar o dar un ascenso al personal, se siguen criterios que tienen en cuenta no sólo las aptitudes sino también el grado en que comparten los valores de la organización.
- 2) Métodos de socialización: Modo en que se conduce la adaptación a la cultura. Rituales e historias que se reproducen como rasgo distintivo de la organización. Documentos que recogen la misión, la visión y la filosofía de la institución. El uso que se hace de los espacios edilicios. La estructura formal de la organización.
- 3) Acciones modelo del equipo directivo: El estilo de liderazgo, el decir y el hacer de este equipo constituye un referente que pauta el comportamiento del resto de los miembros de la organización.

3.1.4.3. Aprendizaje

Cordero (s.f.) identifica cuatro fases en el aprendizaje de la cultura organizacional: entrada, asimilación, transformación y perpetuación. Cada nuevo integrante de la organización pasará por un período de adaptación y entrenamiento y, en función del grado de integración de la cultura y la medida en que ésta coincida con sus propios valores y creencias, logrará aprehenderla con mayor o menor fluidez.

Para favorecer su aprendizaje, la cultura organizacional es transmitida de diversas maneras a los miembros. Robbins y Judge (2009) señalan que las más poderosas son las historias, rituales, símbolos materiales y lenguaje:

- a) Historias. Las historias que circulan en las organizaciones sobre eventos de su pasado (su fundación y sus fundadores, sus éxitos y fracasos, aciertos y errores, reglas y su violación, dificultades, etc.) actúan como marco de referencia para comprender las prácticas actuales de la organización y legitimarlas.
- b) Rituales. *"Los rituales son secuencias repetitivas de actividades que expresan y refuerzan los valores clave de la organización: qué metas son las más importantes, cuáles personas importantes y a quiénes se puede pasar por alto"* (Robbins y Judge, 2009, 564)
- c) Símbolos materiales. La distribución o el tamaño de las oficinas, la elegancia del mobiliario, vestimenta, etc., son símbolos materiales que *"transmiten a los empleados quién es importante, el grado de igualdad que desea la alta dirección y los tipos de comportamiento que es apropiado"* (Robbins y Judge, 2009, 565)
- d) Lenguaje. El lenguaje es usado por la cultura predominante y las subculturas como una forma de identificación a través de la cual manifiestan su aceptación por la cultura y la perpetúan.

3.1.4.4. Cambio

Como plantean Etkin y Schvarstein (2000), la cultura nunca es aceptada ni rechazada por completo, esto le da cierto dinamismo a sus componentes. Sin embargo, los componentes culturales son los de más lento movimiento y su modificación supone una adaptación, por lo que la cultura se vuelve uno de los elementos estructurales de la organización más estables y difíciles de modificar.

La cultura organizacional es una variable de intervención para los directivos, ya que las percepciones que los miembros tienen sobre la organización, sean favorables o no, condicionan su desempeño y su grado de satisfacción (Robbins y Judge, 2009). Como se señaló anteriormente, es uno de los aspectos más difíciles y lentos de modificar, lleva un largo tiempo poder lograrlo.

Robbins y Judge (2009) plantean que se puede concretar un cambio cultural cuando se conjugan todas o varias de las siguientes situaciones:

- a) Una crisis dramática: Una situación emergente que pone en cuestión la vigencia de la cultura existente.

- b) Rotación en el liderazgo: Cambia el equipo de gestión y con ello el estilo de liderazgo y los valores fundamentales proclamados, en busca de una mejor respuesta a la crisis.
- c) Organizaciones jóvenes y pequeñas: Cuanto más joven es la organización, menos arraigados estarán los valores fundamentales de su cultura y serán más fácilmente modificables.
- d) Cultura débil: Aquellas culturas muy fragmentadas o donde los valores fundamentales no han logrado la adhesión general de los miembros de la organización serán más propensas al cambio.

3.1.5. Tipos de cultura institucional

Según el aspecto considerado, las culturas institucionales pueden ser clasificadas de diversas maneras. A continuación se mencionan algunas de las posibles tipologías elaboradas por diferentes autores.

3.1.5.1. Según la intensidad con que se manifiestan: culturas fuertes y culturas débiles

Las culturas fuertes tienen una alta influencia en el comportamiento cotidiano de los miembros de la organización (Etkin y Schvarstein, 2000). Generan una importante adhesión de todos los miembros a los valores principales y por tanto un alto compromiso, lealtad y una baja rotación de personal (Robbins y Judge, 2009). Lo contrario caracteriza a las culturas débiles, es decir, no existen creencias y valores claros ni compartidos por todos los miembros, los rituales son desorganizados o contradictorios, no hay acuerdo en lo que es más importante (Parra, 2014).

3.1.5.2. Según el grado de cohesión: culturas concentradas o culturas fragmentadas

Las culturas concentradas están conformadas por una unidad mientras que las fragmentadas comprenden varias unidades componentes de la organización (Etkin y Schvarstein, 2000).

Robbins y Judge (2009) concuerdan con Pozner (1997) en que dentro de una cultura organizacional dada puede haber subculturas. En las organizaciones grandes suele haber una cultura dominante y varias subculturas. La cultura dominante es la que da identidad a la organización y refiere a los valores principales compartidos por la mayoría de los miembros de la organización. Las subculturas incluyen dichos valores más otros propios de un sector de la organización. Pueden estar determinadas por criterios geográficos, jerárquicos, sociales, etc.

3.1.5.3. Según el grado de permeabilidad al entorno: culturas tendientes al cierre o culturas tendientes a la apertura (Etkin y Schvarstein, 2000)

Las culturas cerradas tienden al aislamiento respecto al entorno, reduciendo al mínimo los intercambios con el mismo. Por el contrario, las culturas abiertas mantienen un intercambio fluido con el contexto en que están insertas.

3.1.5.4. Según el grado de singularidad: culturas autónomas o culturas reflejas

Las culturas autónomas son aquellas cuyas características son propias y singulares y, a diferencia de las culturas reflejas, no responden a la imitación de algún modelo externo (Etkin y Schvarstein, 2000).

3.1.5.5. Según cómo abordan los cambios estratégicos: culturas miopes, culturas reactivas o culturas previsoras y proactivas

Penengo y Pérez Bravo (2000) definen los cambios estratégicos como aquellos que afectan significativamente a la organización y su funcionamiento. Las culturas miopes no visualizan los cambios a medida que se van produciendo y luego se resisten a ellos.

En el otro extremo, las culturas reactivas identifican en exceso factores externos que podrían demandar cambios organizacionales y trata de responder a todos ellos, lo que genera un gasto de energías significativo pero se concreta muy poco. A diferencia de lo que ocurre con las culturas miopes, la mayor disposición al cambio de las reactivas les permite una mayor adaptación a las demandas del contexto, aunque ésta es irregular y costosa.

En un punto medio se encuentran las culturas previsoras y pro-activas: *"Estudia y evalúa los cambios en las condiciones, sin dar pasos apresurados, pero sin incurrir en las 'demoras' de las miopes"* (Penengo y Perez Bravo, 2000, 25). Consideran que el cambio es inherente a la vida organizacional y lo abordan en forma planificada, objetiva, realista y con sentido. Recurren al asesoramiento externo y al trabajo en equipo con antelación y no cuando la crisis ya se manifestó.

3.1.5.6. Culturas escolares

Frigerio et al. (1992) identifican tres tipos diferentes de cultura escolar: familiar, burocrática y de concertación. Atribuyen a cada una de ellas rasgos característicos referidos a las diferentes dimensiones organizacionales que se sintetizan a continuación.

En la **cultura familiar** los vínculos interpersonales afectivos rigen el funcionamiento institucional por sobre la tarea. La organización funciona como una gran familia en la que los roles y funciones no están explicitados formalmente y se prioriza lo subjetivo: las lealtades individuales, el esfuerzo voluntario. Los vínculos se caracterizan por la horizontalidad, la indiferenciación (relación filial) o la dependencia (relación paterno-filial). La comunicación y la participación fluyen por canales informales que reproducen la estructura de relaciones afectivas. Los conflictos tienen carácter personal. El currículum prescripto pasa a segundo plano o es incluso ignorado.

Es habitual que este tipo de cultura predomine en los inicios del ciclo de vida de las organizaciones ya que no requiere saberes específicos o expertos, sino simplemente reproducir la matriz de relaciones familiares experimentada por sus miembros y fundadores.

En la **cultura burocrática** se hace especial hincapié en la formalización y racionalización del funcionamiento institucional, tanto en lo que refiere a los roles y tareas como a los canales de comunicación y las vías de participación. La organización funciona como una máquina: rutinaria, previsible y eficaz. Predomina la verticalidad. Los intercambios se enmarcan en un organigrama de funciones formal y explícito que ignora la red de relaciones informales. De esta manera se busca hacer previsible las conductas de los miembros y así evitar el conflicto. El currículum prescripto es un documento inmodificable que funciona como instructivo que especifica qué y cómo enseñar y se reproduce año tras año.

Es habitual que este tipo de cultura predomine en instituciones jóvenes como respuesta a los problemas generados por el funcionamiento familiar de los inicios de la organización que se muestra ineficiente ante el crecimiento organizacional.

En la **cultura colaborativa o de concertación** se busca un balance entre espacios normados y no normados. Existe un marco formal explícito pero también hay lugar para las manifestaciones libres. Los roles y funciones se definen por contrato. Las relaciones afectivas y los canales informales de comunicación son reconocidos pero valorados en función de su pertinencia para la tarea pedagógica central de la institución. La gestión requiere de saberes expertos, profesionales, que le otorguen las herramientas necesarias para mediar, negociar, delegar y supervisar. El conflicto se considera inherente a la vida organizacional. Se reconocen las divergencias y se promueve el intercambio y la participación para lograr acuerdos. La negociación se convierte, por tanto, en la herramienta central para el adecuado funcionamiento de la organización que funciona, en definitiva, como un sistema político. La dimensión pedagógico-didáctica pasa a ocupar un lugar central. El currículum se considera un eje organizador adaptable en cierta medida a la realidad del centro.

Este tipo de cultura suele predominar en instituciones maduras, con varios años de actividad y un tamaño mediano o mayor.

3.1.5.7. Culturas profesionales o de la enseñanza

Hargreaves (1996) aplica el concepto de cultura a las comunidades de profesores para representar el conjunto de valores, creencias, hábitos y maneras de hacer las cosas que los caracterizan y que contribuyen a darle sentido e identidad a su tarea docente. Este autor identifica cinco formas de cultura de enseñanza: individualista, balcanizada, colaborativa, colegialidad artificial y mosaico móvil. Esta caracterización puede aplicarse a la organización en su conjunto como tipologías de cultura institucional, ya que la cultura profesional predominante determina en gran medida el funcionamiento general de la institución.

La **cultura individualista** ("Cada maestrillo con su librillo") se caracteriza por el aislamiento de los docentes. Cada uno trabaja en su aula, no hay planificación conjunta ni intercambio de ideas y experiencias. Este aislamiento, según Hargreaves (1996), puede responder tanto a razones

personales como a condiciones contextuales. En función de ello distingue tres tipos de individualismo: restringido, estratégico y electivo.

El individualismo restringido responde a limitaciones administrativas del contexto institucional en que los docentes desarrollan su tarea: estilo de gestión no participativo, arquitectura escolar parcelada, escasos tiempos y espacios de intercambio y trabajo conjunto, dificultades de coordinación horaria, entre otros.

El individualismo estratégico corresponde a una táctica adaptativa de los docentes ante las condiciones y exigencias de la dimensión pedagógico-didáctica: necesidad de cubrir programas curriculares extensos, atender grupos numerosos de alumnos, responder a las expectativas y presiones sobre la planificación, evaluación y calidad de los resultados de los alumnos, etc.

El individualismo electivo es la opción libre del docente de trabajar solo, aún cuando las condiciones ambientales promueven o facilitan el trabajo en conjunto.

Aplicado a la institución en general, la cultura individualista caracteriza a aquellos centros en los que cada miembro realiza su tarea a puertas cerradas y se retira al final de la jornada, sin tener claro conocimiento de las tareas que realizan los demás miembros de la organización ni de cómo su tarea impacta al resto de la institución.

La **cultura balcanizada** se distingue por el parcelamiento ("ciudades estado"), los docentes trabajan en pequeños subgrupos aislados, ya no individualmente pero tampoco con todos los docentes. Es la cultura típicamente predominante entre los docentes de Educación Secundaria que se agrupan en función del área disciplinar.

Los subgrupos están claramente delimitados. Cada docente pertenece casi exclusivamente a un solo subgrupo, no hay multiplicidad de pertenencias y su permanencia en él es duradera, se extiende en el tiempo, no hay trasiego. Cada miembro se identifica con las creencias, valores y maneras de hacer del subgrupo al que pertenece y se diferencia de los demás grupos, dificultando esto la colaboración y la empatía con el resto. La pertenencia a un subgrupo es también un vehículo para satisfacer intereses personales (ascensos, recursos, etc.), lo que dificulta el logro de acuerdos.

Una organización en la que predomina una cultura balcanizada se caracteriza por la departamentalización o sectorización (docentes de inglés, docentes de matemáticas, docentes de ciencias, administrativos, directivos, etc.) con las consecuentes incoherencias y dificultades de colaboración y negociación. Los objetivos institucionales y la lealtad hacia la organización quedan relegados ante los sectoriales. Al decir de Hargreaves (1996), el conjunto de la organización es menos que la suma de sus partes.

La **cultura colaborativa** se caracteriza por la coparticipación, el trabajo conjunto y los vínculos de confianza y apoyo. Los docentes participan en la toma de decisiones, planifican en forma conjunta, realizan observaciones del trabajo de colegas, ponen en común materiales, recursos e ideas. El

trabajo en equipo es espontáneo y voluntario, surge de los propios docentes quienes reconocen su valor; se orienta al desarrollo de iniciativas tanto propias como impuestas; no se limita a un tiempo y espacio específico destinado a él, no está regulado, sino que se da predominantemente en encuentros informales no siempre advertidos y sus resultados son imprevisibles. No obstante esto, la cultura colaborativa puede darse en situaciones más restringidas en las que los docentes se sienten más seguros y en confianza para compartir e intercambiar.

La **colegialidad artificial** es un tipo de trabajo conjunto que, a diferencia de la colaboración es impuesta por la gestión. Ésta obliga a trabajar en conjunto en espacios concretos y regulados destinados a ello; no se orienta al desarrollo sino a la implementación de ideas desarrolladas por otros y por tanto sus resultados son previsibles en buena medida. En síntesis, la colegialidad artificial es una simulación administrativa de colaboración (Hargreaves, 1996)

Una organización en la que predomine esta cultura constaría de espacios de colaboración aparentes impuestos desde la gestión, con el consiguiente riesgo de apagar la motivación y el deseo de los miembros de la organización.

El **mosaico móvil** es una quinta cultura que Hargreaves (1996) propone como posible solución a las desventajas de la cultura balcanizada. Si bien se basa en la identificación y el trabajo en subgrupos, la pertenencia a ellos es temporal y rotativa. Esto permitiría ampliar la red de relaciones, aumentar la flexibilidad, la tolerancia, el intercambio y la coherencia, así como minimizar los conflictos entre los diversos subgrupos.

Una escuela secundaria en la que predomine esta cultura se caracterizaría por el trabajo conjunto de los docentes no sólo pertenecientes a la misma disciplina sino también entre aquellos de diversas disciplinas, dependiendo de los proyectos o las propuestas concretas y variables.

3.2. El concepto de identidad institucional

En un sentido genérico, la Real Academia Española (RAE, 2001) define la identidad como un *"conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás"*. Aplicado a las organizaciones, la identidad *"es el conjunto de rasgos invariantes que constituye la organización, transformándola en singular y única a los ojos de los sujetos"* (Tejera, 2003a, 1).

La identidad institucional es una imagen que se configura a partir de lo que perciben tanto los actores internos a la organización (endo-identidad) como los actores externos (exo-identidad): *"lo que los demás dicen que somos y lo que nosotros construimos sobre nosotros mismos"* (Ávila, s.f., 2). Se construye a partir de las expectativas, necesidades, conocimientos, experiencias e intereses de todos los actores involucrados: directivos, docentes, alumnos, familias y comunidad. Es por lo tanto, como plantea Fernández (2005), una definición consensuada de lo que el centro es, construida en base a la historia, el presente y la proyección de futuro de la institución.

La identidad institucional se materializa en una estructura que es la forma concreta que adopta una organización en un tiempo y espacio determinados. Incluye los recursos disponibles y el uso que hace de ellos, las relaciones entre sus integrantes y con el entorno, los propósitos que orientan las acciones, los programas y cómo se implementan. La estructura se va transformando para responder a factores tanto internos como externos y así favorecer la adaptación activa de la organización a la realidad, asegurando su supervivencia y continuidad. Esta capacidad de transformación es llamada *plasticidad estructural* por Etkin y Schvarstein (2000). No obstante, hay un núcleo básico o central que permanece y es el que identifica a la organización.

Etkin y Schvarstein (2000) plantean que toda organización posee lo que denominan una identidad-esquema y una identidad-construcción. La identidad-esquema es la que comparte con las demás organizaciones de su rubro. En el caso de las organizaciones educativas, esta dimensión identitaria la constituyen los procesos pedagógico-didácticos, que son los que las definen como tales (Tejera, 2003a). La identidad-construcción comprende todos aquellos rasgos característicos que la distinguen de las demás organizaciones de su rubro y que permanecen invariables por períodos lo suficientemente prolongados. En caso de modificarse estos rasgos, la organización se transforma en otra nueva.

Etkin y Schvarstein (2000) mencionan once dimensiones o coordenadas de la identidad institucional: tiempo (coordenadas temporales), tamaño (coordenadas espaciales), localización (coordenadas geográficas), tangibilidad o intangibilidad del producto o servicio que elabora (coordenadas materiales), ciclo de vida del producto o servicio que elabora (coordenadas de frecuencia), relación costo-beneficio (coordenadas económicas), grado de monetarización (coordenadas financieras), organizaciones e instituciones relacionadas (coordenadas meta-sistémicas), influencia sobre su entorno (coordenadas ecosistémicas), necesidades que el producto o servicio que elabora satisface (coordenadas utilitarias), relaciones dialógicas dominantes (coordenadas dialógicas).

Un rasgo institucional es identitario cuando cumple al menos una de cuatro condiciones (Etkin y Schvarstein, 2000). En primer lugar, debe ser estable y permanecer invariante a pesar de las influencias y cambios del contexto. En segundo lugar, la organización debe estar interesada en preservarlo y perpetuarlo. En tercer lugar, debe estar presente en la toma de decisiones y oficiar como marco de referencia. En cuarto lugar, debe caracterizar a la institución en tal medida que si el rasgo se modifica, la organización deja de ser la que es para transformarse en una nueva y diferente.

3.2.1. La identidad institucional y su relación con la cultura organizacional

Ávila (s.f.) plantea que la identidad "*se articula y se sostiene en las creencias, las concepciones, los símbolos, los comportamientos y las maneras de hacer las cosas dentro de las instituciones*" (Ávila, s.f., 2). Estos elementos constituyen nada menos que la cultura institucional, que actúa como filtro para evitar que los estímulos del ambiente modifiquen los rasgos identitarios de la organización (Fernández, 2005). La cultura propia de cada organización es lo que le da su identidad (Parra, 2014).

La cultura organizacional es la huella digital de la institución, son los rasgos que le dan identidad propia: *"el modo de hacer, es constituyente del ser, de las identidades institucionales y profesionales"* (Blejmar, 2005, 13). Por lo tanto, hablar de identidad supone hablar de cultura y consolidar la identidad supone un cambio cultural.

No obstante este estrecho vínculo entre identidad y cultura, Etkin y Schvarstein (2000) advierten algunas diferencias que se sintetizan en la Figura 8.

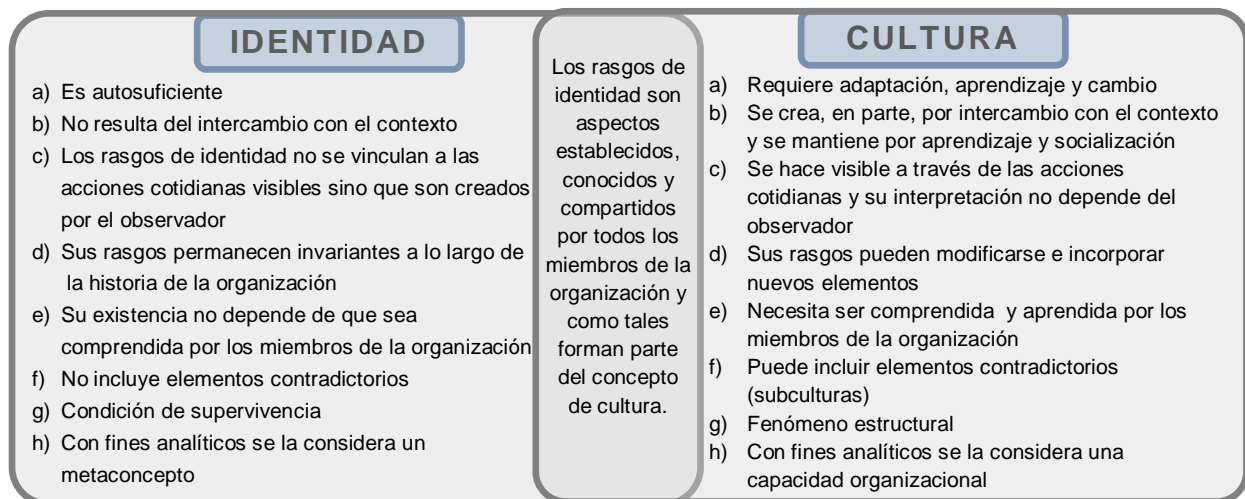


Figura 8. Diferencias entre los conceptos de identidad y cultura.

Fuente: Elaboración propia en base a Etkin y Schvarstein (2000)

En base a lo representado en la Figura 8, puede concluirse que la cultura, en relación con la identidad, constituye un concepto comparativamente más dinámico, concreto y dependiente de las percepciones y acciones de los sujetos que conforman la organización. La identidad, en cambio, resulta un concepto más estable, abstracto e independiente de las percepciones de los miembros de la organización.

En suma

La cultura institucional es un sistema de significados compartidos por todos los miembros de la organización que les da sentido de pertenencia e identidad. Puede actuar como valor o como obstáculo para el crecimiento y desarrollo institucional, por lo que es una variable de intervención para la gestión.

La identidad institucional es una definición consensuada de lo que la organización es. Comprende el conjunto de rasgos invariantes que la diferencian de otras organizaciones y se materializa en la estructura concreta que adopta el centro en un tiempo y espacio determinados.

CAPÍTULO 4: LA GESTIÓN ESCOLAR

La gestión es una función organizativa de importancia fundamental para la vida institucional. En este capítulo se desarrolla el concepto de gestión para luego especificar el concepto de gestión escolar. Se describen, además, los diferentes modelos de gestión identificados por diversos autores y las principales herramientas con las que cuenta la gestión para desarrollar su función y consolidar la identidad institucional.

4.1. El concepto de gestión

Stoner, Freeman y Gilbert (1996) definen la gestión como *"el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar el trabajo de los miembros de la organización y de usar todos los recursos disponibles de la organización para alcanzar sus metas definidas"* (Stoner et al., 1996, G-2). Gestionar significa *"planear, ejecutar, hacer seguimiento, evaluar. Y también, actuar, facilitar, promover, administrar y, sobre todo, dar los pasos necesarios para alcanzar la calidad"* (Ministerio de Educación Nacional, 2007, 1)

Blejmar (2005) sintetiza el concepto de gestión en la siguiente frase: *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Plantea que la gestión es un proceso de intervención en el que se actúa como facilitador para generar las condiciones que permitan al hacer colectivo alcanzar las metas previstas.

Estas conceptualizaciones de gestión implican tres rasgos fundamentales: intervención, facilitación y proceso.

4.1.1. La gestión como intervención

Gestionar implica hacer (Blejmar, 2005), actuar (Antúnez, 2003; Gairín, 2004). Blejmar (2005) plantea que la gestión trasciende la concepción tradicional de administración o dirección. La define como un puente entre la identificación de problemas y necesidades (diagnóstico) y el logro de las metas propuestas. Desde esta perspectiva, gestionar es intervenir con el fin de transformar las ideas en acciones que permitan conseguir los objetivos establecidos. Gestionar es dar pasos orientados a la consecución de la calidad como meta (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2007).

Toda intervención supone una interrupción del funcionamiento habitual, ya sea para incorporar nuevos elementos como para modificar los existentes. Debe, además, estar en sintonía con el proyecto institucional, pues *"el camino recorrido no es menos importante que sus resultados"* (Blejmar, 2005, 25).

4.1.2. La gestión como facilitador

Cabrera, Ferrebú, Perozo, Rodríguez y Wettel (2000) consideran que la gestión cumple una función orientadora y transformadora. Blejmar (2005) plantea que gestionar implica intervenir para generar las condiciones que permitan a los demás hacer. Gestionar es facilitar el trabajo organizado del colectivo

institucional y favorecer el desarrollo de sus competencias, lo que supone articular las acciones de las personas con la estructura organizacional y los recursos para lograr las metas fijadas (Ministerio de Educación Nacional, 2007). Antúnez (2004) señala que gestionar es influir en las acciones de los actores institucionales para lograr los objetivos fijados. Este autor entiende que influir supone proporcionar ideas, recursos y ayudas, coordinar acciones, dinamizar equipos, recordar y monitorear el cumplimiento de compromisos y acuerdos.

De estos aportes se deduce que gestionar es oficiar de facilitador de procesos, la intervención es indirecta y orientada al hacer colectivo.

4.1.3. La gestión como proceso

Blejmar (2005) considera que la gestión es un proceso complejo en el que intervienen múltiples variables y requiere variadas acciones. Coincide con Pozner (1997), quien considera que se trata de un conjunto pluridisciplinario de procesos de transformación que realiza el equipo directivo.

Antúnez (2003) plantea que el proceso gestor implica: movilizar recursos (humanos, temporales, económicos, materiales, etc.), planificar acciones (distribución de tareas y responsabilidades, ejecución, control, etc.) y evaluar procesos y resultados. La gestión es un conjunto de procesos organizados y que pasa por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación para lograr los resultados pretendidos (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

De estos aportes se concluye que la gestión es un proceso o conjunto de procesos que supone diferentes momentos, lo que la complejiza.

4.1.4. La importancia de la gestión

Antúnez (2004) plantea que la escuela en tanto organización formal, supone la división del trabajo y la especificación de tareas para poder alcanzar sus metas. Esta diversificación hace necesario que exista una figura institucional que tenga como función específica coordinar, motivar y dinamizar las acciones del colectivo. Esta figura es el director o el equipo directivo del centro, que a su vez debe contar con formación profesional y especializada para desempeñar el rol.

Una buena gestión es la clave para que lo que haga cada integrante de una institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto que es de todos. En otras palabras, es fundamental lograr que todos “remen hacia el mismo lado” para lograr lo que se quiere, y mejorar permanentemente (Ministerio de Educación Nacional, 2007,5).

De estos aportes se deriva la relevancia del rol de la gestión como articuladora de acciones a la interna de la institución para darles sentido y orientación. A esto se suma la importancia de su papel como articuladora externa, con el entorno. Rosa Ávila (Ministerio de Educación Nacional, 2007) destaca la importancia de la lectura del contexto en que está inserta la organización para identificar amenazas y oportunidades. David Montealegre (Ministerio de Educación Nacional, 2007) señala la

relevancia de estar en conexión con el entorno y establecer alianzas estratégicas para generar proyectos relevantes para la comunidad.

La gestión no sólo es importante para orientar "hacia dónde ir" sino también "cómo ir". Es fundamental generar las condiciones propicias para el logro de las metas: promover un buen clima organizacional, fortalecer el liderazgo de los actores, aprovechar los recursos materiales e intangibles de manera óptima (Ministerio de Educación Nacional, 2007). Cabrera, Ferrebú, Perozo, Rodríguez y Wettel (2000) plantean que para lograr esto la gestión educativa debe ser coherente y fundamentarse en valores éticos que posibiliten el aprendizaje continuo de los miembros de la organización y su trascendencia como personas.

La combinación de estas condiciones sobre "hacia dónde ir" y "cómo ir" busca como objetivo último el logro de la calidad educativa a través de la mejora continua (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

En síntesis, la importancia de la gestión radica en su rol dinamizador y articulador interno y externo para generar las condiciones óptimas que permitan el logro de la calidad educativa.

4.2. El concepto de gestión escolar

En el campo educativo, es posible identificar cuatro niveles de gestión según su ámbito de competencia y el grado de concreción: gestión educativa, gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica (Rendón, 2009).

La gestión educativa se lleva a cabo a nivel del sistema educativo en su conjunto. Es por tanto la gestión de mayor amplitud, por abarcar los otros tres.

La gestión institucional comprende las acciones desarrolladas a nivel de los subsistemas educativos (nacional, estatal, regional, local; público, privado; etc.) para traducir las políticas educativas generales al contexto particular del subsistema (Rendón, 2009).

La gestión escolar tiene lugar a nivel de cada organización o establecimiento escolar. Pozner (1997) define la gestión escolar como: *"un conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa"* (Pozner, 1997, 70-71), es decir, para generar las condiciones que posibiliten a los alumnos aprender. Vázquez Herrera (2010) resalta que toda la comunidad educativa de la organización se ve involucrada en la gestión escolar: director, personal docente y no docente, padres y alumnos.

La gestión escolar debe ser integral y participativa, según afirma Pozner (1997). Debe intervenir a nivel de toda la organización, abarcando las cuatro dimensiones institucionales descritas por Frigerio et al. (1992): la dimensión organizacional, la administrativa, la pedagógico-didáctica y la comunitaria. Los responsables deben asegurar la continuidad y supervivencia de la organización y además crear las condiciones que propicien la participación de todos los actores institucionales en la construcción

de procesos educativos de calidad, generar la adhesión de sus miembros a la propuesta institucional, lo que supone, al decir de Ball (1989), alcanzar un equilibrio entre el control y la participación.

La gestión pedagógica ocurre a nivel de aula. Se refiere a la manera particular de enseñar de cada docente, cómo planifica, cómo evalúa, cómo interactúa con los alumnos y sus padres (Vázquez Herrera, 2010).

4.3. Modelos de gestión

El modelo de gestión es la manera particular de conducir el centro para la consecución de los objetivos. Resulta de la articulación entre la propuesta del equipo de gestión y las características particulares del centro, es decir, su cultura, su historia, su contexto (Frigerio et al., 1992). El grado de ajuste logrado entre estos elementos puede ser mayor o menor y es dinámico, variable, se adecua a los cambios internos y externos a la institución.

4.3.1. Clasificación de los modelos de gestión

Frigerio et al. (1992) hacen referencias a tres modelos de gestión: modelo casero, modelo tecnocrático y modelo profesional. Si bien cada equipo de gestión posee un modelo o estilo predominante, puede también desplegar algunos rasgos propios de otros estilos en función del problema a resolver o de los cambios en la situación del centro.

a) Modelo de gestión casero. La institución funciona en base a la lealtad individual de sus miembros para con otros actores institucionales. No hay un encuadre suficientemente definido que establezca la estructura formal de roles y funciones, ni una clara división y jerarquización de tareas o canales formales de comunicación. Gestionar no demanda saberes específicos porque se basa en la matriz de relaciones construida en la experiencia personal de familia. Predomina un liderazgo afectivo, paternalista. Los conflictos se resuelven en función de la red de vínculos informales configurada.

b) Modelo de gestión tecnocrático. En este modelo se prioriza la formalización de los roles, las funciones, sus jerarquías y los canales de comunicación reconocidos, que figuran en documentos administrativos explícitos. Predomina un liderazgo racional. Mediante la formalización, se busca prevenir o neutralizar el conflicto.

c) Modelo de gestión profesional. Este modelo supone que el equipo de conducción basa su poder en el *saber experto* (Frigerio et al., 1992). Los roles y las normas son explicitados pero hay espacio tanto para la cooperación como para la resistencia, pues reconoce que los actores institucionales tienen diferentes intereses y objetivos y que el conflicto es inherente al funcionamiento de toda institución. En vistas de esto, la gestión deberá mediar para llegar a acuerdos que supongan beneficios para ambas partes y que favorezcan a la institución, utilizando para ello como principal herramienta la negociación a través del diálogo. Esto supone promover la participación de todos los miembros de la organización. El modelo de gestión profesional es el que, según Frigerio et al. (1992), demanda el mundo actual a las organizaciones.

Antúnez (2003), por su parte, identifica cuatro modelos de gestión: modelo administrativo, modelo directivo, modelo por encargo y modelo democrático.

a) Modelo administrativo: la gestión como acción y efecto de la administración material de la escuela. La gestión comprende las tareas administrativas y burocráticas relativas a aspectos económicos, de documentación, de mantenimiento edilicio, etc. Como tal, la gestión es competencia de funcionarios administrativos profesionales (ej. contadores) o de los docentes que desempeñan dichas funciones (ej. secretarios escolares).

b) Modelo directivo: la gestión como conjunto de actuaciones propias de la función directiva. La gestión como conjunto de acciones llevado adelante en la escuela por aquellos que ocupan cargos unipersonales de gobierno, tales como la dirección y la subdirección. *"No se interpretan, pues, como gestión, las decisiones individuales o colectivas que afectan al diseño y al desarrollo del currículo"* (Antúnez, 2003, 51).

c) Modelo por encargo: la gestión como tarea que se realiza por encargo. La planificación y la ejecución son llevadas adelante por actores diferentes. La gestión es la encargada de ejecutar acciones para alcanzar objetivos fijados por otro actor (generalmente externo al centro), empleando los recursos proporcionados por éstos para ello. Los encargados de la gestión pueden o no haber participado en la fijación de los objetivos y pueden o no estar de acuerdo con ellos.

d) Modelo democrático: la gestión como acción democrática y participativa. La gestión escolar es *"el conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de unos objetivos, que se desarrollan en las diversas áreas de actividad del centro y en cuyo diseño y evaluación participan, en alguna medida, las personas encargadas de implementarlas"* (Antúnez, 2003, 52).

La gestión se encarga de los aspectos administrativos, pedagógicos (por ejemplo, el diseño e implementación del currículo), de gobierno (por ejemplo, la toma de decisiones) y de los aspectos culturales y sociales (por ejemplo, la motivación del equipo docente y la resolución de conflictos). Toda la comunidad educativa se ve involucrada en la gestión, no es una función exclusiva de la dirección. Cada miembro de la institución participa de la gestión en distintos grados y formas en función de sus capacidades y competencias.

Un modelo de gestión democrático y participativo supone, por lo tanto, flexibilizar las estructuras, jerarquizar las relaciones horizontales, involucrar a los docentes, promover la participación, la negociación y el consenso, así como evaluar constantemente los procesos a la interna de la institución.

Este modelo es el que Antúnez (2003) plantea que demanda la realidad actual de las escuelas.

4.3.2. Los cambios en el modelo de gestión por la sucesión en el equipo de gestión

Ball (1989) plantea que todo período de cambio pone al descubierto los conflictos latentes porque supone una ruptura con el orden que estaba establecido: *"Hay algunos momentos de cambio que bien podrían ser llamados 'grandes dramas sociales', acontecimientos extraordinarios que ocasionan un profundo torbellino en la organización y que implican cambios fundamentales en la estabilidad del orden establecido"* (Ball, 1989, 154). Este autor menciona dos ejemplos de estos momentos en la vida de una organización escolar: la fusión y la sucesión en el equipo de gestión.

La sucesión en el equipo de gestión de una institución escolar supone, generalmente, un cambio en el estilo o modelo de gestión. Esto puede generar diversas reacciones tales como resistencia, oposición o idealización de la dirección anterior. Es un cambio que demanda una redefinición y renegociación de las expectativas que tiene la comunidad educativa y la nueva dirección sobre el rol de la gestión para evitar un desequilibrio organizacional mayor.

4.4. El liderazgo un complemento para la gestión

Las demandas del mundo actual, caracterizado por el dinamismo y la incertidumbre, hacen que no alcance con saber administrar y dirigir para gestionar una organización. Es necesario, además, tener capacidad de liderazgo (Pozner, 1997):

En un entorno de acelerados cambios y de gran dinamismo social y cultural, las organizaciones están forzadas a un dilema de hierro: propiciar procesos de mejora continua o hacerse invisibles frente a las múltiples demandas; estos contextos necesitan nuevos estilos de dirección: se trata del desafío del liderazgo, del cambio permanente y aprendizaje sobre lo que hacemos (Pozner, 2000a, 6).

Con el fin de comprender mejor estas afirmaciones es necesario definir el concepto de liderazgo y conocer las diferentes maneras posibles de ejercerlo, para identificar cuál de ellas es la que se requiere actualmente.

4.4.1. Los conceptos de líder y liderazgo

Los términos "líder" y "liderazgo" provienen del vocablo inglés "lead" que refiere a la capacidad de conducir personas (Rojas y Gaspar, 2006). El concepto de líder refiere al conductor, es decir, a la persona o los grupos de personas capaces de ejercer la conducción o liderazgo. El término liderazgo alude al acto o proceso de conducción. A su vez, conducir supone guiar hacia algún lugar. Rojas y Gaspar (2006) plantean que ese "lugar" es un futuro deseado y construido por el conductor y los conducidos. En base a estas conceptualizaciones, estos autores definen el concepto de liderazgo como un arte que consiste en conducir o guiar a un grupo en el proceso de construcción de un futuro deseable; y el líder es la persona o grupo de personas competentes en ese arte. Lo definen como "arte" porque consideran que involucra no sólo la acción sino también la emoción como dimensiones del ser humano. En este sentido coinciden con González (2003), quien afirma que no sólo importa

qué hace el líder sino por qué lo hace, es decir, las creencias e ideales en los que fundamenta sus acciones.

Robbins y Judge (2009) definen el liderazgo como una aptitud por la cual una persona o grupo influye sobre otro para lograr una visión o metas en común.

Pozner (2000a) define el liderazgo como:

El conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el farrago de las rutinas cotidianas (Pozner, 2000a, 9).

A partir de las conceptualizaciones citadas se puede concluir que el liderazgo es un proceso por el cual se guía a un grupo hacia una situación futura considerada deseada. Se basa en la sensibilización y capacidad de convocatoria de quien ejerce el liderazgo para lograr la adhesión del grupo en forma voluntaria.

4.4.2. Estilos de liderazgo

Existen diferentes estilos o maneras de ejercer el liderazgo. En el ámbito educativo, diversos autores proponen diferentes categorizaciones de estilos de liderazgo escolar. Algunas de estas se mencionan a continuación.

Sergiovanni (1984) identifica cinco estilos de liderazgo en función del aspecto predominante:

a) Liderazgo técnico. El líder es el encargado de aspectos técnicos tales como la planificación, organización y coordinación de las actividades escolares para asegurar la eficacia organizacional.

b) Liderazgo humanista. Prioriza las relaciones interpersonales. El líder es responsable de motivar, apoyar y promover el desarrollo profesional de los miembros de la organización y su participación en la toma de decisiones.

c) Liderazgo educativo. El líder es un profesional experto que pone sus conocimientos al servicio de una mayor eficacia organizacional. Se encarga de diagnosticar problemas educativos, de orientar a los docentes, de supervisar y evaluar; promueve el desarrollo personal y del currículo.

d) Liderazgo simbólico. El líder actúa como jefe encargado de crear y comunicar la visión o imagen de las metas y los comportamientos deseables e importantes con los que deben comprometerse los demás miembros de la organización.

e) Liderazgo cultural. El rol del líder se asemeja al de un sumo sacerdote, pues define, fortalece y articula los valores, las creencias y las costumbres que le dan al centro una identidad propia y lo diferencian de otros. Para lograr esto, el líder cultural desarrolla y promueve la misión del centro,

reproduce y mantiene historias, mitos, tradiciones y creencias, familiariza a los nuevos miembros con la cultura del centro y recompensa a los viejos miembros que la reflejan.

Unos años más tarde, Ball (1989) describe tres estilos de liderazgo en función de los aspectos y vínculos priorizados. Los denomina: interpersonal, administrativo y político. Dentro de este último distingue, a su vez, un estilo antagónico y un estilo autoritario.

a) Liderazgo interpersonal. Prioriza las interacciones personales, el contacto cara a cara, los vínculos informales: *"el trabajo de la escuela se basa en el mantenimiento de esas relaciones"* (Ball, 1989, 101). Se apoya en las lealtades personales que generan confianza y al mismo tiempo obligaciones. Predominan los acuerdos y negociaciones individuales así como el uso de redes informales de comunicación. Este predominio de lo personal y privado contrasta con la figura de perfil público de un director que busca mantenerse visible, con las puertas de su oficina abiertas.

b) Liderazgo administrativo. Enfatiza el orden y el control, los aspectos burocráticos. Contrario a lo que ocurre en el estilo interpersonal, aquí se prioriza la formalización de las estructuras, responsabilidades y relaciones, y se registran en documentos públicos. La comunicación fluye por canales formalmente preestablecidos. La figura del director no es tan visible y accesible, el contacto con él no es espontáneo, está reglado y mediado por un equipo administrativo que lo apoya. La planificación y la toma de decisiones organizacionales compete sólo al equipo administrativo y ocurre en reuniones formales. La participación de los demás miembros de la organización se limita a la ejecución de la planificación elaborada por el equipo administrativo: *"aquellos miembros del personal que no forman parte del equipo de administración superior tienden a sentirse excluidos de los aspectos importantes de la toma de decisiones"* (Ball, 1989, 111).

c) Liderazgo político. Reconoce la importancia del proceso político en la vida organizacional. Ball (1989) plantea que frente a este reconocimiento, se puede responder de dos maneras: aceptándolo (liderazgo político antagónico) o rechazándolo (liderazgo político autoritario).

El estilo político antagónico prioriza el intercambio público, tanto para acordar como para disentir, pues reconoce la existencia de diversidad de intereses e ideologías. La figura del director se convierte en la de un político y estratega que convoca y motiva. Requiere desarrollar habilidades tales como la persuasión, la negociación, la gestión de la incertidumbre, el cultivo de vínculos estratégicos, entre otras.

El estilo político autoritario en cambio, si bien reconoce también la pluralidad de intereses y propósitos, busca imponerse, ignorando o sofocando las ideas alternativas u opuestas: *"No se brindan oportunidades para la elaboración de ideas alternativas o la afirmación de intereses alternativos, fuera de los que el director define como legítimos"* (Ball, 1989, 116). Mientras que el liderazgo político antagónico busca promover el intercambio, el autoritario busca sofocarlo o hacerlo unidireccional, logra respuestas de dependencia y obediencia.

No existe un estilo de liderazgo que sea mejor que otros, sino que depende del contexto, cuál es el más adecuado (Murillo, 2006). En este sentido, el liderazgo interpersonal definido por Ball (1989) tiene cabida dentro de un modelo de gestión familiar o casero como el descrito por Frigerio et al. (1992); el liderazgo tecnocrático tiene características que se corresponden con el modelo de gestión tecnocrático descrito por Frigerio et al.; y el liderazgo político antagónico de Ball (1989) es coherente con el modelo de gestión de concertación de Frigerio et al. (1992).

Las categorizaciones de los estilos de liderazgo expuestas hasta el momento responden a un enfoque descriptivo, se basan en el reconocimiento y clasificación de rasgos observados en diversas investigaciones. Existen, además, otras clasificaciones que se enmarcan en un enfoque propositivo que, más que describir, proponen modelos de liderazgo que contribuyan a mejorar la eficacia escolar, la cual requiere la capacidad de cambio ante el dinamismo del mundo actual (Murillo, 2006). Entre estos modelos mencionaremos, por su relevancia en la actualidad, el liderazgo transformacional y el distribuido.

a) Liderazgo transformacional. El rol del líder es promover la construcción de una visión compartida y explícita, la definición de metas comunes que den sentido al quehacer de la organización (Murillo, 2006). Es responsable, además, de comunicar esa visión y esas metas a la comunidad organizativa para lograr el compromiso de todos los actores. Busca reconocer, potenciar y apoyar a los miembros de la organización para que reflexionen sobre sus prácticas y apunten a la mejora. *"No solamente gestiona las estructuras sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla"* (González, 2003, 5). El líder transformacional apunta al cambio a través de la gestión del trabajo colectivo.

b) Liderazgo distribuido. Esta propuesta parte del concepto del liderazgo transformacional y busca superarlo (Murillo, 2006). Plantea que el liderazgo no se identifica con una persona o una posición formal sino que está distribuido entre todos los miembros de la organización. Todos pueden ser líderes en distintas áreas y/o en distintos momentos de acuerdo a sus competencias. *"En tal sentido, las personas deberían operar en redes de conocimiento y competencia compartida y complementaria, más que de forma jerárquica y con una clara división del trabajo"* (González, 2003, 7-8). En este caso, el director se convierte en un líder de líderes cuya principal tarea es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás y motivar su compromiso con la institución. Murillo (2006) plantea que esta propuesta aún está lejos de la realidad pues implica un cambio significativo a nivel cultural y del sistema educativo.

4.4.3. Liderazgo y gestión

Gestión y liderazgo no son sinónimos. Ni todos los líderes son directivos, ni todos los directivos son líderes (Robbins y Judge, 2009):

La gestión se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, en tanto que el liderazgo se vincula con los valores, los propósitos, la pasión y

la imaginación, necesarios para poner en circulación los procesos de animación y movilización de los actores del sistema (Pozner, 2000a, 9).

Gairín (s.f.) coincide con esta distinción y resume las diferencias entre el gestor y el líder como muestra la Tabla 4.

Tabla 4
Diferencias entre el gestor y el líder.

El gestor	El líder
<ul style="list-style-type: none"> • Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final • Procura limitar las opciones • Evita soluciones que puedan ser conflictivas • Es un hábil controlador administrativo y financiero • Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales. • Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo. • Tiene un compromiso personal con los objetivos. • Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas. • No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar. • Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente. • Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean.

Fuente: Gairín (s.f., 18)

CEPAL-UNESCO (1992) plantean que *"en la actualidad, la mayor parte de los directores no cuentan con una preparación que les permita asumir el liderazgo y estimular a los docentes, además, suelen carecer de la necesaria capacidad organizativa"* (CEPAL-UNESCO, 186). Robbins y Judge (2009) también reconocen esta necesidad de liderazgos fuertes y de una administración sólida en las organizaciones para obtener una eficacia óptima.

Ambos conceptos se complementan. La gestión propone, decide, organiza, planifica y participa; pero si además lidera, entonces motiva, inspira y convoca a la formación de redes de trabajo en pos de una visión de futuro compartida (Pozner, 2000a).

El estilo de gestión profesional y democrático que demanda la sociedad actual requiere de un liderazgo transformacional y/o distribuido. Esto implica redefinir el papel del director, quien deja de ser el único líder desde una posición de jerarquía y pasa a ser un líder de líderes con *"un papel importante como estimulador de la responsabilidad de todo el centro para fundamentar, discutir, elaborar y desarrollar tal visión y proyectos de mejora"* (González, 2003, 8).

4.5. Herramientas de gestión para la consolidación de la identidad institucional

Pozner (1997) señala que existen dos herramientas fundamentales para consolidar la identidad institucional: la elaboración de un proyecto institucional y el desarrollo de equipos de trabajo.

Pozner (1997) considera que el proyecto institucional es una herramienta intelectual fundamental que sirve para orientar las acciones de todos los miembros institucionales. Sirve como "carta de navegación" para establecer el "norte institucional" (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

Respecto al desarrollo de equipos de trabajo, Pozner (1997) señala que la gestión escolar "es el arte de organizar los talentos presentes en la escuela" (Pozner, 1997, 74).

4.5.1. El Proyecto Educativo de Centro (PEC)

"Las organizaciones surgen de una declaración más fundamental (el proyecto), que produce la identidad y la unidad de una organización (...) El proyecto es su trasfondo, pero también es el punto de partida para continuar construyendo una cultura institucional rica y fluidamente adecuada a su contexto" (Pozner, 1997, 59).

El proceso de consolidación de la identidad es un proceso dinámico que implica la revisión y actualización (autoevaluación) de sus elementos clave a través de la reflexión y el trabajo colectivo para llegar a acuerdos. Es fundamental que estos elementos claves (objetivos, metas, principios, etc.) se expliciten y concreten en documentos y que éstos sean elaborados y consensuados colectivamente, no impuestos por la organización a sus miembros (Ávila, s.f.; Costa, 2003; Pozner, 1997).

Uno de esos documentos básicos es el Proyecto Educativo Institucional o de Centro (PEC) que recoge, entre otras cosas, la visión y la misión de la institución.

La Visión expresa la perspectiva de futuro, el objetivo de largo plazo hacia el que se dirige la institución. Es la brújula que indica el norte hacia el cual orientar las acciones y decisiones del centro: *"Una visión estratégica describe las aspiraciones de la administración para el futuro, y bosqueja el curso estratégico y la dirección de largo plazo"* (Thompson, Peteraf, Gamble y Strickland, 2012, 23). La visión da sentido a la misión y es, en cierta medida, una utopía: *"un escenario de futuro posible y altamente deseable"* (Pozner, 2000a, 11).

La Misión es la razón de ser de la organización (Pozner, 2000a), el motivo o propósito para el que fue creada: *"Una declaración de misión describe el propósito y el negocio actual de la empresa: 'quiénes somos, qué hacemos y por qué estamos aquí'"* (Thompson et al., 2012, 26). Refiere al qué se pretende lograr, cómo y para quién. Se enmarca en la actualidad del centro y por lo tanto es influenciado y moldeado en función del contexto concreto en el que se encuentra la organización en cada momento.

En el marco de un sistema educativo predominantemente centralizado y burocrático, el PEC es una de las herramientas impulsadas como parte del lento proceso de descentralización, para favorecer una mayor autonomía y diferenciación de cada centro escolar (Ávila, s.f.; Costa, 2003). No obstante, muchas instituciones no cuentan con este documento o lo tienen pero no lo utilizan como mapa de ruta. La construcción de un PEC sólido y realista supone determinados requerimientos de participación, estrategia y liderazgo que la posibiliten y sustenten (Costa, 2003).

4.5.1.1. ¿Qué es el PEC?

El PEC es una herramienta a través de la cual la gestión adapta y "personaliza" el proyecto educativo nacional a las características del centro. Explicita los valores en los que se sustenta la propuesta integral y singular del centro, los objetivos que se persiguen y los medios para alcanzarlos. Su cometido es orientar y dar coherencia a los procesos educativos que se dan en la institución (Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 1999). En otras palabras, el PEC *"define una modalidad de HACER ESCUELA en un tiempo y en un espacio determinado (...) Al definir una forma de HACER ESCUELA, la institución define su 'cultura propia' y construye los cimientos de su historia dándole identidad y coherencia"* (Pozner, 1997, 77-78).

La palabra "proyecto" proviene del latín y significa lanzar hacia adelante. Es una propuesta porque no sólo describe las características presentes del centro sino los propósitos de futuro del mismo (Antúnez et al., 1999). Busca dar sentido al hacer colectivo en función de las expectativas de futuro (Costa, 2003).

Es integral porque tiene como objeto de intervención la totalidad del centro educativo y todas sus dimensiones, no solamente la pedagógica (Antúnez et al., 1999; Costa, 2003).

Dirige y orienta la acción educativa porque explicita los principios que ordenan y dan coherencia al hacer individual y colectivo de una organización. Actúa como marco de referencia que delimita lo esperado y aceptado y como faro o imagen-objetivo que guía. Tiene un rol estratégico en los procesos de mejora de las escuelas.

Es institucional porque debe ser un contrato elaborado por todos los actores institucionales en el cual se recojan los acuerdos a los que se comprometen. Debe ser construido e implementado en forma colaborativa (Antúnez et al., 1999; Costa, 2003; Pozner, 1997). Tiene un rol estratégico en la construcción de verdaderas comunidades educativas: *"Es el compromiso colectivo de asumir determinados signos de identidad"* (Pozner, 1997, 78).

Es un instrumento de la gestión escolar *"que colabora con la conducción de los procesos escolares dotándolos de sentido y de significación y, simultáneamente es una estrategia de comunicación y motivación de los actores"* (Pozner, 1997, 78). Como todo instrumento, debe ser dinámico y flexible, sujeto a revisión y mejora constantes.

4.5.1.2. ¿Cuáles son los contenidos del PEC?

Antúnez et al. (1999) plantean que los contenidos fundamentales del PEC responden a tres preguntas clave: ¿quiénes somos? (señas de identidad), ¿qué pretendemos? (objetivos generales) y ¿cómo nos organizamos? (estructura organizativa).

a) ¿Quiénes somos? Señas de identidad. Son los principios que caracterizan a la organización y la diferencian de los demás centros escolares, es decir, la identidad-construcción de la que hablan Etkin

y Schvarstein (2000). Supone explicitar, por ejemplo, cuál es la postura del centro respecto a: la promoción de determinados valores, el uso y enseñanza de determinada lengua, el modelo de gestión, la atención a la diversidad, la educación moral y religiosa, los principios metodológicos generales (Antúnez et al., 1999).

En otra terminología, es la misión institucional específica. La misión general es la compartida con todas las organizaciones educativas: socialización y aprendizaje. La misión específica abarca las particularidades del centro que son su razón de ser, que expresan su compromiso social con un contexto determinado y que la diferencian de las demás instituciones educativas. *"Tener claro cuál es el objeto o razón de ser de la institución, es un elemento clave en la definición y fortalecimiento de la identidad"* (Ávila, s.f., 3).

b) ¿Qué pretendemos? Objetivos generales. Son las intenciones generales del centro, la imagen-objetivo, definidas en base a las señas de identidad del centro, el diagnóstico de su situación y contexto, la historia y experiencia institucional y los requerimientos formales de los órganos educativos públicos. En otras palabras, es la visión institucional, la respuesta a la pregunta: "¿hacia dónde vamos?".

c) ¿Cómo nos organizamos? Estructura organizativa. Se refiere a cómo se ordenan y articulan los distintos elementos del centro para la consecución de los objetivos planteados. Tiene en cuenta tanto la estructura formal (organigrama, descripción de cargos, canales de comunicación) como la informal (red de relaciones informales).

4.5.1.3. ¿Cómo se construye el PEC?

El proyecto debe ser, por definición, construido y no decretado o impuesto (Antúnez et al., 1999; Costa, 2003; Pozner, 1997). Costa (2003) identifica tres dimensiones claves en la construcción de un PEC para que éste sea exitoso: participación, estrategia y liderazgo.

a) Participación. Todos los miembros de la comunidad educativa involucrados en el proyecto deben participar de la construcción del PEC si se pretende que se comprometan con él (Costa, 2003; Pozner, 1997). El proceso de construcción conjunta y participativa supone discusiones, negociaciones y acuerdos, y no meramente una aprobación colectiva de algo ya elaborado. Ávila (s.f.) destaca la importancia de la construcción participativa del proyecto institucional:

Cuando la institución tiene un proyecto que siente como propio y que entusiasma a todos sus estamentos, cuando logra conformar un equipo y acuñar una impronta que la enorgullece, cuando trabaja en función de objetivos precisos, cuando responde por los resultados, habrá ganado en identidad y en el reconocimiento de los miembros de su comunidad educativa y de su entorno local (Ávila, s.f., 6).

Por el contrario, cuando el PEC no se construye de manera participativa, se corre el riesgo de estar frente a un proyecto "plagiado" (transposición de un proyecto originario de otra organización), un

proyecto "del jefe" (desarrollado por el equipo de gestión sin negociar con los demás miembros de la comunidad) o un proyecto "sectario" (comprende sólo un sector de la organización) (Costa, 2003).

b) Estrategia. El proyecto debe ser antecedido por un diagnóstico de fortalezas y debilidades de la organización y delinear explícitamente los objetivos perseguidos para promover procesos de cambio que permitan superar las debilidades detectadas. Debe ser sencillo y claro, realista y contextualizado, práctico y orientador de las acciones llevadas adelante por los miembros del centro hacia el cambio y la mejora (Costa, 2003; Antúnez et al., 1999).

De no ser así, se corre el riesgo de crear un proyecto "vago" (con objetivos muy generales, poco operativos), un proyecto "ficticio" (no tiene en cuenta el contexto institucional, ignora los recursos con que cuenta la organización, entre ellos la cultura predominante), o un proyecto "de mantenimiento" (no apunta al cambio sino al mantenimiento de las mismas estructuras y funcionamiento) (Costa, 2003). Un ejemplo de este último son aquellos proyectos que se acaban en la fase diagnóstica y no delinear un plan de acción concreto para abordar las flaquezas.

c) Liderazgo (Costa, 2003). La elaboración de un proyecto con las características antes mencionadas requiere de un liderazgo democrático, participativo, colaborativo y pedagógico que actúe como facilitador del proceso de cambio. Si el proceso de construcción del proyecto no es liderado de esta manera, se corre el riesgo de generar un proyecto "archivo" (es documentado, presentado formalmente a las autoridades educativas y archivado), un proyecto "ceremonia" (es utilizado como carta de presentación del centro en eventos formales pero no se traduce en prácticas concretas), o un proyecto "intrascendente" (no va más allá de las fases iniciales de su desarrollo por falta de liderazgo para su implementación).

4.5.2. El Proyecto Curricular de Centro (PCC)

4.5.2.1. ¿Qué es el PCC?

La Junta de Andalucía (1992) define el Proyecto Curricular de Centro como:

...un conjunto de actuaciones articuladas entre sí y compartidas por el equipo docente de un centro educativo, mediante el cual se concretan y desarrollan las intenciones y prescripciones generales contenidas en los Decretos de Enseñanza para las distintas etapas educativas (...)
Constituye el instrumento que hace explícito el proyecto educativo de un centro docente de una realidad concreta, dándole coherencia y continuidad (Junta de Andalucía, 1992, 15)

Antúnez et al. (1999) lo definen como:

...el instrumento de que disponen los profesionales de la enseñanza de un centro para concretar el conjunto de decisiones, en relación a los diferentes componentes curriculares, que se han de tomar colectivamente, y que les son propias, en el período de escolarización que se imparte, a fin de definir los medios y las características de la intervención pedagógica del centro y dotarla de coherencia a lo largo de la enseñanza (Antúnez et al., 1999, 73).

Álvarez Vallina (2011) plantea que el PCC define la oferta educativa particular de un centro determinado. Es el resultado de un proceso de toma de decisiones y elaboración de acuerdos protagonizado por el cuerpo docente. Se trata de un instrumento flexible que está en continua revisión y reelaboración.

Los autores citados coinciden en concebir al PCC como una herramienta que permite adaptar una propuesta educativa a la realidad específica de un centro determinado. Supone tomar decisiones en torno a los componentes curriculares para cada uno de los grados escolares que atiende el centro. Estas decisiones deben tomarse en el marco de las exigencias del currículum oficial prescripto y el PEC del centro. El PCC es el vehículo a través del cual se busca materializar las metas definidas en el PEC.

Para que esto se cumpla, es importante que las decisiones sean fruto de acuerdos elaborados en forma colectiva y participativa por los docentes, partiendo para ello de sus concepciones individuales. De ese modo no sólo se adapta la propuesta de enseñanza al centro específico sino que ésta adquiere cohesión, coherencia y continuidad. El PCC oficia de brújula para orientar las acciones de los docentes.

Antúnez et al. (1999), la Junta de Andalucía (1992) y Álvarez Vallina (2011) coinciden en señalar que uno de los valores del PCC radica ser una herramienta para la toma de decisiones: decisiones en torno a la coordinación y distribución coherente de la oferta formativa de los diferentes niveles, ciclos y áreas disciplinares, a la planificación y a la relación con otros aspectos institucionales.

Plantean además que se trata de un instrumento para la formación permanente de los docentes y su renovación pedagógica, dado el nivel de reflexión y análisis sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que demanda su elaboración y revisión. Destacan también su valor documental por explicitar y registrar los acuerdos colectivos de manera que estén disponibles a modo de guía para la comunidad educativa del centro. Por último, estos autores destacan el valor del PCC como instrumento para el cambio y no cualquier cambio, sino aquél que lleva a la mejora de la calidad educativa.

4.5.2.2. ¿Cuáles son los contenidos del PCC?

El PCC debe explicitar las intenciones del centro en lo referente a qué, cómo y cuándo enseñar, así como qué, cómo y cuándo evaluar (Antúnez et al., 1999).

Respecto a qué enseñar, debe especificar cuáles son los objetivos generales del centro en su totalidad, de cada nivel educativo que abarca y de cada área o asignatura en particular. Estos objetivos surgen de la contextualización de los objetivos planteados en el currículum prescripto, oficial, a la realidad específica del centro (Álvarez Vallina, 2011).

En relación a cuándo enseñar, es necesario que el PCC defina para cada área disciplinar o asignatura, en qué nivel educativo se van a plantear cada uno de los objetivos generales y en qué secuencia se trabajarán los contenidos correspondientes a cada nivel.

En lo que refiere a cómo enseñar, debe puntualizar tanto criterios metodológicos básicos como criterios para la selección de materiales curriculares y recursos didácticos.

En cuanto a qué, cuándo y cómo evaluar, debe detallar los procedimientos o pautas de evaluación que se utilizarán en cada área disciplinar y los criterios que se aplicarán para la promoción de un nivel al siguiente.

4.5.2.3. ¿Cómo se construye el PCC?

"La elaboración de un Proyecto Curricular es una tarea compleja que exige el esfuerzo continuado de toda una comunidad educativa" (Junta de Andalucía, 1992, 7). Para que el PCC tenga sentido, el objetivo principal de su proceso de elaboración debe ser la construcción colectiva y consensuada del documento por parte del colectivo docente del centro. El rol del equipo de gestión es coordinar y dinamizar el trabajo en equipo de los docentes (Álvarez Vallina, 2011).

Cuando una institución se inicia por primera vez en este proceso, puede encontrar diversos obstáculos para la participación activa de todo el colectivo. Entre los posibles obstáculos, la Junta de Andalucía (1992) menciona la alta rotación de los integrantes del cuerpo docente y la falta de experiencia y formación en el tema. No obstante, aún ante esas dificultades, *"la prioridad deberá centrarse en conseguir en el menor tiempo posible la elaboración de un primer proyecto que sea resultado del mayor consenso al que pueda llegarse"* (Junta de Andalucía, 1992, 7). Se trata de un documento perfectible que puede (y debe) ser ampliado, mejorado y revisado a lo largo del tiempo. Es una herramienta flexible (Álvarez Vallina, 2011). Su validez no radica en la calidad y corrección de su presentación sino en que sea fruto del consenso colectivo y contribuya a la mejora de la calidad de la enseñanza en el centro.

Para poder elaborar los acuerdos en torno a los componentes del PCC, es necesario generar espacios de debate y negociación entre los docentes (Álvarez Vallina, 2011; Antúnez et al., 1999). La Junta de Andalucía (1992) propone el trabajo en pequeños grupos como estrategia. Señala que el trabajo en comisiones o grupos reducidos permite dividir tareas en función de los intereses y capacidades de los docentes para optimizar tiempo y esfuerzo, y también facilita la participación activa de todos. No obstante, aclaran que las decisiones elaboradas en cada pequeño grupo deberán ser eventualmente compartidas con todo el colectivo para obtener el consenso general. Un posible criterio para la organización de los grupos es según el ciclo educativo o según el área disciplinar.

Otra estrategia sugerida por la Junta de Andalucía (1992) para la elaboración del PCC consiste en partir de los conocimientos y experiencias previas de los docentes del centro. Es decir, explicitar y compartir las experiencias e iniciativas que los docentes ya vienen desarrollando para debatir y llegar

a acuerdos generales a partir de ellas. De este modo se estaría respetando la idiosincrasia y particularidades del colectivo docente que hacen a la cultura e identidad del centro.

4.5.3. El trabajo en equipo

Bonals (1996) señala que la escuela es una organización que, como muchas otras, funciona a través de la división del trabajo. No obstante, enfatiza que tan importante como la división es la coordinación del trabajo realizado por los diferentes miembros y grupos de la escuela: *"Para que una escuela funcione correctamente es imprescindible que los profesionales docentes se reúnan con frecuencia suficiente para transmitirse información, organizar el centro, repartir trabajos, coordinarlos y para coordinar las actuaciones referidas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar"* (Bonals, 1996, 37). Para la lograr esta coordinación, muchas veces no alcanza con formar equipos de trabajo sino que es necesario lograr un trabajo en equipo.

Pozner (2000b) plantea que un equipo es un grupo de personas que conforman una unidad creada para realizar una tarea específica o cumplir una función concreta. Aclara que no todo equipo de trabajo supone trabajo en equipo. Define el trabajo en equipo como una modalidad particular de articular el trabajo de los miembros del grupo para la consecución de las metas. Esta modalidad se caracteriza por la interdependencia activa entre los integrantes del grupo para cumplir una misión asumida y compartida por todos. Supone interacción, colaboración, comunicación fluida y negociación para elaborar acuerdos y resolver conflictos. Para que esta modalidad de funcionamiento sea posible, debe basarse en relaciones de confianza y apoyo entre sus miembros.

El trabajo en equipo, al decir de Tejera (2003b), es una herramienta fundamental para responder a las exigencias de mejora continua del mundo actual. A través del intercambio de conocimientos y experiencias y de la reflexión conjunta, permite potenciar los resultados colectivos, de manera que sean más que la suma de los esfuerzos individuales.

Para que el trabajo en equipo sea una herramienta efectiva, Tejera (2003b) resalta que deben darse determinadas condiciones. Los miembros del equipo deben tener acceso a información pertinente y clara referida al objetivo común, para lo cual deben existir procesos de comunicación efectivos. Es necesaria una actitud participativa, abierta al diálogo y a la escucha para generar el clima de confianza necesario. Es importante que todos los participantes se sientan responsables de los resultados del equipo. Se debe tener en cuenta que a trabajar en equipo se aprende, por lo que supone tiempo y flexibilidad. Resulta fundamental contar con un encuadre de trabajo claro que explicita criterios, tiempos, objetivos, canales de comunicación, entre otros.

En la misma línea, Casellas (2007) destaca que el trabajo en equipo es uno de los principales activos o riquezas de una organización. Enfatiza la importancia de la implicación, la responsabilidad, el compromiso y la cohesión para que ese trabajo sea efectivo: los participantes deben sentir el proyecto como propio, asumir un rol activo y un compromiso importante a nivel individual y colectivo, y trabajar en forma conjunta y armónica hacia un objetivo común. El motor del trabajo en equipo ha

de ser la motivación intrínseca y su recompensa la satisfacción personal por los logros alcanzados. El autor considera que creer en las personas es una de las claves para el éxito del trabajo en equipo.

En las instituciones educativas, las reuniones docentes son instancias fundamentales para fomentar el trabajo en equipo. Bonals (1996) distingue dos tipos de reuniones que llevan adelante los grupos de docentes en cada centro con el fin de coordinar sus acciones: reuniones informativas y reuniones de coordinación. En la práctica suelen combinarse ambos tipos de reunión en un mismo encuentro. Las reuniones informativas son espacios en los que se busca comunicar información institucional relevante a sus miembros. En ellas alcanzaría con que el cuerpo docente conforme un equipo de trabajo. Las reuniones de coordinación, en cambio, son más complejas, pues su función es articular el trabajo de los diferentes miembros de la institución y por lo tanto requieren de un trabajo en equipo.

A su vez, las reuniones de coordinación pueden diferenciarse en dos tipos en función del objetivo que se proponen: reuniones organizativas y reuniones pedagógicas (Bonals, 1996). Las reuniones organizativas, como su nombre lo indica, buscan organizar el centro: repartir tareas, hacer el seguimiento de aspectos del orden y el funcionamiento institucional, entre otros. Las reuniones pedagógicas *"han de servir para diseñar, hacer el seguimiento y coordinar las actuaciones con los alumnos"* (Bonals, 1996, 41), deberían ocupar la mayor parte del tiempo del trabajo en grupo de los docentes. Los tópicos a tratar en estas reuniones giran en torno a qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. En otras palabras, las reuniones de coordinación pedagógicas están destinadas a elaborar acuerdos en torno a los componentes del PCC.

Pozner (1997) plantea que es responsabilidad del equipo directivo generar un clima organizacional propicio para el trabajo en equipo: creando espacios de participación y de intercambio, promoviendo la capacitación y formación permanente, valorando los aportes de los docentes como generadores de conocimiento.

Ávila (s.f.) resume la importancia que tiene el trabajo en equipo en una organización como herramienta de la gestión para la consolidación de la identidad institucional de la siguiente manera:

Cuando las instituciones reflexionan y trabajan colectivamente y construyen acuerdos, generan una imagen positiva de sí mismas (...). De esta manera la identidad reflejará las propias representaciones que la institución ha ido construyendo de sí misma, con la participación de los miembros de la comunidad educativa, a partir de las necesidades e intereses de la comunidad educativa y de las regulaciones y prescripciones de los entes que definen la política educativa nacional (Ávila, s.f., 5-6).

En suma

La gestión es un proceso de intervención en el que se actúa como facilitador para generar las condiciones que permitan al hacer colectivo alcanzar las metas previstas. Los cambios en el estilo de gestión pueden alterar el orden establecido y demandar una renegociación de expectativas.

Para gestionar no alcanza con saber administrar y dirigir, es necesario además liderar. El liderazgo es un proceso por el cual se logra la adhesión de un grupo y se lo guía hacia una meta común.

CAPÍTULO 5: ASESORAMIENTO INSTITUCIONAL

El asesoramiento es un proceso de colaboración que, al decir de Domingo (2012), tiene como punto de referencia y de destino la mejora. Ésta debe partir del propio centro y el asesor debe actuar como mediador que actúa *con* en lugar de intervenir *en* el centro. Su rol ha de ser promover la negociación y la elaboración de acuerdos entre los miembros del centro y hacerse progresivamente prescindible para que éstos se apropien de su rol como agentes de cambio.

Con un concepto más amplio de asesoramiento, Nieto y Portela (2006) consideran que es una práctica educativa que no se restringe a los profesionales sino que incluye a toda la comunidad educativa, entre ellos a los alumnos y sus padres. Plantean que éstos también son co-participes y co-responsables del proceso, conformando una red de relaciones de ayuda. La ayuda es tanto el fin como el medio para lograrlo, por ello estos autores definen el asesoramiento como coproducción de ayuda. Sostienen también que el fin último es capacitar a la comunidad para la resolución de problemas en forma autónoma.

5.1. El concepto de asesoramiento institucional

La palabra "asesorar" proviene del latín y significa dar consejo o parecer a alguien sobre alguna cosa. El asesor es el agente que realiza la acción de aconsejar o informar. En el ámbito institucional y específicamente educativo, el asesoramiento es un concepto que aún está en construcción (Bolívar, Domingo, Escudero y González, s.f.). Se asocia a funciones de consulta, colaboración, ayuda, apoyo, intervención y dinamización.

Rodríguez Romero (1997) define el asesoramiento como una práctica profesional que consiste en la intervención para abordar un problema y para capacitar y empoderar a los actores institucionales de modo que sean cada vez más autónomos en la resolución de problemas inherentes a la práctica profesional. El asesor es un profesional que actúa como agente de apoyo y ayuda para fomentar la interacción y el intercambio y promover la elaboración de acuerdos con y entre los profesionales de la institución.

Murillo (2004) define el asesoramiento como *"procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, y/o profesorado que los conforman, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa"* (Murillo, 2004, 8). Considera que es un recurso de cambio que busca lograr la mejora del centro educativo orientando al centro para el desarrollo de las estrategias necesarias y el logro de progresiva autonomía para elaborar proyectos de cambio por sí mismo. Agrega que debe ser un proceso contextualizado a las particularidades del centro.

Bolívar et al. (s.f.) analizan las diversas conceptualizaciones de asesoramiento e identifican tres pilares fundamentales sobre los que se construye el asesoramiento educativo: los procesos de enseñanza–aprendizaje, la colaboración profesional entre docentes y la metodología de proceso.

Plantean que el asesoramiento es un servicio que apunta a que los centros educativos cumplan los objetivos para los que fueron creados; cumple funciones de dinamización, mediación y apoyo para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. Lo caracterizan como una práctica dialogada, basada en el intercambio y la interacción como herramienta. Señalan, además, que es una práctica en desarrollo continuo, cuya modalidad debe evolucionar a medida que evolucionan las capacidades de los asesorados de modo que puedan lograr progresivamente mayor autonomía. Destacan que el asesoramiento debe basarse en principios morales que orienten la co-participación y la co-responsabilidad y guíen los cambios hacia la calidad y la equidad. Por último, señalan que es una práctica situada, que debe adaptarse al contexto y las particularidades de cada centro y sus actores. El asesoramiento varía en función de la cultura del centro y del estadio de desarrollo en que se encuentra.

Gairín (s.f.) considera al asesor como un agente de cambio que busca promover la mejora de los centros educativos, los procesos organizacionales (gestión de procesos) y los conocimientos (gestión del conocimiento). Esto último implica explicitar y compartir los conocimientos individuales para generar conocimientos compartidos por todos los actores institucionales. Coincide con los demás autores mencionados, en considerar que el proceso de asesoramiento debe fomentar la autonomía progresiva del centro para la resolución de problemas. Considera también que el asesoramiento debe adaptarse al contexto particular en que se lleva a cabo. Al igual que Bolívar et al. (s.f.), señala que el rol del asesor varía en función del estadio de desarrollo organizacional en que se encuentra el centro. La Tabla 5 sintetiza las funciones generales del asesor según este autor y puntualiza las funciones y actividades específicas en función del estadio de desarrollo organizacional.

Tabla 5
Funciones del asesor en cada estadio de desarrollo organizacional

NIVEL DE DESARROLLO	FUNCIONES ESPECÍFICAS (APOYO A...)	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS (MEDIANTE...)	FUNCIÓNES GENÉRICAS
ESTADIO I (la organización como soporte)	Sensibilizar sobre procesos de cambio	Círculos de estudio	CLARIFICAR PROPÓSITOS - ACOMPAÑAR PROCESOS - GESTIONAR RECURSOS - EVALUAR LOGROS
	Dinamizar la estructura organizativa	Promover el cumplimiento de normas, reorganizar el espacio...	
	Diagnosticar la organización	Identificar necesidades externas e internas	
	Redefinir tareas institucionales	Reorientar el organigrama, sensibilizar sobre nuevos roles, rotar funciones, establecer protocolos de actuación.	
	Optimizar recursos e infraestructura	Fortalecer la capacidad técnicas de la dirección, mejorar la utilización de recursos, realizar planes de inducción y formación.	
ESTADIO II (la organización como agente educativo)	Fortalecer la existencia de equipos	Promover grupos, apoyar a los equipos, proporcionar estrategias de trabajo en grupo y negociación, identificar y apoyar a los líderes...	
	Apoyo a la ejecución de proyectos	Monitoreo, sistematización, gestión de apoyos (interno o externos), orientar la elaboración y mejora de los proyectos de centro...	
ESTADIO III (la organización genera conocimiento)	Promover procesos de investigación dirigidos al cambio	Impulsar la investigación aplicada, promover cambios derivados, orientar procesos de innovación.	
	Difundir experiencias exitosas	Realizar reuniones de intercambio (exposiciones, jornadas...), crear órganos de difusión (revistas, ...), realizar visitas...	
	Establecer sinergias entre centros	Fortalecer redes de centros, compartir formación, promover alianzas, elaborar proyectos conjuntos.	
	Gestionar el conocimiento externo e interno	Impulsar la sistematización de la información, promover gestores de conocimiento...	

Fuente: Gairín (s.f., 21-22)

5.2. Modelos de asesoramiento

Diversos autores como Bolívar et al. (s.f.), Gairín (s.f.), Imbernon (2007), Murillo (2004), y Nieto y Portela (2006), coinciden en que existen diferentes modelos de asesoramiento que se ubican a lo largo de un continuo que va de menor a mayor independencia del asesorado respecto a la figura del asesor, y de menor a mayor simetría en la relación entre ambos (Figura 9). Señalan que los modelos puros no existen en la realidad y que en los hechos se encuentran híbridos o combinaciones que pueden mostrar mayor tendencia hacia uno u otro extremo del continuo.

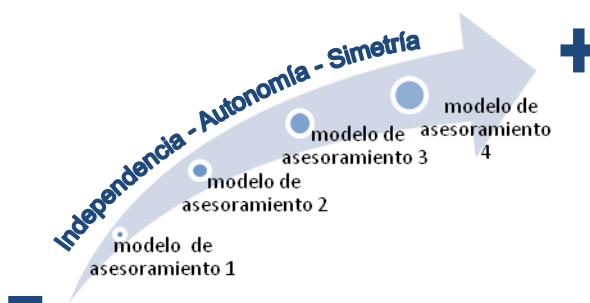


Figura 9. El continuo de modelos de asesoramiento.

Fuente: Elaboración propia.

En un extremo del continuo ubican un modelo de asesoramiento caracterizado por un alto grado de control del asesor y de dependencia del asesorado. El asesor es un agente externo al centro que presta un servicio al asesorado, quien mantiene un rol receptivo. Se establece una relación asimétrica en la que el asesorado posee el conocimiento experto necesario para resolver los problemas del centro que los asesorados no tienen. Los aportes del asesor se basan en el conocimiento especializado teórico pero no parten de la reflexión sobre la realidad concreta del centro. Gairín (s.f.) define este modelo como directivo, Imbernon (2007) lo denomina asesoramiento académico, Murillo (2004) habla de asesoramiento experto, Nieto y Portela (2006) lo llaman modelo de prestación.

En el otro extremo los autores citados ubican un modelo de asesoramiento caracterizado por un mínimo control del asesor y un máximo de autonomía del asesorado. El asesor es generalmente un agente interno al centro. Parte de una relación de simetría en la que el asesor adopta el rol de colaborador y el asesorado mantiene un papel activo. Se basa en la interacción entre ambas partes. El asesor es más un práctico que un teórico, el conocimiento para la resolución de problemas es construido en forma colaborativa a partir de la reflexión conjunta sobre la realidad concreta y su contexto particular. La ayuda es tanto el medio como el fin del asesoramiento. La coparticipación y la corresponsabilidad son principios fundamentales de este modelo. Imbernon (2007) y Murillo (2004) denominan a este modelo asesoramiento colaborativo, Nieto y Portela (2006) lo llaman modelo de coproducción.

Bolívar et al. (s.f.) señalan que no todos los posibles modelos de asesoramiento sirven para todas las situaciones ni para todos los centros y que no todos son propicios para impulsar la mejora. Plantean que los más adecuados para promover procesos de mejora son los modelos que tienden hacia el extremo colaborativo, que debe actuar como norte hacia el cual orientar las acciones del asesor.

Gairín (s.f.) concuerda con estos autores. Sostiene que el objetivo último del asesoramiento debe ser la autonomía del centro para reflexionar sobre sus problemas y resolverlos, y por tanto un asesoramiento tendiente al extremo directivo no sería el más adecuado porque genera dependencia. No obstante, reconoce que el logro de esta autonomía implica un largo proceso, por lo que el modelo de asesoramiento debe adaptarse a cada centro y sus características en un momento determinado, y debe ir evolucionando a medida que evolucionan las capacidades del centro. Cuanto más joven y menos experiente sea la institución, más apoyos externos necesitará. El proceso de asesoramiento debe seguir un patrón como el que se ilustra en la Figura 10: desde la mínima autonomía del centro y la máxima implicación del asesor hacia la situación inversa.

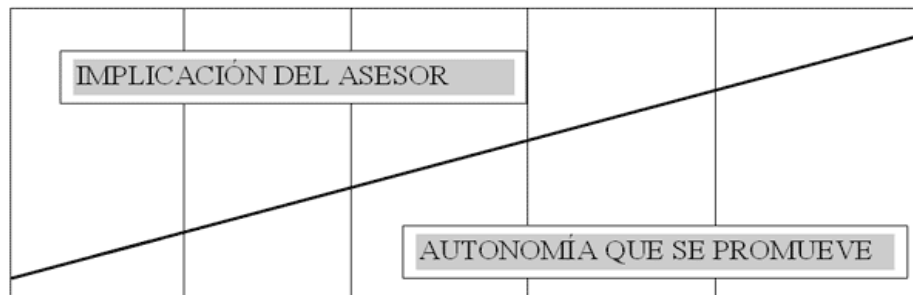


Figura 10. Relación entre la implicación del asesor y el grado de autonomía del asesorado.
Fuente: Gairín (s.f., 24)

5.3. Tipos de asesoramiento

Los tipos de asesoramiento pueden clasificarse de acuerdo a diversos criterios (Murillo, 2004): según los destinatarios, según la naturaleza de la demanda, según el contenido de la demanda, según a quien se solicita el asesoramiento, entre otros. En este caso consideraremos los tipos de asesoramiento en función del último criterio, es decir, según a quién se le solicita el asesoramiento y cuál es su relación de dependencia con el centro. En función de este criterio se diferencian tres tipos de asesoramiento: interno, externo y mixto (Montero y Sanz Lobo, 2008):

- a) Asesoramiento externo. Es realizado por un agente externo a la institución, que no guarda relación de dependencia con ella sino que se lo contacta como especialista para abordar una situación concreta. El asesor externo busca generar instancias de reflexión colectiva sobre la práctica, revisión teórica y construcción conjunta de soluciones al problema sobre el que se demandó ayuda.
- b) Asesoramiento interno. El asesor es un miembro de la institución y depende administrativa y orgánicamente de ella.
- c) Asesoramiento mixto. El asesor es un agente externo a la institución pero colabora con ella en forma periódica. No depende administrativamente de ella pero sí orgánica o funcionalmente.

En suma

El asesoramiento es un proceso de colaboración que tiene como objetivo la mejora y debe fomentar la autonomía progresiva del centro para la resolución de problemas. El asesor actúa como mediador que promueve la negociación y elaboración de acuerdos entre los actores institucionales y cuyo rol debe variar en función del contexto particular del centro.

SECCIÓN II: MARCO CONTEXTUAL

La realidad de los centros queda configurada por factores externos e internos que interactúan entre sí potenciándose o condicionándose. Los factores externos actúan como marco, son expresión de los condicionantes socioculturales de carácter general o próximo y adoptan formas de acuerdo a las necesidades del contexto, al marco normativo y a la ordenación que se hace del sistema educativo. Los factores internos hacen referencia tanto a la ordenación de los elementos estáticos de la organización (Planteamientos Institucionales, Estructura y Sistema relacional) como a la consideración de los aspectos dinámicos (dirección y funciones organizativas: planificación, distribución de tareas, actuación coordinación, evaluación e innovación) (Gairín, 2004, 393).

Conocer el contexto externo de una institución permite conocer las condicionantes y los espacios de libertad en los que desarrolla su acción educativa, hace posible vislumbrar las demandas de las que es objeto y dar sentido a las respuestas que diseña a través de su propuesta educativa particular. El acercamiento al contexto interno posibilita la comprensión de las potencialidades y limitaciones del centro y el significado que sus componentes adquieren.

Esta sección describe el contexto externo en que está inserto el centro estudiado, el cual determina sus márgenes de actuación. Se detalla el marco legal mundial y nacional en el que se circunscribe el derecho a la educación. Se describe la normativa que regula el funcionamiento de los centros educativos en Uruguay y cómo se organiza el sistema educativo nacional, específicamente los centros educativos de Enseñanza Secundaria, privados, habilitados y bilingües, que son los rasgos que caracterizan al Secundario Sun en tanto centro educativo.

Así mismo, se realiza una presentación general de aspectos relativos al contexto interno del centro, describiendo aspectos relevantes de su historia y de su situación actual. Finalmente, se presenta la demanda del centro a la que buscó dar respuesta esta investigación.

CAPÍTULO 6: MARCO LEGAL

La educación es un derecho humano fundamental que contribuye al desarrollo del individuo, a su realización como persona y a su inserción social. Por lo tanto, es deber de los Estados asegurar y velar por este derecho.

Existen leyes que regulan el derecho a la educación y los deberes sociales correspondientes a nivel mundial. A su vez, cada Estado, basado en el marco legal universal, desarrolla su propia normativa y diseña la estructura organizativa necesaria para que sus ciudadanos tengan acceso a la educación.

En este capítulo se explicitan las principales normativas a nivel mundial y nacional en la que se basa el Estado uruguayo para asegurar el derecho a la educación. Además, se describe la estructura organizativa del sistema nacional de educación.

6.1. La educación como derecho

A nivel mundial, existen dos documentos que regulan el derecho a la educación: la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración Universal de los Derechos del Niño. A nivel nacional, la Constitución de la República y la Ley General de Educación N°18.437 establecen el marco legal que regula la educación en Uruguay. A continuación se describen los principales lineamientos contenidos en estos documentos legales.

6.1.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos y Declaración Universal de los Derechos del Niño

La Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 10 de diciembre de 1948, establece en su artículo 26, que la educación es un derecho regido por los principios de universalidad, gratuidad y obligatoriedad: *"Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria"*. Especifica además que *"los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos"*.

La Declaración Universal de los Derechos del Niño, proclamada por la ONU en 1959, recoge lo instituido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y, en su Principio 7, establece la universalidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación como derecho de los niños.

6.1.2. Constitución de la República Oriental del Uruguay

La Constitución de la República Oriental del Uruguay de 1967, en su artículo 70, determina la obligatoriedad de la enseñanza primaria y media: *"Son obligatorias la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial"*. En su artículo 68 garantiza la libertad de enseñanza: *"Queda garantida la libertad de enseñanza"*, y el derecho de los padres a elegir la educación para sus hijos: *"Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros e instituciones que desee"*.

6.1.3. Ley General de Educación N°18.437

Todas las instituciones educativas a nivel nacional en Uruguay se rigen por la Ley General de Educación N°18.437, aprobada en diciembre de 2008. En su artículo 1, esta Ley define la educación como *"un derecho humano fundamental"* que el Estado se encargará de garantizar y promover para todos los habitantes del país y a lo largo de toda la vida. El artículo 4 de esta Ley establece que la educación nacional tendrá como marco de referencia para la acción *"los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país"*.

El artículo 10 de la misma ley, garantiza la libertad de enseñanza establecida en el artículo 68 de la Constitución de la República y determina que el Estado promoverá la calidad y pertinencia de las propuestas educativas.

6.2. Los centros educativos en Uruguay

La Ley General de Educación (2008) en su artículo 41, define al centro educativo como *"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 mismo artículo establece que estos centros deben contar con un proyecto educativo en el cual estén plasmados sus objetivos y prevé que el proceso de elaboración de este proyecto debe realizarse con la participación de la comunidad educativa:

Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo. El proceso de formulación, seguimiento y evaluación del mismo contará con la participación de los docentes del centro y se promoverá la participación de funcionarios, padres y estudiantes (Ley N°18.437, 2008, art. 41).

En Uruguay existen diferentes tipos de centros educativos, según sus características organizacionales, el grado de formalidad de su propuesta y la reglamentación que los rige.

6.2.1. Clasificación de centros educativos según la formalidad de la propuesta

De acuerdo al nivel de estructuración y formalidad de la propuesta educativa, los centros educativos pueden clasificarse en centros de educación formal o centros de educación no formal.

La educación formal comprende las propuestas de educación regladas, estructuradas, sistematizadas y deliberadas que se concretan en un currículo oficial y conducen a una certificación. En Uruguay, la educación formal atiende a la población a partir de los 3 años de edad y se organiza en seis niveles, explicitados en el artículo 22 de la Ley N°18.437 (2008):

Nivel 0: Educación inicial (3, 4 y 5 años de edad),

Nivel 1: Educación primaria,

Nivel 2: Educación media básica,

Nivel 3: Educación media superior (educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional)

Nivel 4: Educación terciaria (universitaria y no universitaria)

Nivel 5: Educación de posgrado.

Los primeros cuatro niveles (a partir de los 4 años de edad) son obligatorios según lo establecido en el artículo 7 de la Ley N°18.437 (2008): *"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"*.

De acuerdo al artículo 37 de la Ley General de Educación (Nº18.437, 2008), la educación no formal comprende todas las propuestas que tienen un valor y un objetivo educativo pero se desarrollan por fuera del sistema de educación formal, es decir, no conllevan una estructura y una certificación formal. La población de 0 a 3 años está comprendida dentro de las propuestas de educación no formal.

6.2.1. Clasificación de centros educativos según su administración

El Estado uruguayo no tiene el monopolio de la educación. Esto se enmarca en el artículo 68 de la Constitución de la República (1967) que garantiza la libertad de enseñanza en todo el país, por la cual cada padre o tutor puede elegir la institución de enseñanza que desee para sus hijos.

Este marco normativo hace que en Uruguay la educación sea un servicio público que presenta dos modalidades de administración: pública y privada. La educación pública es administrada por el Estado, mientras que la educación privada es administrada por particulares.

Los centros educativos privados deben ejercer sus funciones de enseñanza dentro del marco legal establecido por la Constitución de la República (1967) y por la Ley General de Educación Nº18.437 (2008). La primera, en su artículo 68, establece que el Estado puede y debe intervenir para asegurar la higiene, moralidad, seguridad y orden públicos: *"La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos"*. A su vez, el artículo 10 de la Ley Nº18.437 (2008) agrega que el Estado también puede y debe intervenir para promover la calidad y pertinencia de las propuestas educativas: *"...la intervención del Estado será 'al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos'. Asimismo, promoverá la calidad y pertinencia de las propuestas educativas"*.

A su vez, los centros educativos privados pueden tener calidad de Habilitados o Autorizados.

Los centros Habilitados son aquellos cuya propuesta educativa es oficialmente validada por el Consejo Directivo Central. Estos centros se rigen por la Ordenanza Nº14 sobre las "Normas de Habilitación de Establecimientos Privados de Educación", aprobada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en diciembre de 1994 (Anexo III, 239). Esta Ordenanza es el documento oficial que establece las normas que deben cumplir los centros privados para obtener y mantener la habilitación. De acuerdo al artículo 1 de esta Ordenanza, son Institutos Habilitados aquellos establecimientos educativos privados a cuyos estudios el Consejo Directivo Central otorgue validez oficial.

Los centros Autorizados son aquellos a los que el Consejo Directivo Central da permiso para funcionar pero no otorga validez oficial a su propuesta educativa. Por este motivo, la Circular Nº29 publicada por la ANEP (2011), establece que los alumnos de estos centros deben rendir un examen de egreso al fin término de la Educación Primaria, para acreditar sus conocimientos y en función de ellos avalar el pasaje a Educación Secundaria:

Las Pruebas de egreso establecidas por el presente reglamento están destinadas a permitir el ingreso a primer año del Ciclo Básico a:

a - aquellos alumnos que provienen de Colegios o Instituciones autorizadas por el Consejo de Educación Inicial y Primaria con vigencia a la fecha de la prueba (...). (ANEP, 2011, art. 1)

6.2.3. Organización de los centros educativos: el Sistema Nacional de Educación Pública

Los centros educativos del Uruguay, tanto de educación formal como no formal, públicos y privados, se organizan en un sistema mayor: el Sistema Nacional de Educación Pública. La Ley N°18.437 (2008), en su artículo 20, define el Sistema Nacional de Educación Pública como "el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida".

El Sistema Nacional de Educación Pública comprende todas las propuestas educativas oficiales. El artículo 15 de la Ley N°18.437 (2008) estipula que "La educación estatal se regirá por los principios de gratuidad, de laicidad y de igualdad de oportunidades". El artículo 19 establece que el Estado es el encargado de proveer todos los recursos necesarios para garantizar el derecho a la educación: "El Estado proveerá los recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación y el cumplimiento de lo establecido en la presente ley".

El artículo 49 de la Ley N°18.437 (2008) pauta la integración del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP). Establece que estará integrado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República (UDELAR) y Universidad Tecnológica (UTEC). La Figura 11 presenta la integración del SNEP.

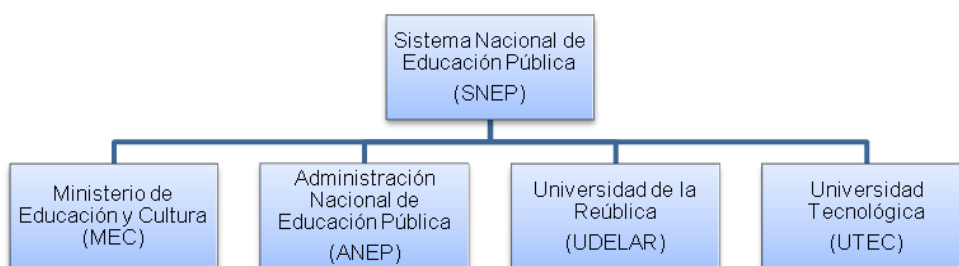


Figura 11. Integración del Sistema Nacional de Educación Pública.

Fuente: Elaboración propia en base al artículo 49 de la Ley N°18.437 (2008).

De acuerdo a lo previsto en el artículo 202 de la Constitución de la República (1967) y en el artículo 46 de la Ley N°18.437 (2008), la educación pública está regida por Consejos Directivos Autónomos con independencia en la determinación de aspectos técnicos, administrativos y financieros.

El MEC es el responsable de la coordinación de la educación a nivel nacional.

La UDELAR y la UTEC constituyen entes autónomos encargados de la administración de la educación terciaria pública. La UDELAR tiene a su cargo la enseñanza pública superior y la UTEC la enseñanza terciaria y terciaria universitaria con perfil tecnológico.

La ANEP es el ente autónomo que tiene a su cargo la administración de todos los niveles educativos desde el inicial hasta el medio superior (Ley N°18.437, 2008, art.54). Cada uno de estos niveles está regido por un Consejo de Educación específico (Ley N°18.437, 2008, art.62). El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) tiene a su cargo la Educación Inicial y Primaria. Para el nivel medio o secundario prevé la configuración de dos consejos: el Consejo de Educación Media Básica (CEM Básica) y el Consejo de Educación Media Superior (CEM Superior); este último encargado de la educación media superior general, es decir, de los bachilleratos diversificados. El Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) se ocupa de la formación profesional (básica y superior), la educación media superior técnica tecnológica (bachilleratos tecnológicos), la educación media superior orientada al ámbito laboral y la educación terciaria técnica (tecnicaturas). Todos los Consejos específicos dependen del Consejo Directivo Central (CODICEN) que rige la ANEP (Ley General de Educación N°18.437, 2009, art. 58).

La Figura 12 esquematiza la estructura actual del Sistema Nacional de Educación Pública.

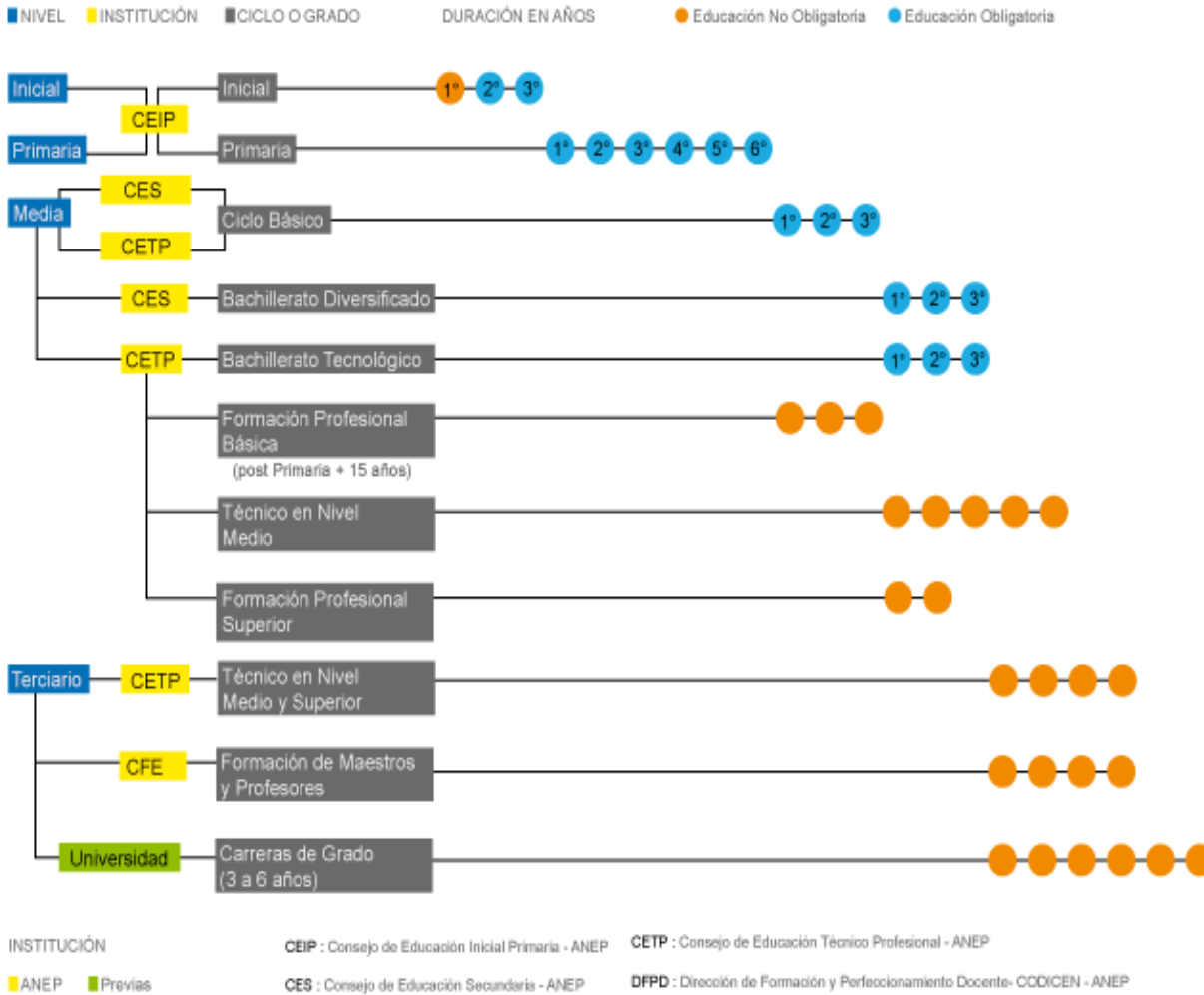


Figura 12. Estructura del Sistema Nacional de Educación Pública
 Fuente: Sistema Educativo Uruguayo (<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/sistema-educativo-uruguayo>)

La Figura 12 representa los distintos niveles educativos, los ciclos que comprende cada uno, la institución de la que dependen, la duración en años y la obligatoriedad o no de cada grado educativo.

6.2.4. Los centros educativos de Educación Media o Secundaria

La Ley General de Educación (2008), en su artículo 7, prevé que la Educación Media, tanto Básica como Superior, es obligatoria en Uruguay: *"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"*.

El artículo 26 de dicha Ley establece que la Educación Media Básica comprende el ciclo inmediato posterior a la Educación Primaria y se encarga del desarrollo de competencias y conocimientos teóricos y prácticos de diversas disciplinas:

La educación media básica abarcará el ciclo inmediato posterior a la educación primaria. Profundizará el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas (Ley N°18.437, 2008, art.26).

El artículo 27 plantea que la Educación Media Superior abarca hasta tres años posteriores a la Educación Media Básica y se orienta al desarrollo de competencias y conocimientos de mayor especialización. Puede presentarse en tres modalidades: *"la educación general que permitirá la continuidad en la educación terciaria (bachilleratos generales); la tecnológica que permitirá continuar estudios terciarios y la inserción laboral (bachilleratos tecnológicos); y la formación técnica y profesional que estará orientada principalmente a la inserción laboral"* (Ley N°18.437, 2008, art. 27)

Los centros de enseñanza secundaria, tanto públicos como privados, están bajo la órbita del Consejo de Educación Secundaria (CES). Los liceos privados habilitados, en particular, se rigen además por la Ordenanza N°14 (ANEP, 1994) (Anexo III, 239). Ésta establece, en su artículo 26, que deben cumplir con los reglamentos y resoluciones del CODICEN y del CES: *"Serán obligaciones administrativo-docentes de los Liceos Habilitados: a) Cumplir los reglamentos y resoluciones dictadas por el Consejo Directivo Central y por el Consejo de Educación Secundaria..."*. En su artículo 24, la Ordenanza prevé que el vínculo con el CODICEN sea a través de la Inspección de Institutos y Liceos para temas administrativo-docentes: *"Cada Liceo habilitado se relacionara con el Consejo de Educación Secundaria a través de la Inspección de Institutos y Liceos a los efectos de su funcionamiento administrativo docente"*.

Los liceos privados deben cumplir una serie de condiciones organizativas, administrativas y pedagógicas estipuladas en la Ordenanza N°14 (ANEP, 1994) para obtener y mantener la habilitación. Estas condiciones se detallan a continuación junto a otros aspectos característicos de los centros de Educación Secundaria relativos a cada una de las dimensiones organizacionales.

6.2.4.1. Disposiciones administrativas

Desde el punto de vista administrativo, la Ordenanza N°14 (ANEP, 1994, art.2) prevé que los Institutos Habilitados deben cumplir con determinadas condiciones materiales y de infraestructura que aseguren la higiene, moralidad y seguridad de las personas, de acuerdo a lo establecido por la

Constitución de la República (1967) en su artículo 68. Estas condiciones refieren a la adecuación de los locales de enseñanza a las normas de higiene municipales y la existencia de gabinetes higiénicos y ducheros separados por sexo para la actividad de Educación Física (o la presentación del permiso correspondiente para utilizar las instalaciones de otra Institución para estos efectos).

Otro aspecto administrativo previsto por la Ordenanza N°14 (ANEP, 1994) refiere a los márgenes de libertad de los Institutos Habilitados para la fijación del calendario anual y de asuetos especiales. La Ordenanza establece límites mínimos y máximos de días dentro de los cuales los Institutos Habilitados tienen libertad para diseñar su calendario anual de actividades y asuetos especiales. El artículo 14 prevé que estos centros deberán cumplir con un número mínimo de días y horas de clase que será establecido cada año por la ANEP. El artículo 15 fija un número máximo (cuatro) de días de asueto especiales, es decir, aquellos asuetos que se suman a los oficiales y a los autorizados.

A estos requisitos se agregan otras obligaciones administrativas especificadas en los artículos 16 y 17 de la Ordenanza N°14 (ANEP, 1994), referentes a la documentación que debe generar y archivar el Instituto Habilitado (legajos de docentes, registros de asistencia, libro de matrícula, libro diario, documentación de calificaciones y juicios de los alumnos, registro de transgresiones disciplinarias; documentos de identificación de todo el personal docente y no docente del establecimiento) y referente a las comunicaciones que debe hacer al CODICEN (licencias, suplencias, cambios de personal, actos patrióticos).

6.2.4.2. Disposiciones de organización

En lo que atañe a aspectos organizativos, el artículo 2 de la Ordenanza N°14 (ANEP, 1994) prevé que los Institutos Habilitados están sujetos a Inspecciones oficiales y en su artículo 19 especifica que la encargada de facilitar la información pertinente a la Inspección es la Dirección del centro.

De acuerdo al artículo 19 de la Ordenanza N°14 (ANEP, 1994), la Dirección del Instituto Habilitado es la responsable de ejercer la orientación pedagógica del centro. El artículo 3 determina que podrán actuar como Directores y Subdirectores de Liceos habilitados quienes posean "*título habilitante o satisfactoria actuación docente en ese nivel, en Instituciones oficiales o privadas, por un lapso no inferior a tres años o, en su defecto, méritos relevantes vinculados a la docencia*".

Con respecto al rol docente, la Ordenanza N°14 (ANEP, 1994) en su artículo 33 establece que podrán ocupar el cargo docente en Institutos Habilitados aquellas personas con formación docente en la asignatura específica, con experiencia en docencia en educación media en la asignatura y las que, no cumpliendo con ninguno de los requisitos anteriores, posean antecedentes o títulos expedidos por institutos docentes nacionales, internacionales o extranjeros, que sean relevantes a juicio de la Dirección del Instituto Habilitado.

A su vez, los derechos y deberes de los docentes de establecimientos privados y públicos se describen en la Ordenanza N°45, aprobada por la ANEP en 1993, que corresponde al Estatuto del

Funcionario Docente. Entre los derechos establecidos en este documento, destacamos el derecho a la libertad de cátedra, descrito en el artículo 4 de esta Ordenanza y en el artículo 11 de la Ley N°18.437 (2008). Por este derecho el docente es libre de planificar sus cursos; podrá seleccionar los temas y actividades educativas pero deberá hacerlo de manera responsable, crítica y fundamentada, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio. La Ordenanza N°45 (ANEP, 1993) también establece el derecho de los docentes a perfeccionar sus aptitudes tecno-pedagógicas con el apoyo del centro correspondiente y a reunirse en el local educativo para la consideración de temas culturales y técnico docente.

6.2.4.3. Disposiciones de orden pedagógico

Desde el punto de vista de la propuesta pedagógica del centro, la Ordenanza N°14 (ANEP, 1994), en su artículo 12, establece que, una vez habilitado, un Instituto puede solicitar una extensión de la habilitación, es decir, la ampliación de cursos o la creación de otros niveles de estudio. Para ello deberá presentar formalmente la solicitud de acuerdo a los requisitos referidos en dicho artículo.

En lo relativo específicamente a los planes y programas, la Ordenanza N°14 (ANEP, 1994) establece ciertas libertades en el diseño del currículo pero dentro de los márgenes establecidos por los planes y programas oficiales:

Los Institutos Habilitados deberán ajustar sus cursos a los planes y programas vigentes para los Institutos Oficiales. Podrán desarrollar un currículo diferente, si a juicio del Consejo respectivo existe una razonable equivalencia respecto de objetivos, contenidos básicos y pautas de evaluación. (ANEP, 1994, art. 5)

En el marco de estas libertades, las instituciones privadas desarrollan su proyecto educativo de centro y se pueden identificar centros que se denominan bilingües porque incorporan otras lenguas en su currículo.

La educación lingüística está contemplada en la Ley General de Educación (2008). En su artículo 40, la define como una línea transversal a todas las propuestas educativas del Sistema Nacional de Educación e incluye la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras como uno de sus propósitos. La ANEP (2006-2007) entiende por Segunda Lengua aquella diferente a la lengua materna del alumno con presencia de hablantes nativos en la comunidad y con la cual los alumnos tienen contacto frecuente fuera del ámbito escolar: "*Se denomina segunda lengua a aquella lengua que se adquiere o aprende posteriormente a la adquisición de la primera lengua o lengua materna*" (ANEP, 2006-2007, 24). La diferencia del concepto de Lengua Extranjera, la cual define como toda lengua diferente a la materna que no está presente en la comunidad: "*hace referencia a la lengua hablada por otra comunidad lingüística que no tiene una vinculación social cotidiana con la comunidad de la que forma parte un individuo*" (ANEP, 2006-2007, 24).

La ANEP cuenta con un Programa de Políticas Lingüísticas que regula la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras en los centros de enseñanza públicos. Este ente tiene como misión en

el área de políticas *lingüísticas* "formar ciudadanos plurilingües que puedan, por medio del uso de las lenguas, interactuar en ámbitos sociales, académicos y/o laborales" (ANEP, s.f., párr. 1). Para ello, establece que los alumnos deberán conocer una lengua extranjera de comunicación internacional (inglés), una lengua de comunicación regional (portugués) y una lengua extranjera vinculada a sus intereses personales (italiano, francés, alemán, chino u otras). En el marco de este Programa, la ANEP firmó un acuerdo con la Universidad de Cambridge, Inglaterra, por el cual esta Universidad certifica los aprendizajes de inglés de estudiantes y docentes de todos los niveles del SNEP a través de exámenes internacionales.

El Programa de Políticas Lingüísticas de la ANEP no comprende a los Institutos Privados. No obstante, el ente reconoce que las renovaciones en políticas lingüísticas se han iniciado antes en el ámbito privado que en el público y que los centros de gestión privada, en uso de su libertad de enseñanza, muestran una tendencia acentuada a la educación bilingüe (ANEP, 2006-2007).

Una proporción mayoritaria de los centros de enseñanza privada que ofrecen una propuesta bilingüe, incluyen el inglés como lengua extranjera. Muchos de estos centros tienen acuerdos con la Universidad de Cambridge para la certificación de los aprendizajes de sus alumnos en dicha lengua.

La Universidad de Cambridge es una institución inglesa con ocho siglos de historia (University of Cambridge, s.f.). Ofrece diversos programas de certificación internacional que abarcan diferentes niveles educativos: Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Terciaria (de los 5 a los 19 años de edad aproximadamente). La Figura 13 muestra los diferentes programas ofrecidos por la Universidad para cada nivel educativo.

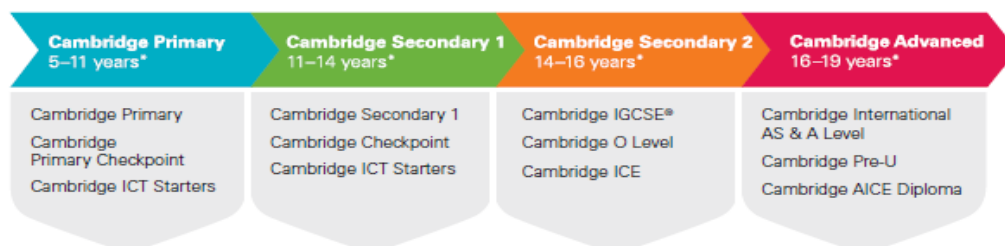


Figura 13. Programas ofrecidos por el Departamento de Exámenes Internacionales de la Universidad de Cambridge.

Fuente: Cambridge International Examinations (2014, 3)

Para el nivel de Educación Secundaria, la Universidad ofrece dos grupos de programas: *Cambridge Secondary 1* (de 11 a 14 años de edad aproximadamente) y *Cambridge Secondary 2* (de 14 a 16 años de edad aproximadamente). Dentro de este segundo grupo de programas se encuentra el Certificado General de Educación Secundaria Internacional [*IGCSE -International General Certificate of Secondary Education*]. El IGCSE es una propuesta curricular flexible compuesta por 70 asignaturas entre las cuales cada institución seleccionará las que desee ofrecer. Al final del año lectivo, los alumnos deben rendir exámenes internacionales de cada asignatura para obtener el certificado correspondiente de validez internacional (Cambridge International Examinations, 2014).

CAPÍTULO 7: PRESENTACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

El estudio se lleva a cabo en un centro educativo de Enseñanza Secundaria privado, habilitado y bilingüe. Para asegurar la confidencialidad de la identidad del centro, lo llamaremos "Secundario Sun".

7.1. Historia del Secundario Sun

A comienzos de la década del 90, dos mujeres fundaron el sector de Enseñanza Primaria, con 14 alumnos en la planta física en que hoy funciona su sección Secundaria, ubicada en un barrio residencial de Montevideo de contexto socio-económico medio y alto. Las dos fundadoras cubrían varios roles en la institución: desempeñaban primordialmente cargos directivos y docentes y también se ocupaban de tareas de portería, limpieza y cocina.

A medida que la matrícula fue creciendo buscaron ampliar las instalaciones comprando los dos predios contiguos que eran casas de familia.

Hace aproximadamente 10 años, tiempo de crisis en el país, decidieron apostar al crecimiento y fundaron el sector de Secundaria por la unión de dos instituciones de Enseñanza Primaria, con el propósito de extender la propuesta educativa. El nombre del Secundario resultó de la combinación de los nombres de las instituciones fundadoras. Comenzó a funcionar en una casa del mismo barrio en que se halla actualmente, luego se mudaron a otra dentro de la zona, hasta que en 2007 se instalaron en el edificio actual, que hasta ese momento había estado ocupado por el sector de Primaria del Colegio Sun. Este último se mudó a un edificio construido específicamente para su función en otro barrio de Montevideo, cercano al original.

A finales de la primera década del siglo XXI, las fundadoras del liceo disolvieron la sociedad. Una de ellas se mantuvo al frente de la gestión de la institución y se asoció con su hermano. En 2012, comenzó un período de transición que culminó en 2013, con un nuevo cambio de socios, un grupo de cuatro personas que conforman hasta la actualidad el Consejo Directivo del Colegio. Este cambio de autoridades, reestructuró el Equipo de Gestión que quedó integrado por: miembros del Consejo Directivo, Coordinadores de áreas, equipos de soporte técnico administrativos y pedagógicos.

En 2015 cambió el nombre de la Sección Secundaria y conservó el nombre inicial de una de las Instituciones Primarias, con la intención de fortalecer la identidad del centro y dar continuidad a la propuesta educativa iniciada en la Primaria Sun. .

En suma, en los últimos años el centro educativo estudiado, ha transitado sucesivos cambios de autoridades, estructurales, organizacionales y administrativos.

7.2. Situación actual del Secundario Sun

A continuación se describen las principales características que hacen a la situación actual del Secundario Sun. Las mismas refieren a su propuesta educativa y los actores institucionales que participan en ella. A estos aspectos es necesario agregar los referidos a la infraestructura que fueron descritos en el apartado anterior.

7.2.1. Propuesta educativa

El Secundario Sun abarca actualmente tres ciclos: Educación Inicial (2 a 5 años), Educación Primaria y Educación Secundaria. El estudio se realiza en el sector de Educación Secundaria, el cual comprende Ciclo Básico (1º, 2º y 3º) y primer año de Bachillerato (4º).

El horario de clase inicia a las 8:00hs y su finalización varía, según el nivel y el día, entre las 17:00hs y las 18:00hs.

La Misión del Colegio consigna que se orienta a la excelencia académica en la formación de alumnos bilingües a través de una enseñanza personalizada. Se implementan dos programas curriculares, uno nacional y otro internacional. El programa nacional responde a la pauta de los programas de Ciclo Básico y Bachillerato definidos por el CES. El programa de inglés abarca el Certificado General de Educación Secundaria Internacional (IGCSE) de la Universidad de Cambridge, que se implementa en 3º y 4º grado.

7.2.2. Actores institucionales

El alumnado total es de 95 alumnos que se organizan en una clase por grado, a excepción de tercer año que se distribuye en dos grupos. La Tabla 6 muestra la organización de las clases y el número de alumnos por clase.

Tabla 6
Distribución de alumnos por clase

Clase	Nº de alumnos
1º	21
2º	28
3º1	17
3º2	20
4º	9

Fuente: Elaboración propia

El cuerpo docente está conformado por 39 profesores, de los cuales 21 imparten asignaturas en español y 18 en inglés. Los docentes del área de español cuentan con título habilitante expedido por el CODICEN y los docentes de inglés cuentan con certificación en formación docente expedida por institutos de formación docente privados.

La Figura 14 presenta el organigrama del Equipo de Gestión actual.

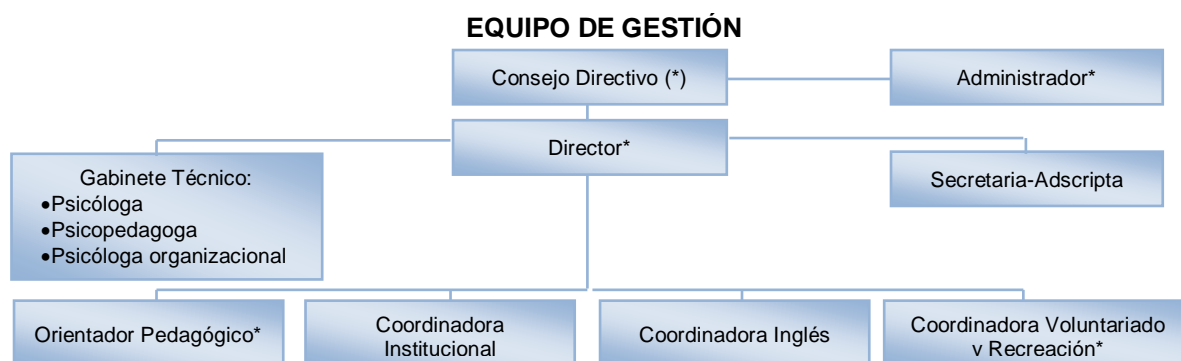


Figura 14. Organigrama del Equipo de Gestión

Fuente: Documento brindado por la gestión del Secundario Sun

El Consejo Directivo actual está conformado por los cuatro socios responsables legal y financieramente de la organización. El Equipo de Gestión está integrado por los cuatro miembros del Consejo Directivo, cada uno de los cuales cumple una función diferente: Director, Administrador, Orientador Pedagógico y Coordinador de Voluntariado y Recreación. A estos roles se suma: un Coordinador de Inglés y un gabinete técnico conformado por una Psicopedagoga y una Psicóloga. Esta última es la fundadora del Secundario que formó parte del equipo directivo hasta el 2013. En febrero de 2014 se agregaron dos nuevos cargos: Psicólogo Organizacional y Coordinador Institucional. El primero es creado con el cometido inicial de elaborar una descripción de cargos y un organigrama formal y plasmarlos en documentos. El segundo tiene por objetivo, entre otras cosas, articular la propuesta de Primaria y Secundaria del Colegio Sun.

7.3. Descripción de la demanda

La demanda de la institución fue construida a partir de las percepciones de los actores institucionales entrevistados en la fase exploratoria y de los datos recogidos a partir de la revisión documental, así como de la interpretación de esta información a la luz de la teoría.

Cada actor percibe diversas preocupaciones o aspectos a mejorar pero no verbaliza una demanda única y explícita. Se observa que, independientemente de su rol dentro del centro, el mayor número de preocupaciones de cada actor refieren a la dimensión organizacional, seguida por la dimensión pedagógico-didáctica. La aparente pluralidad de preocupaciones de cada actor combinada con la constatación de que la mayoría de ellas hacía referencia a la dimensión organizacional y en segundo lugar a la dimensión pedagógico-didáctica, llevó a elaborar una primera hipótesis respecto a la demanda: es probable que la demanda se circunscribiera a la dimensión organizacional, involucrando algunos aspectos pedagógico-didácticos, pero tendría que ser construida por el investigador dado que no surgía como una solicitud explícita y claramente definida de los actores

Se identificaron varias preocupaciones que se repiten de un actor a otro. Una de ellas es la inquietud en lo que refiere al aumento de la matrícula y a la extensión de la propuesta educativa mediante la apertura de segundo y tercer año de Bachillerato: *"Queremos crecer un cincuenta por ciento más en*

los próximos dos años... Estamos también con la idea de abrir un Bachillerato" (EE2), "tratar de lograr el Bachillerato" (EE1).

También consideran necesario organizar el funcionamiento del centro: *"La asiduidad y puntualidad" (EE1), "El orden y el cuidado de los salones" (EE1), "Ahora uno está queriendo ordenar la casa" (EE3).*

Otra preocupación refiere a la necesidad de lograr una mayor inserción e intercambio con la comunidad: *"Poder salir un poco más hacia el mundo"(EE2), "Queremos ir más afuera" (EE4) .*

EE2 sintetiza las inquietudes referidas al crecimiento institucional del siguiente modo: *"¿Cómo crecer sin colapsar? ¿Cómo crear los procesos y formar el equipo para que siga natural ese crecimiento? ¿Cómo seguir, también, creciendo en otros sentidos: en el sentido de deporte, música, arte?".*

Los actores visualizan la necesidad de generar acuerdos institucionales. Los acuerdos que hacen falta según los actores consultados hacen referencia a aspectos profundos tales como qué, cómo, por qué y para qué enseñar: *"Hay que llegar a pactos o acuerdos... hay un acuerdo principal que uno hace en una institución que es 'qué institución quiero ser'" (EE3), "No había, hasta hace dos años, ningún Proyecto de Centro" (EE4).* Plantean la necesidad de revisar y llegar a acuerdos sobre la propuesta curricular del centro, tanto en lo que refiere a la carga horaria como a los contenidos: *"La carga horaria de los alumnos es muy extensa" (EE1), "La carga horaria realmente de los chicos está siendo una dificultad porque están muy cansados. Eso tiene que ver con la currícula" (EE4).*

Los actores entrevistados perciben que la institución está transitando un proceso de cambios significativos que valoran como positivos y que consideran que se iniciaron con la re-estructuración y renovación de la composición del equipo de gestión: *"Cambió la directiva y ha arrancado un proceso de enriquecimiento, el cual está dando mucho rédito, digamos" (EE2), "En dos años está haciendo muchos cambios que son positivos" (EE3).*

En suma, se identificaron preocupaciones en torno al presente (funcionamiento, acuerdos, Proyecto Educativo de Centro, Misión, Visión, propuesta curricular) y a la proyección de futuro de la institución (crecimiento, inserción en la comunidad) que involucran aspectos referidos a la propuesta educativa del centro y que se enmarcan en un momento clave en la historia del centro (la separación de las instituciones fundadoras).

La identidad institucional es una imagen o definición consensuada sobre lo que centro es, que se construye a partir de la percepción de los actores institucionales y la comunidad sobre la historia, el presente y el futuro del centro (Fernández, 2005). A su vez, la dimensión identitaria de los centros educativos comprende la propuesta educativa de la organización (Tejera, 2003a). A la luz de estos aportes teóricos, se concluye que la demanda del centro se puede formular como la necesidad de consolidación de la identidad institucional.

SECCIÓN III: MARCO APLICATIVO

Esta sección presenta la propuesta metodológica en que se basa la investigación. Explicita los paradigmas ontológico-epistemológico y metodológico que sirven de fundamento. Describe el método y las técnicas de recolección de datos empleadas. Define el universo de análisis que fue objeto de la investigación. Desarrolla las diferentes fases del proceso de Diagnóstico Organizacional y del posterior diseño del Plan de Mejora Organizacional.

CAPÍTULO 8: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El presente trabajo consistió en un proceso de investigación enmarcado en el contexto educativo que buscó comprender y solucionar un problema concreto identificado en una institución educativa. Toda investigación se fundamenta en determinados supuestos o creencias que orientan la acción y el análisis del investigador. En este capítulo se describen los rasgos propios de la investigación educativa y los principales paradigmas que se identifican en el área de las Ciencias Sociales, para luego explicitar los paradigmas que sirvieron de base a este trabajo.

8.1. El concepto de investigación educativa

Una investigación es un proceso sistemático que busca dar respuesta a problemas generando información válida y confiable. El objetivo último es aumentar los conocimientos sobre la realidad para facilitar la descripción y comprensión de ésta (Gairín, 2000). En otras palabras, el proceso de investigación es un proceso de aprendizaje en el que no sólo se aprende sobre la realidad estudiada sino también se aprende a investigar, a ser investigador (Álvarez, 2005).

Una investigación es un proceso que se caracteriza por ser sistemático, partir de un problema de la realidad y tener por objetivo generar conocimiento que permita comprender y dar respuesta a dicho problema.

La investigación educativa es un proceso sistemático que busca generar conocimiento respecto a fenómenos educativos. Bris, Manzanares y Heredero (s.f.) plantean que la investigación educativa busca conocer, explicar y comprender los fenómenos educativos así como también solucionar problemas que los miembros de la comunidad educativa consideran relevantes, con el fin último de contribuir a la mejora de la eficacia escolar.

La investigación educativa se ubica dentro del campo de las ciencias sociales y como tal, tiene particularidades que la diferencian de la investigación en el área de las ciencias naturales y exactas. Vitale (2013) describe la realidad social, y específicamente la educativa, como dinámica, interactiva y compleja y señala que involucra aspectos poco tangibles, vinculados a la ética, la moralidad, lo político y lo social, lo cual reduce la objetividad y precisión de su estudio. En la misma línea, Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) señalan la complejidad de los hechos educativos como objeto de estudio debido a la diversidad de variables que involucran, muchas de las cuales no son directamente

observables, como por ejemplo: valores, creencias, representaciones. Resaltan la importancia del contexto para la comprensión de las conductas así como la variabilidad de las mismas en el tiempo y en el espacio, lo que dificulta la generalización y realza el carácter singular de los fenómenos educativos. A su vez, el investigador no es neutral ya que forma parte de la realidad objeto de estudio, lo que supone un mayor desafío para asegurar la validez de los hallazgos.

Dada la complejidad de la realidad educativa como objeto de estudio, existen diversos paradigmas y metodologías desde las cuales abordarla (Gairín, 2000; Vitale, 2013). Es fundamental que cada investigador educativo se posicione desde un paradigma y una metodología para abordar su objeto de estudio, seleccionando los métodos y técnicas pertinentes en función de las características del mismo.

Por este motivo, en los capítulos siguientes se especifican los paradigmas y enfoques metodológicos que sirvieron de base a la presente investigación, y se describen los métodos y técnicas empleados para la recogida y el procesamiento de los datos.

8.2. Los paradigmas de base de la investigación

Vallés (1999), al igual que Sautu et al. (2005) definen un paradigma como un sistema de creencias básicas desde el cual el investigador mira la realidad y orienta su trabajo. Las creencias que caracterizan a cada paradigma comprenden tres tipos de supuestos enunciados por Batthyány y Cabrera (2011), Vallés (1999) y Gairín (2000): supuestos ontológicos que se refieren a la naturaleza de la realidad, cómo es; supuestos epistemológicos sobre qué conocimiento se puede construir y cuál es la relación entre el investigador y el objeto de estudio; y supuestos metodológicos sobre cómo se construye el conocimiento.

Gairín y Villa (1998) señalan que estos tres grupos de supuestos deben estar en consonancia: los supuestos ontológicos condicionan los epistemológicos y éstos a su vez definen los metodológicos, pues el modo de conocer la realidad dependerá de la manera en que ésta sea concebida. Batthyány y Cabrera (2011) señalan que la articulación entre el campo epistemológico y el metodológico debe ser un objetivo central de todo proyecto de investigación. Rodríguez Zidán (2013) plantea la correspondencia entre epistemología y método es una condición necesaria en toda investigación en el campo organizacional. De estos aportes se concluye la importancia de que exista una coherencia entre el enfoque ontológico-epistemológico y el enfoque metodológico que sustena al proyecto de investigación. No obstante, *"lo que puede en realidad distinguir a los investigadores entre sí es su enfoque epistemológico y no la selección de técnicas determinadas. Es en última instancia la forma como el investigador considera que se puede conocer la realidad"* (Schmelkes, 2001, 83).

En Ciencias Sociales han existido diversos paradigmas. A continuación se describen los principales paradigmas en el área de las Ciencias Sociales clasificados en función de sus supuestos ontológicos y epistemológicos. En el apartado siguiente se describen los paradigmas en función de sus supuestos metodológicos.

8.2.1 Paradigmas ontológico-epistemológicos

En el ámbito de la investigación social y educativa, existen diversos enfoques o paradigmas desde los cuales concebir la realidad social y dentro de ella la realidad de las organizaciones, particularmente las organizaciones educativas.

Desde un enfoque organizacional, Gairín y Villa (1998) mencionan tres paradigmas, enfoques o modos de concebir las organizaciones: el enfoque científico-racional, el enfoque interpretativo simbólico y el enfoque socio-crítico o de racionalidad crítica.

8.2.1.1. Enfoque científico-racional

Este paradigma, de corte positivista, concibe la realidad como algo objetivo, de manera que puede ser conocida tal como es, independientemente del sujeto que la observa (Gairín y Villa, 1998). La realidad es cuantificable y predecible.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas en tanto organizaciones son consideradas como entidades en las que la interrelación entre objetivos, estructura, actividades y resultados están claramente definidas (Gairín y Villa, 1998). Pueden ser analizadas a partir de aspectos observables y datos objetivos (estructura, funciones, órganos, procesos de toma de decisiones, planificación, evaluación, etc.). Las prácticas educativas son consideradas como hechos objetivos y estáticos (Rodríguez Zidán, 2013).

El objetivo de la investigación educativa en el contexto de este paradigma es explicar los fenómenos educativos, identificar sus causas para predecir sus consecuencias y controlarlos (Gairín y Villa, 1998).

8.2.1.2. Enfoque interpretativo simbólico o constructivista

Este paradigma parte de una concepción anti-positivista de la realidad como algo subjetivo. Considera que no existe una realidad objetiva que pueda ser conocida "a priori" sino que ésta es una construcción cultural, plural e intersubjetiva, que se realiza a partir de las interpretaciones de las personas involucradas (Gairín y Villa, 1998).

Las personas actúan en función del significado que las cosas tienen para ellas, el cual se construye en la interacción social y se va modificando en la medida que lo usan para interpretar las cosas a las que se enfrentan (Flick, 2007). Por lo tanto, para comprender los fenómenos sociales es necesario conocer los significados compartidos por los grupos de individuos, lo cual sólo puede hacerse situándose en el contexto social correspondiente (Rodríguez Zidán, 2013).

Este enfoque concibe al investigador formando parte del objeto de estudio, está inmerso en el contexto a investigar. Sus creencias, valores y opiniones forman parte del proceso de investigación y

deben ser objeto de reflexión para asegurar una distancia óptima con el objeto de estudio y validez en los resultados.

Desde este paradigma, las organizaciones, entre ellas las educativas, son concebidas como realidades culturales complejas, dinámicas y polisémicas (Rodríguez Zidán, 2013). Analizar los fenómenos institucionales supone identificar e interpretar dimensiones implícitas y subjetivas: percepciones, significados, representaciones, símbolos, valores e intereses que tienen sobre sus prácticas los diversos actores y grupos que interactúan en la organización.

La investigación educativa, enmarcada en este paradigma, busca la comprensión de los fenómenos educativos, sus normas y comportamientos con el objetivo final de promover procesos de cambio y mejora. *"Para ello es necesario negociar las metas con los participantes, comprender y atender los niveles de satisfacción individual y colectiva"* (Gairín y Villa, 1998, 30).

8.2.1.3. Enfoque socio-crítico

Este paradigma surge como alternativa a los otros dos aunque comparte con el anterior la concepción de la realidad como algo subjetivo. Considera que ésta no es imparcial sino que está dada por un conjunto de intereses. El conocimiento de la realidad debe ser reflexivo, moral y comprometerse con la acción: comprender la realidad para implicar a las personas en procesos de cambio que lleven a transformarla y construir una sociedad más justa (Gairín y Villa, 1998). Comprender los fenómenos sociales implica analizar dimensiones pragmáticas como el discurso, el poder y el conflicto.

Desde este enfoque, las organizaciones educativas tienen un papel ideológico y resultan de la interacción dialéctica entre fuerzas sociales y materiales que legitiman determinado funcionamiento y estructura. Comprenderlas implica analizar las dinámicas micropolíticas (Ball, 1989) que en ellas se dan: luchas de intereses, conflictos, negociaciones y coaliciones (Gairín y Villa, 1998).

En este caso, la investigación educativa es investigación acción (Rodríguez Zidán, 2013). Busca promover el análisis crítico de la organización que conduzca al cambio, a la mejora de la escuela.

8.2.2. Paradigmas metodológicos

Los paradigmas metodológicos refieren a la lógica interna de la investigación (Sautu et al., 2005), a la forma de aprehender la realidad a través de un conjunto de procedimientos o métodos que se consideran necesarios para la construcción de evidencia empírica y las implicancias de utilizar determinados procedimientos (Batthyány y Cabrera, 2011). Supone la descripción, el análisis y la valoración crítica de los métodos.

Diversos autores (Batthyány y Cabrera, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Rodríguez et al., 1999; Sautu et al., 2005) describen dos grandes enfoques metodológicos en investigación: el cuantitativo y el cualitativo.

8.2.2.1. Enfoque cuantitativo

Este enfoque sostiene que el investigador debe mantenerse distante y neutral frente al objeto de estudio (Batthyány y Cabrera, 2011).

Se basa en el método hipotético-deductivo en el cual la teoría precede a la acción, va de lo general a lo particular. Parte de teorías a partir de las cuales formula preguntas de investigación de las cuales deriva hipótesis. Los datos son recogidos y analizados para contrastar empíricamente las hipótesis y responder a las preguntas de investigación (Hernández et al., 2003). Se trata de un proceso estructurado, secuenciado y cerrado cuyo diseño precede a la investigación (Batthyány y Cabrera, 2011).

El objetivo de este enfoque es explicar los fenómenos (Batthyány y Cabrera, 2011; Hernández et al., 2003), generar evidencia para sustentar o refutar una teoría establecida con anticipación. Busca cuantificar, medir con precisión las variables para identificar y describir relaciones entre ellas que sean generalizables y así establecer leyes. Para lograrlo es fundamental que los datos de los que se parte sean estadísticamente representativos. Las técnicas más frecuentemente utilizadas para la recogida de estos datos son la encuesta y los instrumentos de medición estandarizados.

Dadas sus características, la metodología cuantitativa sería más adecuada dentro de un enfoque científico-racional planteado por Gairín y Villa (1998).

8.2.2.2. Enfoque cualitativo

En el enfoque cualitativo el investigador se sitúa en el campo de investigación e interactúa con los actores tanto para recoger los datos necesarios como para procesarlos y darles sentido (Batthyány y Cabrera, 2011).

Se basa en un proceso inductivo que va de lo particular a lo general y en el cual la teoría es posterior a la acción (Hernández et al., 2003). Se recogen los datos de múltiples fuentes, se evalúa toda la información recogida, se identifican patrones y se la organiza en categorías y temas transversales. Las preguntas de investigación y las hipótesis pueden emerger y ajustarse en cualquier etapa del proceso: antes, durante y/o después de la recogida y análisis de datos. Incluso los actores institucionales pueden ser incluidos en este proceso mediante intercambios interactivos que contribuyan a dar forma y sentido a las categorías y temas construidos.

El proceso cualitativo de investigación se puede representar en forma circular o de espiral y no lineal o secuencial (Hernández Sampieri, 2006). Cada etapa se va desencadenando y se puede volver a ella para revisar y ajustar aspectos de la investigación que permitan continuar avanzando. Por lo tanto, el diseño del proceso de investigación no es predeterminado y rígido sino que emerge de la propia investigación y es flexible. La Figura 15 ilustra el proceso cualitativo de investigación.

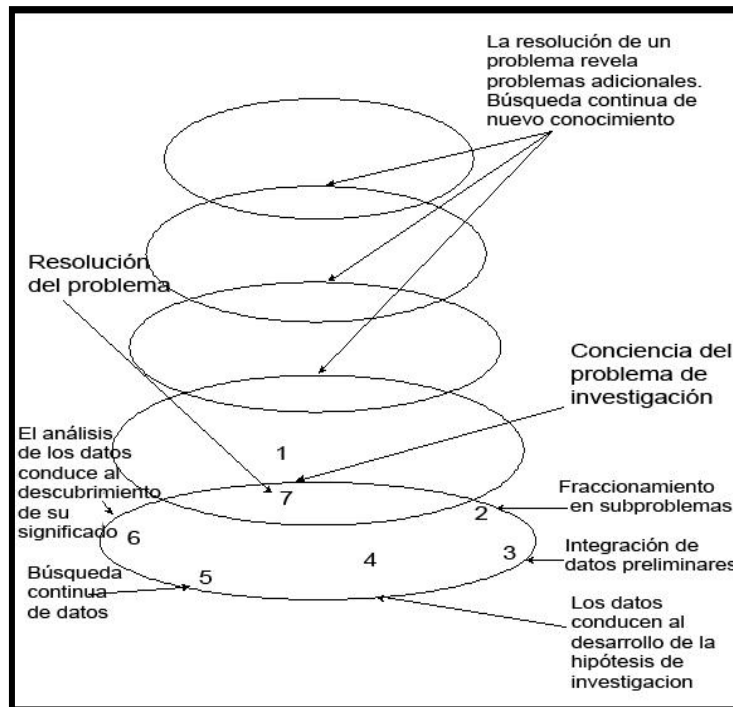


Figura 15. El proceso cualitativo de investigación y sus fases.

Fuente: Ávila Baray (2006, párr. 41)

Como se observa en la Figura 15, es un proceso interactivo (Maxwell, 1996) que supone un ir y venir constante hasta lograr la comprensión del problema (Batthyány y Cabrera, 2011).

La Figura 16 ilustra los principales componentes de la investigación cualitativa y sus interrelaciones dinámicas.



Figura 16. Modelo interactivo de investigación cualitativa

Fuente: Maxwell (1996)

Maxwell (1996) describe cinco componentes fundamentales del proceso de investigación cualitativa: las preguntas de investigación, los propósitos, el contexto conceptual o marco teórico, los métodos utilizados y la validez. Las preguntas de investigación son el componente central en torno al cual se articulan los demás componentes y sus relaciones.

El triángulo superior del modelo, identificado en rojo en la Figura 16, refiere al aspecto externo del diseño, es decir, los elementos que trae el investigador para abordar el problema de estudio. Las preguntas de investigación deben guardar coherencia con los propósitos del estudio y fundamentarse en un marco conceptual sólido; los propósitos deben tener en cuenta las teorías existentes en torno al

tema de investigación; y a su vez, estas teorías deben ser seleccionadas en base a los propósitos y las preguntas del estudio.

El triángulo inferior, identificado en verde en la Figura 16, comprende el aspecto interno del diseño, es decir, los componentes que surgen de la realidad estudiada. Los métodos seleccionados deben contribuir a dar respuesta a las preguntas de investigación y asegurar la validez de la información recogida; las preguntas deben ser formuladas de manera que los métodos seleccionados sean viables y sus respuestas puedan ser validadas; y a su vez, la validez de los resultados dependerá de las preguntas formuladas y los métodos empleados.

El objetivo final del enfoque cualitativo es comprender los fenómenos sociales en su contexto natural y a partir del significado que los propios actores involucrados le dan al problema (Batthyány y Cabrera, 2011; Hernández et al., 2003, Rodríguez et al., 1999). El enfoque cualitativo parte del supuesto de que toda cultura o grupo social tiene una manera propia y única de entender el mundo, sus elementos y eventos, la cual influye y condiciona la conducta de sus miembros:

El estudio de los modelos culturales -que son marcos de referencia para el actor social y que están contruidos por el inconsciente, lo transmitido por otros y la experiencia personal- son entidades flexibles y maleables que se tornan en el objeto de estudio de lo cualitativo (Hernández et al., 2003, 14).

Los estudios cualitativos no buscan obtener muestras representativas ni datos cuantificables. Las técnicas utilizadas más habitualmente para la recogida de datos son: la observación, la entrevista, el análisis de documentos y el grupo focal, entre otras (Batthyány y Cabrera, 2011; Hernández et al., 2003).

La metodología cualitativa guarda mayor coherencia con enfoques epistemológicos como el interpretativo simbólico o constructivista y el socio-crítico definidos por Gairín y Villa (1998).

8.2.2.3. La relación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo

Algunos autores hablan de una relación de complementariedad entre ambos enfoques, otros hablan de un continuo en cuyos polos se ubican cada uno de estos enfoques.

Hernández et al. (2003) sostienen que ninguno de los dos enfoques metodológicos aquí presentados es mejor que el otro y que considerarlos como polos opuestos y excluyentes supone un enfoque reduccionista de la realidad. Plantean que estos dos enfoques son complementarios: *"cada uno sirve a una función específica para conocer un fenómeno, y para conducirnos a la solución de los diversos problemas y cuestionamientos"* (Hernández et al., 2003, 10). La combinación metodológica debe realizarse en función del problema de estudio y del contexto y los objetivos de la investigación, y contribuye a potenciar el conocimiento y la resolución de problemas.

Gairín (2000) plantea que entre ambos existen situaciones intermedias en las que ambos enfoques se complementan y ello enriquece el conocimiento de la realidad. Sostiene que la metodología utilizada depende de la naturaleza del problema de investigación.

Vallés (1999) afirma que no son dos polos opuestos sino extremos de un continuo en el que existen diversidad de combinaciones.

Lozares, Martín y López (1998) proponen un enfoque multiestratégico basado en la complementariedad de los enfoques cuantitativo y cualitativo para lograr una mejor comprensión de la realidad social. Sostienen que la combinación de metodologías depende del objeto de estudio y de la fase de investigación.

Rodríguez Zidán (2013) especifica que adscribir a un paradigma no implica utilizar exclusivamente los métodos correspondientes ese enfoque y promueve la articulación e integración de métodos y técnicas de ambos enfoques en función del problema de estudio.

De los aportes de estos autores se deduce la importancia, en la investigación social y educativa, de articular diferentes enfoques metodológicos en función del valor de sus aportes para lograr un conocimiento más profundo del problema. El valor de la metodología cuantitativa radica en que permite focalizar y cuantificar datos, generalizar resultados y comparar estudios similares. La metodología cualitativa, por su parte, aporta un enfoque más global y flexible, *"da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas"* (Hernández et al., 2003, 19).

Existen diferentes modalidades en las que pueden mezclarse ambos enfoques metodológicos. Hernández et al. (2003) describen tres: el modelo de dos etapas, el modelo de enfoque predominante y el modelo mixto. El modelo de dos etapas implica que dentro de una misma investigación primero se aplica un enfoque y luego el otro, de manera casi independiente. El modelo de enfoque predominante supone que el estudio se lleva adelante bajo la perspectiva de uno de los enfoques pero incorpora algunos elementos del otro enfoque por su valor para la investigación. El modelo mixto integra ambos enfoques a lo largo de todo el proceso de investigación en igual medida.

8.2.3. Los paradigmas de base de la presente investigación

La presente investigación educativa se enmarca en un enfoque epistemológico interpretativo simbólico o constructivista. Su objeto de estudio es una organización educativa concreta y su objetivo es comprender una situación-problema y generar conocimiento que permita desarrollar procesos de cambio y mejora. El proceso de investigación parte del análisis de los aspectos visibles y explícitos de la organización para descubrir las lógicas subyacentes, no visibles y subjetivas que ayuden a comprender el problema de estudio.

En función de la naturaleza del objeto de estudio, las características del problema y el tipo de conocimiento que se pretende generar con la investigación, esta investigación se sustenta en un

enfoque predominantemente cualitativo e incorpora algunos elementos del enfoque cuantitativo, correspondiéndose con lo que Hernández et al. (2003) denominan modelo de enfoque predominante. La elección se fundamentó en la capacidad de este enfoque de captar la complejidad del fenómeno educativo en su contexto, incluyendo sus procesos implícitos e internos, a partir de la perspectiva de los actores involucrados; además de "permitir y potenciar la reflexión de los implicados sobre su propia práctica" (Gairín, 2000, 10).

Se incorporaron elementos cuantitativos tanto en la fase de recogida de datos del Diagnóstico Organizacional como en el diseño del Plan de Mejora Organizacional. En el primer caso se utilizó la encuesta para poder cubrir muestras más amplias de las percepciones de determinado grupo de actores (los alumnos), que permitieran realizar generalizaciones a partir de su análisis estadístico. No obstante, este primer nivel de análisis cuantitativo estuvo supeditado a un segundo nivel de análisis cualitativo a través de su triangulación con los datos obtenidos con las demás técnicas. En la etapa de diseño del Plan de Mejora, las metas fueron formuladas en términos cuantitativos de porcentaje. En este caso, la decisión respondió a un criterio estratégico, dado que ese era el lenguaje con el que estaban familiarizados los actores institucionales involucrados en el diseño del Plan.

El proceso de investigación que dio lugar a este trabajo tuvo un recorrido semejante a un espiral, con avances y retrocesos generados por situaciones personales especiales y dificultades institucionales, que fueron vividos como oportunidades del investigador para poner distancia entre su subjetividad y el objeto de estudio.

El modelo interactivo de esta investigación se sintetiza en la Figura 17.

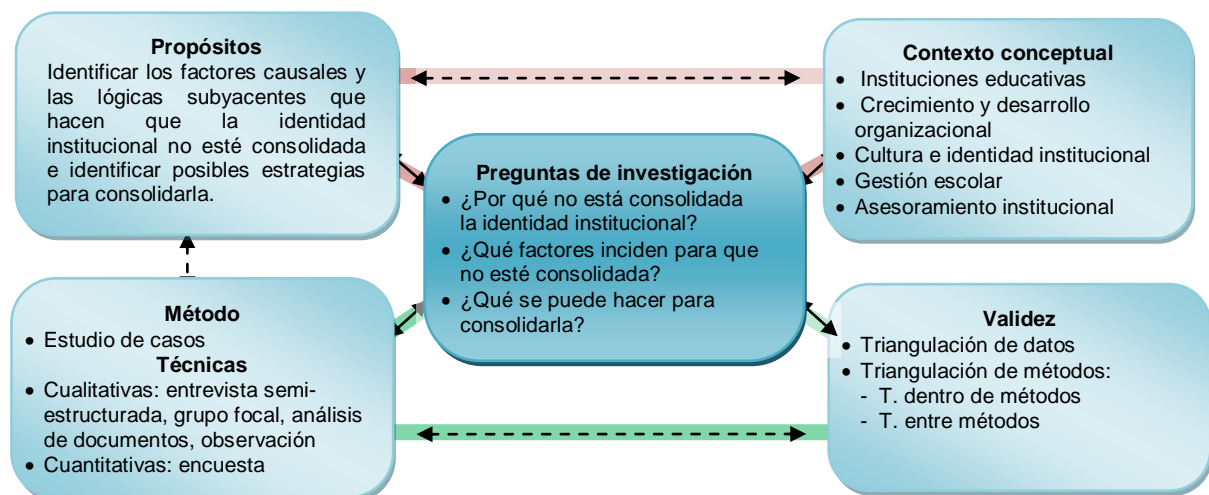


Figura 17. El modelo interactivo de esta investigación.

Fuente: Elaboración propia.

En suma

Una investigación educativa es un proceso sistemático que busca generar conocimiento que permita comprender la realidad educativa y dar respuesta a sus problemas. Esta investigación se enmarca en una metodología predominantemente cualitativa e incorpora algunos elementos del enfoque cuantitativo.

CAPÍTULO 9: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Vallés (1999) plantea que en la investigación cualitativa, diseñar es tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación. El diseño de investigación es el plan general del investigador para lograr los objetivos del estudio. Se trata de un diseño flexible que no se elabora de manera acabada al inicio del proceso sino que se va construyendo a medida que se recogen y analizan los datos. Por ello este autor lo caracteriza como diseño emergente.

A continuación se describen cada uno de estos elementos del diseño de esta investigación.

9.1. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación expresan lo que el investigador busca comprender del problema (Maxwell, 1996). Son cuestionamientos que el investigador se hace en torno al problema y alrededor de los cuales orientará su proceso de investigación.

En esta investigación, una vez conocida la demanda, se formularon tres preguntas de investigación:

- ¿Por qué no está consolidada la identidad institucional?
- ¿Qué factores inciden para que no esté consolidada?
- ¿Qué se puede hacer para consolidarla?

9.2. Método de investigación: el estudio de casos

Para aprehender la realidad, la metodología utiliza diversas técnicas y herramientas. El método es la elección de técnicas, herramientas y hechos que el investigador realiza para acercarse a la realidad y conocerla, es la serie de pasos seguidos para generar conocimiento sobre ella (Sautu et al., 2005). En otras palabras, es el camino que el investigador elige transitar para reconstruir y comprender la realidad (Alaminos y Castejón, 2006),

Dentro del enfoque cualitativo, uno de los métodos utilizados para abordar el problema de investigación es el estudio de casos. Stake (1999) define un caso como un sistema acotado e integrado por su carácter específico, complejo y dinámico. Rodríguez et al. (1999) plantean que para que un objeto de estudio constituya un caso, debe poder delimitarse física o socialmente. En base a esta definición, en el ámbito de la investigación educativa, un caso puede ser, por ejemplo, una persona, una clase, un centro educativo o un proyecto curricular. En la presente investigación el caso es un centro educativo particular.

El método de estudio de casos es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Vázquez, 2007). Es particularista porque se focaliza en una situación, fenómeno o evento específico; busca la particularización y no la generalización (Stake, 1999). Es descriptivo porque aporta como resultado una descripción del objeto de estudio, sobre el cómo y el por qué del mismo (Martínez, 2006). Su carácter heurístico radica en que permite generar conocimiento mediante la comprensión profunda y amplia

del fenómeno de estudio: *"Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe"* (Rodríguez et al., 1999, 98). Se basa en un proceso inductivo porque va de lo particular a lo general, parte del análisis de los datos para generar conceptos; busca descubrir y no verificar o comprobar hipótesis preestablecidas (Stake, 1999).

Stake (1999) diferencia tres tipos de estudio de casos: intrínseco, instrumental y colectivo. En el primero el caso viene dado y lo que se busca es comprender el caso en sí mismo y no porque éste sea representativo de otros casos, hay un interés intrínseco en el caso. En el estudio de caso instrumental, el interés en el caso es secundario y está subordinado a su valor para la comprensión de un tema más general, el caso es seleccionado en la medida que ello aporte conocimiento de una cuestión más general de interés. El estudio de caso colectivo consiste en el abordaje de varios casos en forma conjunta para investigar un fenómeno más general. A este último tipo Rodríguez et al. (1999) lo denominan estudio de casos múltiples como contrapartida del estudio de caso único.

En la presente investigación se emplea el estudio de casos porque es un método que permite articular teoría y práctica de forma dinámica y flexible para descubrir las lógicas subyacentes al problema a partir de las percepciones de los propios actores involucrados (Vázquez, 2007; Vallés, 1999). Específicamente se utilizó el estudio de caso único e intrínseco dado que el interés está centrado en la comprensión profunda del problema de investigación identificado en la organización en cuestión. La decisión se fundamentó en tres aspectos (Yacuzzi, 2005): la investigación busca explicar el problema, responder al "por qué" y al "cómo" abordarlo; el investigador tiene escaso o nulo control sobre los acontecimientos; y el problema es actual o contemporáneo.

9.3. Técnicas de investigación

Las técnicas son los instrumentos o herramientas específicas utilizadas en etapas particulares del método, por ejemplo, las técnicas de recolección de datos (Alaminos y Castejón, 2006).

Vallés (1999) distingue tres grupos de técnicas cualitativas de recolección de datos: de observación, de conversación y documentales. Las primeras se basan en la recogida de información a partir de la captación de datos visuales, las segundas a partir de relatos verbales y las últimas a partir de registros archivados. En la investigación desarrollada se implementaron técnicas pertenecientes a cada uno de estos grupos: observación, entrevista, grupo focal o de discusión y análisis documental. Además se utilizó una herramienta cuantitativa: la encuesta. A continuación se define cada una de estas técnicas, se describen sus principales características así como sus ventajas y limitaciones.

9.3.1. Observación

La observación como técnica cualitativa de recolección de datos es un registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas en su contexto natural (Hernández et al., 2003). Se diferencia de la observación común o no científica porque está orientada a un objetivo prefijado, es planificada, se relaciona con teorías y está sometida a controles de veracidad, fiabilidad,

objetividad y precisión (García y Quintanal, s.f.; Vallés, 1999). Difiere de la observación como técnica cuantitativa o artificial en que los hechos son observados tal como ocurren, en su contexto habitual y natural, sin que éste sea manipulado por el investigador (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zuñiga, 2006; Flick, 2007; Vallés, 1999).

a) Tipos de observación cualitativa. Según el rol que asume el investigador durante la aplicación de la técnica pueden distinguirse diferentes tipos de observación cualitativa.

Según la identidad del investigador sea o no revelada a los observados (Flick, 2007; Vallés, 1999):

- i) Observación al descubierto: los sujetos observados están en conocimiento de la presencia del observador.
- ii) Observación encubierta: los sujetos no tienen conocimiento de que están siendo observados.

Según la distancia mantenida por el investigador respecto al hecho observado (Flick, 2007; Hernández et al., 2003; Vallés, 1999):

- i) Observación participante: El observador interactúa con los sujetos observados
- ii) Observación no participante: El observador no interactúa con los sujetos observados.

En esta investigación se realizó una observación al descubierto y no participante.

b) Ventajas de la observación al descubierto y no participante. La observación se trata de una técnica no intrusiva, con bajos niveles de estructuración y que permite trabajar con gran cantidad de datos (Hernández et al., 2003). La observación no participante permite captar las conductas tal y como éstas se producen (Vallés, 1999), lograr un alto grado de proximidad al comportamiento real del sujeto y prescindir de su cooperación para poder implementar la técnica (García y Quintanal, s.f.).

b) Limitaciones de la observación al descubierto y no participante. García y Quintanal (s.f.) plantean que no todos los acontecimientos son factibles de observación y que los sujetos observados pueden ofrecer resistencias a la presencia del observador. Respecto a la observación no participante, Flick (2007) señala que el acto de observación influye inevitablemente sobre el hecho observado y por lo tanto la naturalidad con que se desarrollan los comportamientos observados es dudosa. Plantea, además, que no interactuar con lo observado puede generar problemas al momento de analizar e interpretar los datos.

c) Proceso de diseño. Hernández et al. (2003) proponen siete pasos previos a la implementación de la técnica de observación. Éstos son:

- 1) Definir el universo de aspectos, eventos o conductas a observar.
- 2) Extraer una muestra representativa de los aspectos, eventos o conductas a observar.
- 3) Definir las unidades de observación (o unidades de análisis).
- 4) Definir categorías y sub-categorías de observación.
- 5) Seleccionar los observadores.
- 6) Elegir el medio de observación (presencial o filmado; codificando en el momento o a posteriori).
- 7) Elaborar las hojas de codificación.

9.3.2. Entrevista

La entrevista como técnica de investigación social consiste en un intercambio verbal oral entre dos o más personas para obtener datos que permitan lograr una mayor comprensión del objeto de estudio desde la perspectiva del o de los entrevistados (Rodríguez et al., 1999). Es una técnica que busca obtener información verbal a través de una dinámica interactiva del tipo pregunta-respuesta pero enmarcada en un estilo de conversación relativamente informal (Meneses y Rodríguez, 2015). El objetivo es conocer y comprender las ideas, creencias y supuestos del entrevistado sobre el objeto de estudio, para lo cual es fundamental que el entrevistador genere el contexto propicio para que el entrevistado los manifieste. A su vez, Aravena et al. (2006) señalan que no sólo es importante lo que el entrevistado dice sino también cómo lo dice. Por sus características, Vallés (1999) incluye la entrevista dentro de las técnicas conversacionales.

a) Tipos de entrevista. Existen diferentes tipos de entrevistas que pueden ser clasificados según diversos criterios. La Tabla 7 recoge los diferentes tipos de entrevista en función del criterio de clasificación e incluye una breve descripción de cada tipo.

Tabla 7
Tipos de entrevista

Criterio	Tipología	Características
Estructura y diseño	Estructurada	El entrevistador organiza previamente las preguntas, normalmente cerradas, sobre la base de un guión preestablecido, secuenciado y guiado, dejando margen para que el entrevistado pueda salir del guión marcado.
	Semi-estructurada	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.
	No estructurada	A diferencia de las anteriores, se realiza sin ningún guión previo, con el único referente de las temáticas o ámbitos de interés para la investigación. Este tipo de entrevista requiere una gran preparación del entrevistador para conducir entrevistas y un conocimiento elevado sobre la temática abordada.
Momento	Inicial o exploratoria	Trata de identificar aspectos relevantes de una determinada situación u objeto de estudio para proporcionar al entrevistador una primera impresión o acercamiento sobre el fenómeno estudiado.
	Desarrollo o seguimiento	El objetivo de este tipo de entrevistas es doble. Por una parte, trata de describir la evolución o proceso de un determinado aspecto o fenómeno y, por otra parte, se utiliza para profundizar en la comprensión del objeto de estudio.
	Finales	Se suele utilizar para contrastar información al final del proceso de investigación o informar al entrevistado sobre determinados asuntos.
Número de sujetos	Individual	Únicamente hay un entrevistado.
	Grupal	Son entrevistas que se realizan a dos o más individuos de manera simultánea.
Extensión del objeto de estudio	Focalizadas o monotemáticas	Se centran en un aspecto concreto vinculado a la investigación. Implica una preparación previa del entrevistador sobre el hecho de referencia y no busca información objetiva, sino la percepción del entrevistado sobre el objeto de estudio.
	No focalizadas	Son entrevistas que abarcan un amplio espectro de temas y que, con frecuencia, suelen ser preparatorias, exhaustivas y de larga duración.
Profundidad	Superficiales	Buscan valores objetivos útiles para la investigación y no requieren una relación consolidada entre el entrevistador y entrevistado. Se trata simplemente de un diálogo.
	En profundidad	Requiere que al inicio de la entrevista se cree un vínculo consolidado entre entrevistador y entrevistado, de manera que conforme se avanza en la entrevista, el entrevistado vaya evidenciando aspectos más íntimos sobre su comprensión del fenómeno estudiado.
Rol del entrevistador	Directivas	El entrevistador adopta un rol activo que no propicia la asimetría ni la reciprocidad entre entrevistado y entrevistador tienen un alto grado de estructuración.
	No directivas	El entrevistador adopta un rol más pasivo, pero interesado y atento que le permite avanzar en profundidad, sacando a la luz la percepción que tiene el sujeto sobre un determinado fenómeno.

Fuente: Meneses y Rodríguez (2015, 37-38)

Como se observa en la Tabla 7, las entrevistas pueden ser clasificadas en función de: el grado de estructuración, el momento en que se aplican, la cantidad de sujetos entrevistados, la amplitud o extensión del objeto de estudio, la profundidad con que se aborda el intercambio, y en función del rol que adopta el entrevistador durante la implementación de la técnica.

La elección del tipo de entrevista depende del objetivo de la investigación y de las características del objeto de estudio (Batthyány y Cabrera, 2011). Las tipologías mencionadas no son excluyentes unas de otras. Por ejemplo, en la primera colecta de datos de esta investigación se realizaron entrevistas exploratorias individuales, semi-estructuradas, no focalizadas, superficiales y no directivas. Durante la segunda colecta de datos se realizaron entrevistas de desarrollo, semi-estructuradas, focalizadas, en profundidad y no directivas.

b) Diseño. Dado que todas las entrevistas realizadas durante la investigación fueron semi-estructuradas, desarrollaremos aquí los aspectos relativos al diseño de este tipo de entrevista.

En primer lugar, el investigador debe contactar a la persona a entrevistar. Para ello, Aravena et al. (2006) recomiendan que se utilicen a las personas y los canales de comunicación a los que el sujeto está habituado en donde desarrolla su actividad.

Previo al encuentro, es importante elaborar una pauta o guía de entrevista y definir la modalidad de registro de la misma. Con respecto a esto último, se recomienda grabar el encuentro para poder partir de la información en bruto durante el análisis, sin el filtro previo que supondría la toma de apuntes del investigador.

El diseño de la pauta es flexible dado que este tipo de entrevista tiene un grado de estructuración medio (Aravena et al., 2006; Batthyány y Cabrera, 2011; Rodríguez et al., 1999). Existe un propósito u objetivo explícito y fijado previamente. En base a él, el investigador debe seleccionar una lista de temas que le interesa trabajar en la entrevista. Ésta será la pauta que utilice a modo de guía al momento del encuentro. El orden y el modo en que formulará las preguntas correspondientes lo decidirá durante la implementación en función del desarrollo de la interacción. No obstante, es recomendable abordar las temáticas de lo más general a lo más específico para contribuir a generar un clima de confianza adecuado.

Flick (2007) plantea que la entrevista semi-estructurada parte del supuesto de que el entrevistado expresará más libre y fluidamente su perspectiva en un contexto menos rígido que el propuesto en la entrevista estructurada o en el cuestionario. Al mismo tiempo, aporta cierto encuadre temático para focalizar los aportes del entrevistado en torno al objeto de estudio. El rol del entrevistador, por lo tanto, será contribuir a que el entrevistado manifieste sus percepciones, las expanda o aclare, pero evitando sesgar o sugerir sus respuestas (Rodríguez et al., 1999); el entrevistador debe buscar hacer explícito lo implícito (Aravena et al, 2006). Para ello es importante cuidar el modo en que se plantean las preguntas y que la interacción se desarrolle a modo de diálogo relativamente informal. Las

preguntas deben funcionar de disparadores para que el entrevistado se exprese, por eso su formulación debe ser abierta y en un lenguaje adecuado al interlocutor.

Al iniciar el encuentro, es importante que el entrevistador explicita al entrevistado el motivo de la investigación y la importancia de sus opiniones para el logro del mismo, y que garantice la confidencialidad y el anonimato de sus aportes (Aravena et al, 2006). Se deberá explicitar el encuadre temporal (se considera adecuado entre una hora y una hora y media de duración) y pedir el consentimiento del entrevistado para grabar el encuentro. Al finalizar la entrevista, es importante agradecer al entrevistado por sus aportes y su tiempo.

c) Ventajas de la entrevista semi-estructurada. Vallés (1999), Meneses y Rodríguez (2015) plantean que la principal ventaja de este tipo de entrevista como técnica cualitativa radica en que aporta información rica y contextualizada desde la perspectiva del entrevistado. A su vez, su carácter flexible e interactivo permite adaptar y reajustar las preguntas en el momento, así como solicitar la expansión o clarificación de respuestas, para profundizar y lograr una mejor comprensión de los aportes. Permite hacer visibles y explícitos aspectos que de otro modo no lo serían. La información obtenida con esta técnica puede complementarse con la recogida mediante otras herramientas.

d) Limitaciones de la entrevista semi-estructurada. Entre las principales limitaciones de esta técnica, Vallés (1999), Meneses y Rodríguez (2015) señalan: el gran consumo de tiempo que supone tanto su implementación como el posterior procesamiento de los datos; la dificultad para extrapolar los datos a otros casos por su carácter singular y subjetivo; y el sesgo que puede generar la presencia del investigador en las respuestas del entrevistado, poniendo en cuestión la fiabilidad y validez de los datos.

9.3.3. Grupo focal o de discusión

El grupo focal o de discusión es un espacio de interacción grupal creado artificialmente (Aravena et al., 2006) con el objetivo de recoger datos que serían menos accesibles sin dicha interacción (Flick, 2000). Por ello Vallés (1999) la ubica dentro de las técnicas cualitativas de conversación o narración, basadas en el discurso hablado. Es considerada como un tipo de entrevista grupal (Meneses y Rodríguez, 2015; Vallés, 1999) .

El grupo debe realizar una tarea para la cual fue creado y que consiste en el intercambio de ideas y opiniones acerca de un tema propuesto por el investigador (Aravena et al., 2006; Batthyány & Cabrera, 2011).

a) Diseño. En primer lugar, el investigador debe definir el número total de grupos con los que trabajará, las variables o atributos de los participantes y cuáles serán estos participantes. La composición del grupo debe cumplir con determinados criterios de familiaridad, representatividad, heterogeneidad-homogeneidad y tamaño.

Familiaridad. Es recomendable que el grupo esté compuesto por personas que no tengan un alto grado de familiaridad o relacionamiento previo para evitar que una gran cantidad de supuestos compartidos se mantengan implícitos (Flick, 2007).

Representatividad. A su vez, la elección de los integrantes responde a criterios estructurales y no estadísticos: se busca que en él estén representadas las relaciones sociales que el investigador considera relevantes para su estudio (Batthyány y Cabrera, 2011), de modo que cada integrante representa una *variable discursiva* (Aravena et al., 2006).

Heterogeneidad-homogeneidad. La composición del grupo debe tener niveles mínimos de homogeneidad que permitan partir de una base común que promueva el intercambio simétrico entre los integrantes (Batthyány y Cabrera, 2011). Pero también debe tener niveles mínimos de heterogeneidad que faciliten la interacción desde las diferencias y promueva la explicitación de supuestos subyacentes (Aravena et al., 2006).

Tamaño. Se considera adecuado que el grupo esté conformado por entre cinco y diez integrantes (Aravena et al., 2006; Batthyány y Cabrera, 2011).

El investigador es el responsable de convocar a los integrantes. Además, deberá prever un lugar adecuado para desarrollar el intercambio, agradable y con el mobiliario necesario. También deberá procurar los elementos necesarios para el registro del encuentro, el cual es recomendable que sea grabado o incluso filmado para facilitar el posterior procesamiento de los datos a partir de la información bruta, sin el filtro interpretativo que supondría la toma de apuntes por el investigador. Se recomienda una duración de entre una y dos horas para el intercambio (Aravena et al., 2006).

En cuanto a la estructura del espacio de discusión, Aravena et al. (2006) destacan tres momentos clave: el inicio, el desarrollo y el cierre. El inicio o apertura del espacio está a cargo del investigador y en él se debe explicitar el encuadre: agradecer la participación de los integrantes, plantear el tema de discusión y la dinámica de funcionamiento, y resaltar el valor de sus opiniones para la investigación. Luego deberá plantear una pregunta disparadora que de inicio a la discusión. Durante el desarrollo de la misma el investigador adopta el rol de moderador y cobran protagonismo los miembros del grupo. Como tal deberá: motivar la participación de todos los integrantes, recordar el encuadre cuando fuera necesario, intervenir para solicitar aclaraciones, señalar contradicciones o proponer temas vinculados. Al final del encuentro el investigador retoma la palabra proponiendo una síntesis de lo discutido y agradeciendo nuevamente por la participación.

b) Ventajas. Vallés (1999) destaca que se trata de una técnica económica tanto en tiempo como en dinero. Es flexible, por lo que puede utilizarse para estudiar temas diversos. Permite aprovechar los beneficios de la sinergia que genera la interacción grupal: motivación, seguridad, espontaneidad. En relación a lo último, Flick (2007) plantea que el hecho de tratarse de un espacio de discusión y debate, motiva la explicitación de los significados e interpretaciones que los integrantes dan a los temas propuestos y que de otro modo permanecerían implícitos y difícilmente visibles para el

investigador. Además, promueve la construcción conjunta de sentido. Aravena et al. (2006) resaltan que la técnica permite recoger las opiniones espontáneas de los actores en forma directa.

c) Limitaciones. Flick (2007) señala las dificultades para documentar y procesar la información recogida mediante esta técnica, dada la pluralidad de actores y opiniones. Vallés (1999) señala como limitación la condición artificial del espacio de interacción que contrasta con la naturalidad de la observación. Plantea, además, que la interacción de los integrantes del grupo entre sí y con el moderador generan problemas de sesgo que impiden realizar generalizaciones, pues los aportes de cada integrante responden a los planteos de los demás. Ante estas limitaciones, este autor resalta la importancia y necesidad de complementar el grupo focal o de discusión con la implementación de otras técnicas.

9.3.4. Análisis documental

Vallés (1999) plantea que esta técnica cualitativa de recolección de datos consiste en la lectura de documentos. Éstos son textos con significado generados con la intencionalidad explícita o implícita de registrar aspectos de la vida social y cuyo soporte puede ser escrito, visual o auditivo. La información recogida con esta herramienta sirve para complementar, contrastar y validar la relevada con otras técnicas cualitativas como la observación y la entrevista.

a) Tipos de análisis documental. Los documentos pueden clasificarse según diferentes criterios (Vallés, 1999). En función de su soporte, se distinguen documentos escritos y documentos audiovisuales. Según el destinatario del registro, pueden ser documentos públicos o privados. De acuerdo a la intencionalidad del registro: documentos de intencionalidad explícita o implícita.

b) Diseño. Dado que se trata de una técnica con un escaso grado de estructuración, su diseño consiste en la elaboración de una pauta flexible en la que se enumeran los aspectos a observar en los documentos.

c) Ventajas. Rodríguez et al. (1999) señalan que es una herramienta con un bajo nivel de estructuración que facilita la recolección de información, que aporta datos objetivos y cuya implementación requiere de una interacción mínima. Vallés (1999) destaca cuatro ventajas principales: bajo costo; no reactividad o ausencia del sesgo causado por la presencia del investigador; exclusividad de la información recogida, la cual no podría conseguirse con otras técnicas; y por último, su carácter histórico, es decir, aporta una dimensión histórica al estudio porque son registros que perduran en el tiempo.

d) Limitaciones. Entre las principales limitaciones de esta técnica, Vallés (1999) menciona, en primer lugar, la selectividad de la información que se registra y que se archiva, lo que le da un sesgo ajeno al investigador. En segundo lugar, plantea que es información de carácter secundario porque no fue producida para los objetivos de la investigación. En tercer lugar, señala el problema de la interpretación de los documentos que puede variar en función de la diferencia del contexto temporal y

espacial que separa al autor y al investigador. Por último, señala los problemas de autenticidad y disponibilidad que se pueden presentar en torno al material documental.

9.3.5. Encuesta

El término encuesta es utilizado habitualmente con dos acepciones distintas: como instrumento de recogida de datos y como método de investigación (Alaminos y Castejón, 2006). En este caso lo utilizaremos con la segunda acepción.

La encuesta es un método de recogida de datos utilizado predominantemente en investigaciones cuantitativas. Se trata de un procedimiento estandarizado para el relevamiento de información de una muestra amplia de sujetos (García y Quintanal, s.f.). Comprende el conjunto de pasos que van desde el diseño y la administración de las técnicas de recogida de datos hasta el procesamiento de estos últimos (Meneses y Rodríguez, 2015).

Uno de los instrumentos utilizados dentro del método de encuestas es el cuestionario (Meneses y Rodríguez, 2015.; Rodríguez et al., 1999). Éste consiste en un conjunto de preguntas sobre el problema objeto de estudio que se plasman en un formulario. Las preguntas son elaboradas de antemano, se formulan en el mismo orden y con las mismas palabras a todos los encuestados. El formulario está estandarizado tanto en lo que refiere a su forma como a las condiciones de administración y procesamiento de los datos. Es completado directamente por el sujeto consultado y no es necesaria la presencia del encuestador durante su administración, pues se considera suficiente con una interacción impersonal.

Sirve para indagar sobre aspectos tanto objetivos (hechos, comportamientos) como subjetivos (opiniones, valoraciones, actitudes) (Batthyány y Cabrera, 2011; Meneses y Rodríguez, 2015). Es un instrumento de relevamiento extensivo y exploratorio y no intensivo y en profundidad. Es decir, se interesa en el arregado de respuestas individuales y no en la complejidad de cada una de ellas. Esto es así porque busca generar información cuantitativa que pueda ser procesada estadísticamente con el fin último de generalizar los resultados obtenidos.

El cuestionario es aplicado a una muestra de la población de interés, es decir, a un subconjunto de la población (Meneses y Rodríguez, 2015). La muestra debe ser elegida siguiendo criterios estadísticos y probabilísticos que posibiliten la posterior generalización de los resultados al conjunto de la población. No obstante, cuando la población no es numerosa, puede considerarse en su totalidad para la realización de la encuesta, en cuyo caso la muestra equivale a la población. Cada miembro de la muestra se considera una unidad de análisis.

a) Tipos de encuesta. Los cuestionarios se pueden clasificar en función de la modalidad de administración o del tipo de preguntas que incluyen.

Las modalidades de administración más frecuentes son: cara a cara, vía telefónica o auto-administrada (Hernández et al., 2003), la última puede ser en formato papel o informatizado. En el

cuestionario auto-administrado el encuestador está ausente en el momento de la implementación de la técnica.

Los cuestionarios pueden incluir diferentes tipos de preguntas. Generalmente incluyen preguntas de contenido y preguntas de control o socio-demográficas. Las primeras se refieren a los aspectos sobre los que se busca indagar. Las segundas buscan relevar información sobre las características personales o contextuales del sujeto consultado que se consideran relevantes para el procesamiento de la información (por ejemplo, edad, sexo, grado escolar, etc.).

Según el contenido sobre el que indagan, pueden ser preguntas factuales o subjetivas (Meneses y Rodríguez, 2015). Las preguntas factuales solicitan información sobre acontecimientos, hechos o comportamientos que podría ser contrastados de otra manera. Las preguntas subjetivas consultan sobre opiniones, creencias y valoraciones que no podrían ser conocidos o comprobados de otro modo.

Según el modo de respuesta pretendido, se pueden identificar preguntas abiertas o cerradas (Hernández et al., 2003; Rodríguez et al., 1999). Las preguntas abiertas buscan que el consultado se exprese libremente, sin un límite de extensión y utilizando su propio lenguaje. En cambio, en las preguntas cerradas las posibles respuestas son predeterminadas por el investigador y expresadas a través de categorías o alternativas entre las que el consultado debe elegir.

Las preguntas cerradas pueden ser dicotómicas (se dan dos opciones de respuesta) o de múltiple opción (se dan más de dos opciones de respuesta); las alternativas de respuesta dadas pueden ser mutuamente excluyentes o no; las preguntas pueden ser nominales (se elijen una o varias opciones) u ordinales (se deben ordenar jerárquicamente las alternativas de respuesta). Un tipo de pregunta ordinal son las escalas fijas, como por ejemplo las escalas tipo Likert (Meneses y Rodríguez, 2015; Hernández et al., 2003). La escala Likert consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o preguntas y una secuencia de alternativas de respuesta mutuamente excluyentes que van de menor a mayor intensidad (por ejemplo, desacuerdo-acuerdo; insatisfacción-satisfacción; poco-mucho) y son las mismas para todos los ítems. La cantidad de alternativas o puntos de la escala oscila generalmente entre cuatro y siete. Esta escala busca recoger la valoración subjetiva del consultado acerca de los contenidos plasmados en los ítems.

b) Diseño. El proceso de diseño de la encuesta implica: seleccionar la muestra de sujetos que serán consultados, elaborar el material a utilizar (por ej., el cuestionario), prever aspectos relativos a su administración (cuándo, dónde, quién) y a la forma en que serán procesados los datos (García y Quintanal, s.f.). Para esto es fundamental partir de las hipótesis de investigación, del marco teórico que la sustenta y del conocimiento de la población de interés (Batthyány y Cabrera, 2011; Meneses y Rodríguez, 2015).

En cuanto al formato del cuestionario, es importante que contenga, además de las preguntas, un título, una presentación o introducción y una fórmula de agradecimiento (Rodríguez et al., 1999). Es

recomendable organizar los ítems en áreas temáticas o de interés y utilizar un mismo tipo de pregunta para cada área con el fin de facilitar tanto su cumplimentación como su procesamiento (Meneses y Rodríguez, 2015). Es importante que cada pregunta se refiera a un solo aspecto, que esté formulada de manera clara, comprensible y en un lenguaje acorde a la población a la que están destinadas, y que no induzca la respuesta (Hernández et al., 2003).

c) Pre-testeo. Una vez elaborado el cuestionario, es recomendable realizar un ensayo, prueba piloto o pre-testeo en una población con características similares a la de destino (Meneses y Rodríguez, 2015). El objetivo del mismo es detectar posibles problemas en la comprensión de las instrucciones o las preguntas, o en las alternativas de respuesta ofrecidas.

d) Procesamiento de datos. Para el procesamiento cuantitativo, cada respuesta debe estar codificada. En el caso de las preguntas cerradas, cada alternativa debe tener asignado un valor numérico (por ejemplo, "poco" equivale a 1, "bastante" a 2, etc.). La codificación de las preguntas abiertas se realiza una vez que se tienen todas las respuestas pues consiste en identificar patrones, elaborar categorías a partir de ellos y asignar un valor numérico a cada una. Es necesario elaborar una matriz de resultados en la que cada persona consultada represente una unidad de análisis y cada pregunta un ítem, de manera que en la intersección entre ambos se registre el número correspondiente a la respuesta dada por el encuestado (Hernández et al., 2003). El procesamiento estadístico de los datos se puede realizar a partir de esta matriz de resultados.

e) Ventajas. Batthyány y Cabrera (2011) y Rodríguez et al. (1999) coinciden en identificar las siguientes ventajas de la encuesta. En primer lugar, permite recoger la opinión de un gran número de sujetos con un mínimo costo temporal y económico. En segundo lugar, posibilita la comparación y la generalización de los resultados. En tercer lugar, en relación al caso particular de los cuestionarios que no son administrados por el encuestador, se minimizan los efectos del encuestador sobre el encuestado dado su carácter impersonal y estandarizado.

f) Limitaciones. Entre las principales limitaciones de la encuesta Rodríguez et al. (1999) plantean que la información obtenida se restringe a la dada por el encuestado y no hay posibilidades de clarificarla o solicitar explicaciones complementarias. Mencionan también que la formulación por adelantado de las preguntas puede generar problemas. Plantean, además, que el porcentaje de cuestionarios devueltos suele oscilar entre un 40% y un 60%.

9.4. Validez y confiabilidad de los resultados y conclusiones

"Todos los investigadores reconocen que es necesario no sólo ser exacto en la medición de las cosas, sino también lógico en la interpretación del significado de esas mediciones" (Stake, 1999, 94). Toda investigación busca asegurar la validez de sus resultados, es decir, la verdad de sus hallazgos. No obstante, el rigor científico y la legitimidad de los estudios cualitativos han sido muy cuestionados (Sandín, 2000). Se ha puesto en duda la credibilidad de sus resultados y conclusiones por tratarse de estudios basados en la interpretación que hace el investigador del significado que tienen

determinadas acciones para los sujetos involucrados en el problema. Esto hace que los conceptos de validez y confiabilidad en el ámbito de la investigación cualitativa estén en constante revisión y redefinición.

La validez de un estudio cualitativo radica en que la interpretación que el investigador hace del problema de estudio se aproxime a la realidad (Mora, 2004). En otras palabras, un estudio cualitativo tiene validez cuando logra explicar el fenómeno de estudio en profundidad, cuando logra una adecuada representación de las percepciones de los actores involucrados en el problema de estudio (Cortés, 1997).

La confiabilidad consiste en la estabilidad de los resultados y conclusiones a lo largo del tiempo (confiabilidad externa) y de un investigador a otro (confiabilidad interna). En la metodología cualitativa, la confiabilidad es primordialmente interna ya que la realidad social no es replicable en términos absolutos. *"Así como los instrumentos utilizados en investigación cuantitativa son sujetos a controles estadísticos para asegurar su confiabilidad, en investigación cualitativa, el instrumento humano -el investigador- puede asegurar su confiabilidad mediante entrenamiento y técnicas de análisis"* (Cortés, 1997, 78).

Existen diversas estrategias para asegurar la validez y confiabilidad de un estudio cualitativo. Una de ellas es la triangulación.

9.4.1. Triangulación

El término "triangulación" proviene de la navegación y se refiere a la toma de múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida (Arias, 2000). En el ámbito de la investigación, Flick (2007) define la triangulación como la combinación de fuentes de datos, investigadores, teorías y/o métodos para estudiar un mismo objeto. Stake (1999) plantea que, en el estudio de casos, la triangulación permite establecer un significado, en lugar de una posición como en navegación.

Flick (2007) expresa que, ante una realidad compleja y subjetiva que sólo puede conocerse a través de sus diferentes representaciones, el valor de la triangulación radica en que añade rigor, extensión, complejidad, riqueza y profundidad a la investigación y permite así validar los resultados de la misma. En la misma línea, Vallejo y Finol de Franco (2009) plantean que la metodología cualitativa está sujeta, por su propia naturaleza, a sesgos e inconsistencias, por lo que cruzar información obtenida de distintas fuentes y procedimientos permite contrastar, corroborar y reducir los posibles sesgos, además de aportar nuevos datos. Hernández et al. (2003) señalan que la triangulación aporta profundidad al estudio y una perspectiva más completa sobre el objeto.

En el presente trabajo se realizaron dos tipos de triangulación: de datos y de métodos (Arias, 2000).

La triangulación de datos consistió en contrastar la información recogida de diversas fuentes que en este caso fueron los informantes de los diversos estamentos de la organización: equipo de gestión, docentes, alumnos y padres. Con esta triangulación se buscó obtener las visiones de los diversos

actores institucionales sobre el problema de investigación (Arias, 2000) y detectar tendencias (Vallejo et al., 2009).

La triangulación de métodos consistió en el uso de dos o más métodos de investigación tanto dentro de métodos como entre métodos (Arias, 2000). La triangulación dentro de métodos es la combinación de dos o más técnicas de recolección de datos dentro del mismo enfoque metodológico. En este caso se compararon los datos obtenidos mediante la entrevista, la observación y el análisis de documentos, todas técnicas asociadas a la metodología cualitativa. La triangulación entre métodos supone la combinación de métodos y técnicas correspondientes a diferentes enfoques. Se fundamenta en el supuesto de que ambos métodos se complementan y se potencian, de manera que las debilidades de uno son las fortalezas del otro. En este caso, durante la fase diagnóstica, las técnicas cualitativas antes mencionadas se combinaron con la técnica cuantitativa del cuestionario. A su vez, durante la elaboración del plan de mejora, se expresaron las metas en términos cuantitativos (porcentajes). Esta fue una decisión estratégica que apuntó a reducir la brecha entre la lógica de la investigación y la del centro objeto de estudio, el cual se encuentra más familiarizado con códigos cuantitativos.

9.5. Universo de análisis

El universo de análisis comprende a los informantes seleccionados por el investigador. Éstos son las *"personas que facilitan al investigador la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en determinado contexto"* (Rodríguez et al., 1999, 135). En la investigación cualitativa la selección de informantes no responde a criterios rígidos o estadísticos sino que se van definiendo a lo largo del proceso en función de la relevancia de su perspectiva para el problema de estudio.

El universo de análisis de esta investigación estuvo compuesto por alumnos (95), docentes (39), integrantes del equipo de gestión (10) y las familias de los alumnos. El criterio seguido para su selección respondió a que estuvieran representadas las perspectivas de los diferentes actores institucionales por la amplitud del problema considerado. A su vez, considerando el reducido número de actores que integran la institución, se decidió consultar a la totalidad de ellos.

Los alumnos fueron consultados a través de la implementación de una encuesta. El cuerpo docente fue objeto de observación durante un espacio de coordinación de centro y dos docentes fueron además entrevistados. El equipo de gestión fue considerado para la participación en un grupo focal o de discusión y cuatro de sus miembros fueron además entrevistados en la instancia exploratoria. Además se contempló el aporte de las familias de los alumnos mediante el análisis de documentación que contenía sus opiniones.

Para asegurar el marco de confidencialidad de la investigación, a cada integrante del universo de análisis se le asignó un código de referencia: EE para los actores entrevistados en la fase exploratoria, EG para los miembros del equipo de gestión, D para los docentes y A para los alumnos.

CAPÍTULO 10: DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL (DO)

La investigación realizada en el Secundario Sun se desarrolló en dos momentos. El primero consistió en el diseño y ejecución del Diagnóstico Organizacional (DO), y se extendió de julio a agosto de 2014. En el segundo se diseñó un Plan de Mejora Organizacional (PMO) que se llevó adelante entre setiembre y noviembre del mismo año.

En este capítulo se detallan las fases y las técnicas utilizadas para elaborar el Diagnóstico Organizacional.

10.1. El concepto de diagnóstico organizacional

Un diagnóstico, en términos generales, es un proceso de recolección y análisis de datos que tiene por finalidad evaluar un problema (RAE, 2001). Un diagnóstico organizacional es un proceso de recogida de datos que se desarrolla en el marco de una organización de manera sistemática, rigurosa y precisa, con el fin de identificar aspectos que requieren de mejora (Murillo y Krichesky, 2012).

Para poder impulsar procesos de mejora primero es necesario detectar las disfunciones y luego diseñar mecanismos de mejora (Gairín et al., 2010). El diagnóstico organizacional es una herramienta fundamental para la mejora pero no un fin en sí mismo, es necesario pero no suficiente para lograr un cambio, pues es solamente la etapa inicial del proceso.

Gairín (2014) plantea que el diagnóstico organizacional orientado a la mejora debe basarse en los principios de globalidad, participación, utilidad, funcionalidad y sistemicidad. Es decir, deben tener en cuenta todas las dimensiones institucionales y la relación entre las mismas; todos los actores institucionales involucrados deben ser consultados o puestos en conocimiento del proceso; se deben entregar informes en tiempo y forma con información útil para implementar las mejoras; tanto el análisis como los resultados deben ser realistas y prácticos; la institución y el diagnóstico deben ser considerados como sistemas en constante interacción.

Murillo y Krichesky (2012) señalan que los encargados de llevar adelante un proceso diagnóstico pueden ser los propios actores institucionales (diagnóstico interno), agentes externos a la institución (diagnóstico externo) o ambos grupos de actores en conjunto (diagnóstico mixto).

El diagnóstico realizado en esta investigación fue externo, ya que estuvo a cargo de un asesor externo al centro. No obstante, tal como sugieren Murillo y Krichesky (2012), a lo largo de todo el proceso diagnóstico fueron consultados los diferentes actores institucionales (equipo de gestión, docentes, alumnos, padres) para conocer sus percepciones acerca de los aspectos a mejorar.

El proceso de diagnóstico organizacional supone construir la demanda, identificar las áreas a mejorar y priorizarlas, para dar lugar a la fase siguiente que es la elaboración del plan de mejora (Murillo y Krichesky, 2012).

En esta investigación, el diagnóstico comprendió cuatro fases sucesivas que se ilustran en la Tabla 8.

Tabla 8

Fases del proceso diagnóstico

FASE	PERÍODO	ACCIONES	TÉCNICAS
I Identificación de la demanda	Julio	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto con el centro educativo. • Identificación de informantes primarios. • Entrevistas iniciales. • Recopilación de documentos. • Elaboración de la matriz de análisis. • Identificación de dimensiones organizacionales y actores implicados. • Elaboración del modelo de análisis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista exploratoria semi-estructurada • Recopilación documental • Matriz de análisis • Modelo de análisis
II Comprensión del problema	Julio	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño, pre-testeo y aplicación de técnicas complementarias para el relevamiento de datos. • Procesamiento y sistematización de los datos recogidos. • Definición de las categorías de análisis. • Análisis de los datos en base a categorías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relevamiento bibliográfico • Encuesta • Entrevista semi-estructurada • Grupo Focal • Observación no participante • Análisis de documentos • Cuadro de doble entrada
III Identificación de necesidades	Agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de fortalezas y debilidades • Definición de prioridades • Identificación de prioridades y supuestos subyacentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz FODA • Iceberg
IV Acuerdos con la organización	Agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de actores y dimensiones implicadas en el Plan de Mejora. • Redacción del informe de avance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro de doble entrada

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 8, las fases del proceso diagnóstico fueron: identificación de la demanda, comprensión del problema, identificación de necesidades y acuerdos con la organización. Se iniciaron en julio y finalizaron en agosto de 2014 e implicaron diversas acciones y técnicas que se sintetizan en la tabla y se desarrollan en esta sección. Los resultados del diagnóstico fueron plasmados en un Informe de Avance que fue entregado al centro (Anexo I, 151).

10.2. Primera fase: identificación de la demanda

La fase inicial del proceso diagnóstico consistió en una primera aproximación al objeto de estudio de carácter exploratorio. El objetivo fue identificar aspectos emergentes y definir la demanda del centro. Esto implicó tres etapas: entrada al campo (Flick, 2007), primera colecta de datos y primer proceso de análisis de la información recogida.

10.2.1. Primera etapa: entrada al campo

La entrada al campo, en este caso a la institución educativa, supuso en primer lugar obtener la autorización correspondiente para realizar el trabajo de investigación. Una vez que un socio-propietario dio su aprobación, se estableció un primer contacto con el Director del centro con el fin de presentarle el proyecto de trabajo.

Una vez lograda las autorizaciones para acceder al centro educativo y comenzar el trabajo con los actores institucionales (Flick, 2007), se procedió a realizar una primera colecta de datos con fines exploratorios.

10.2.2. Segunda etapa: primera colecta de datos

En esta etapa se buscó conocer la percepción de diferentes actores institucionales acerca de los problemas del centro que consideraban más relevantes. Los actores consultados fueron seleccionados estratégicamente en acuerdo con el Director del centro. Los criterios para su elección se basaron en la diversidad de funciones, perspectivas y antigüedad en la institución de los actores propuestos.

Las técnicas utilizadas en esta primera colecta de datos fueron entrevistas exploratorias y recopilación documental, ambas administradas en el mes de julio de 2014.

10.2.2.1. Entrevistas exploratorias

a) Fundamentación. La elección de esta técnica se fundamentó en que su carácter flexible, interactivo y poco estructurado permitiría recoger información rica y contextualizada sobre las perspectivas de los actores acerca de los problemas o aspectos a mejorar en la institución.

b) Población objetivo. Se realizaron cuatro entrevistas exploratorias semi-estructuradas. Los informantes calificados en esta instancia fueron: el Director de Secundaria, el Administrador, la Coordinadora Institucional y el Orientador Pedagógico. El propósito fue conocer la percepción de estos actores sobre situaciones que consideraran problemáticas, sus posibles factores causales y los actores o sectores institucionales involucrados. A partir de estos aportes se identificaría un emergente que pudiera constituir el problema objeto de la investigación.

c) Diseño. Dado el carácter semi-estructurado de la entrevista, para su implementación se elaboró una pauta (Anexo I, 170) que consistió en una guía de temas a tratar durante el intercambio. Los temas sobre los que se buscó indagar con estas entrevistas fueron: aspectos positivos de la institución y problemas o aspectos a mejorar, especificando la antigüedad de estos últimos, las personas o sectores institucionales involucrados, las posibles causas y las estrategias de abordaje que ya han sido implementadas para su resolución.

10.2.2.2. Revisión documental

a) Fundamentación. La elección de la técnica se fundamentó en su bajo nivel de estructuración e interacción, lo que permitiría obtener datos objetivos factibles de ser contrastados con los recogidos en las entrevistas exploratorias.

b) Documentos revisados. Se revisaron documentos con el fin de lograr un mayor conocimiento de la institución que iluminara la comprensión de los aportes de los entrevistados. Estos documentos

fueron escritos, explícitos y públicos: la página web institucional y el organigrama del equipo de gestión.

c) Diseño. Su diseño consistió en la elaboración de una pauta de análisis documental en la que se ennumeraron los aspectos sobre los que extraer información (Anexo I, 171).

10.2.3. Tercera etapa: primer análisis de datos

Una vez obtenida la información de la fase exploratoria, se procedió a analizarla para identificar los emergentes factibles de convertirse en el problema de investigación. Para este análisis se utilizaron dos herramientas: la Matriz de análisis y el Modelo de análisis.

10.2.3.1. Matriz de análisis

La Matriz de análisis (Anexo I, 172) fue el analizador utilizado para procesar los datos obtenidos en cada una de las entrevistas exploratorias. Consiste en un cuadro de doble entrada en el que las filas corresponden a cada uno de los informantes entrevistados y las columnas a los conceptos teóricos considerados como analizadores.

En este caso, los aportes de cada entrevistado se organizaron en columnas en función de las dimensiones institucionales propuestas por Frigerio et al. (1992) a las que hacen referencia. Se incluyó, además, una columna en la que identificar a los actores o sectores institucionales involucrados en la problemática identificada, y otra columna para registrar los temas asociados.

Una vez organizados los datos en la matriz, se procedió a realizar una lectura vertical y horizontal de la misma con el fin de identificar líneas temáticas comunes así como la dimensión (o las dimensiones) institucional mayormente involucrada.

A partir de este análisis se identificó el problema a estudiar, la principal dimensión organizacional involucrada y los actores implicados, y se formularon hipótesis sobre los posibles factores causales. El problema fue consignado como la necesidad de consolidación de la identidad institucional y se circunscribió principalmente a la dimensión organizacional. Los actores involucrados fueron: el equipo de gestión, los docentes, los alumnos y sus familias. A modo de hipótesis, se consideraron tres posibles factores causales del problema: cambios en el estadio de desarrollo organizacional en que se encuentra el centro, modificaciones en el estilo de gestión y/o el escaso uso de estrategias de trabajo colectivas.

10.2.3.2. Modelo de análisis

Las conclusiones primarias obtenidas a partir del análisis de la matriz fueron representadas en un Modelo de análisis. Éste sirve de organizador gráfico para representar el problema objeto de estudio en función de sus relaciones con la dimensión institucional implicada, los actores institucionales

involucrados y los posibles factores causales, a modo de hipótesis de trabajo. La Figura 18 ilustra el Modelo de análisis del presente proyecto.

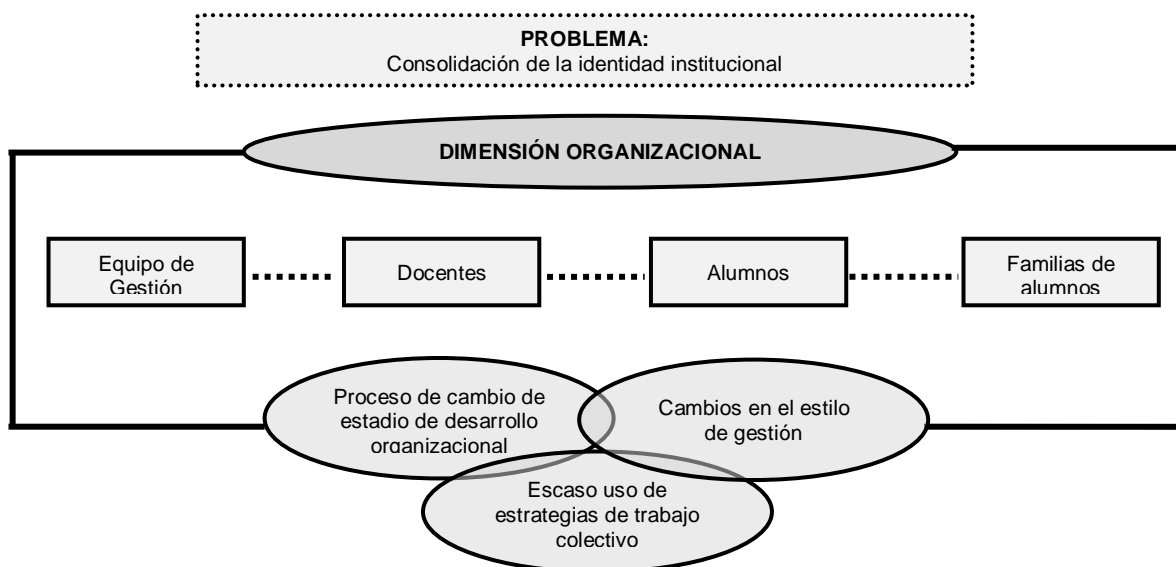


Figura 18. Modelo de análisis del proyecto de investigación.

Fuente: Informe de Avance (Anexo I, 159)

Si bien el modelo es una herramienta descriptiva, sirve de base para la toma de decisiones de nivel operativo (Vázquez, 2007). Es así que en base a él se definieron las herramientas de relevamiento de datos a emplear y los actores institucionales a consultar en una segunda instancia de campo.

10.3. Segunda fase: comprensión del problema

El objetivo de esta segunda fase fue profundizar sobre el problema identificado para lograr una mayor comprensión del mismo. Para ello se realizó una segunda instancia de trabajo de campo en la que se recolectaron nuevos datos que contribuyeran a responder a las preguntas de investigación.

Las personas o grupos consultados en esta segunda instancia fueron representantes de cada uno de los grupos de actores identificados como involucrados en el problema (equipo de gestión, docentes, alumnos y familias de alumnos). Los aportes recogidos giraron en torno a la situación-problema identificada y cada uno de los posibles factores causales considerados.

Para la recolección de los datos se utilizaron técnicas de corte cualitativo en combinación con una técnica de corte cuantitativo. Todas fueron administradas en el mes de julio de 2014. Las técnicas cualitativas empleadas fueron: grupo focal, entrevistas semi-estructuradas, observación no participante y análisis de documentos. La técnica cuantitativa consistió en un cuestionario.

10.3.1. Grupo focal

a) Fundamentación. Se consideró una herramienta pertinente por su flexibilidad y porque permitiría lograr mayor productividad en la obtención de información con una mínima inversión de tiempo. Dada

la cantidad de integrantes del equipo de gestión y la diversidad de roles y funciones que tienen en el centro, se consideró una técnica útil para recoger sus percepciones. Esta técnica aporta riqueza en los datos recogidos porque genera un espacio de intercambio grupal en el que múltiples actores explicitan sus visiones acerca de aspectos clave de la situación-problema, en el marco de la seguridad, la espontaneidad y la motivación que supone la dinámica de interacción grupal (Vallés, 1999).

b) Población objetivo. Esta técnica fue utilizada para recoger las percepciones de los miembros del equipo de gestión en su conjunto acerca del problema. Se consideró relevante conocer las opiniones de todos los miembros del equipo dado que su conformación es reciente y comprende diversos roles institucionales (socios, directivos, administrativos, técnicos, docentes) con diferente antigüedad en la institución. Incluye, además, a un miembro del Consejo Directivo anterior y fundadora del liceo, que actualmente desempeña un papel diferente en el centro como Psicóloga Institucional. El planteo de una dinámica interactiva entre estos actores buscó generar intercambios que pusieran en evidencia las diferentes percepciones, los consensos y los disensos.

c) Diseño. Para la conformación del grupo de discusión fueron convocados los diez miembros del equipo de gestión pero, por razones ajenas a la investigación, participaron ocho. Con el fin de asegurar la mayor asistencia posible se decidió, en acuerdo con el Director del centro, utilizar parte del tiempo correspondiente al espacio periódico de coordinación del equipo de gestión. Cabe aclarar que el Director valoró la propuesta de relevancia para la institución y el equipo directivo, por lo que consideró valioso y pertinente el uso del espacio de coordinación para llevarla adelante.

Se elaboró una pauta (Anexo I, 174) a modo de guión orientador, para ser utilizada por el investigador en su rol de moderador durante la discusión. En ella se delinea la estructura del espacio de intercambio y se sintetiza la información clave a considerar en cada momento. Respecto al momento introductorio, la pauta sintetiza el motivo y el objetivo de la instancia de discusión a transmitir a los participantes así como el tiempo destinado a ella (una hora). Para desarrollo de la discusión, se enumeran temáticas a considerar y prevén posibles disparadores en caso de que el abordaje de estos temas no surgiera espontáneamente. Finalmente, estipula un momento de cierre y agradecimiento a los participantes.

10.3.2. Entrevistas semi- estructuradas

a) Fundamentación. Se consideró pertinente el uso de la entrevista porque permite recoger las representaciones, juicios, valoraciones y opiniones de sujetos sobre un tema dado, en este de los docentes sobre el problema de investigación y los factores que inciden en él. En otras palabras, la entrevista permite recoger evidencia sobre lo que Senge (1990) denomina mapas mentales de los actores.

Se optó por un diseño semi-estructurado porque se consideró necesario que el entrevistador adoptara un rol flexible que permitiera orientar al entrevistado en cuanto a los temas a tratar pero reduciendo el sesgo del investigador.

b) Población objetivo. Esta herramienta fue utilizada para recoger las representaciones de dos docentes acerca del problema. Los entrevistados fueron seleccionados en función de su antigüedad en la institución: uno de ellos contaba con 8 años de historia en el centro y el otro con dos años en el cargo. Con este criterio de selección se pretendió obtener la percepción de actores institucionales que estuvieran en el centro desde antes de la reestructuración del equipo de gestión y la de actores que hubieran ingresado luego de estos cambios, para contrastarlas entre sí y cruzarlas con la información recogida mediante las demás técnicas.

c) Diseño. Por tratarse de entrevistas semi-estructuradas, la pauta elaborada (Anexo I, 175) consistió en un punteo de preguntas a modo de disparadores temáticos a ser considerados como guía durante la implementación de la técnica. Las preguntas cubren aspectos relativos a cada uno de los factores causales identificados en la primera fase y representados en el modelo de análisis; esto es, preguntas relativas a: los procesos de cambio transitados por la institución en los últimos años, la situación actual del centro y su proyección de futuro, así como preguntas referidas a la dinámica y estilo de trabajo entre los docentes. Con este diseño, se podría seguir el hilo de los aportes del entrevistado, sin perder de vista los puntos cruciales sobre los que indagar.

10.3.3. Observación no participante

a) Fundamentación. Esta herramienta se consideró pertinente porque permite un registro sistemático, válido y confiable de la conducta de los actores involucrados (Hernández Sampieri, 2006) y así obtener información sobre el fenómeno tal y como éste se produce (Rodríguez et al., 1999), con el fin de lograr una representación más objetiva de la realidad objeto de estudio. Además, no requiere de la participación activa e intencional por parte de los actores observados, con lo cual se evita saturar a los miembros de la institución con las demandas de la investigación. Se optó por realizar una observación del tipo no participante para reducir al mínimo la posible influencia del observador sobre los comportamientos y el evento a observar.

b) Objeto de observación. Se observó un encuentro de coordinación mensual de centro para recoger datos sobre la dinámica y los contenidos trabajados en estos espacios por parte de los docentes y del equipo de gestión.

c) Diseño. El objeto de observación fue una reunión de coordinación mensual de centro de la que participaron el equipo de gestión y los docentes. El universo de aspectos a observar se centró en las temáticas tratadas y los tipos de interacción desarrollados. Para el registro de las temáticas tratadas se definieron tres categorías: "momento" de la reunión en que fueron tratadas, "duración" o tiempo destinado a la temática y "temática" o contenidos trabajados. Para la observación de las interacciones se definieron otras tres categorías: "dinámica propuesta" por el equipo de gestión para ese momento

o actividad, "participantes" involucrados en la actividad e "interacciones" que se dieron durante la actividad. Además se incluyó en la pauta de observación, un espacio para el registro de "otras observaciones" no contempladas en las categorías anteriores. Se registró también la fecha y el lugar donde se desarrolló el encuentro así como el rol y la cantidad de participantes presentes en la reunión. La observación fue realizada de manera presencial por el investigador, quien completó una hoja de codificación o registro (Anexo I, 176).

10.3.4. Análisis de documentos

a) Fundamentación. El análisis documental permite optimizar los datos ya disponibles en la institución, economiza tiempo y esfuerzo. En el caso de los documentos relativos a la encuesta a las familias de los alumnos, por ejemplo, realizar un nuevo relevamiento supondría altos grados de complejidad para las limitaciones del encuadre de la presente investigación. En cambio, el bajo grado de estructuración de esta técnica facilita la recolección de información, su implementación requiere de una interacción mínima con los actores y aporta datos objetivos que pueden ser triangulados con los obtenidos mediante las otras técnicas. En esta investigación fueron triangulados con los datos recogidos en la encuesta a los alumnos, en el grupo focal, en las entrevistas semi-estructuradas y en la observación.

b) Documentos analizados. Se analizaron dos documentos. Uno de ellos fue una encuesta a padres realizada por el equipo de gestión en mayo de 2014 en la cual se indagó sobre el grado de satisfacción de los padres respecto a los servicios ofrecidos por el centro y sobre los criterios considerados a la hora de elegir el liceo de sus hijos para cursar Ciclo Básico y Bachillerato. Con el análisis de estos documentos se buscó recoger información sobre las percepciones de las familias de los alumnos acerca de aspectos vinculados a la identidad institucional.

El otro documento consistió en un conjunto de archivos en los que se describe el "perfil de cargo" de cada uno de los miembros del equipo de gestión y de los docentes. Con ellos se buscó recoger información en torno a la reestructuración del equipo de gestión y sus implicancias: qué roles se definen y qué aspectos de los mismos se especifican en el "perfil de cargo". Estos datos permitirían complementar y contrastar la información recogida a través del grupo focal y de las entrevistas.

c) Diseño. Se elaboró una pauta de análisis para cada uno de los tipos de documentos consultados (Anexo I, 180). Los datos de la encuesta a padres fueron registrados en una tabla que se organizó en tres secciones (Anexo I, 180). La primera de ellas se tituló "Nivel de satisfacción con la propuesta institucional", en sus filas se listaron los aspectos institucionales sobre los que se consultó y la dimensión organizacional a la que hacen referencia, y en sus columnas se registraron los porcentajes de respuestas que indicaban grados de satisfacción positivos ("satisfechos" y "muy satisfechos") de cada uno de dichos aspectos. En la segunda sección se sistematizó información referida a los "Criterios para la elección del Liceo" y en la tercera los "Criterios para la elección del Bachillerato". En cada caso en las filas se listaron las variables sobre las que se consultó, clasificadas en función del nivel de influencia de la gestión sobre ellas (dentro o fuera de su círculo de influencia), y en las

columnas se registró el porcentaje de respuestas que consideraron "importante" o "muy importante" a dicha variable. Se incluyó además otra columna denominada "jerarquía", en la que se numeraron las variables en orden decreciente del porcentaje de repuestas positivas obtenidas.

La pauta de análisis de los archivos referidos al "Perfil de cargo" (Anexo I, 180) consistió en enumerar los cargos que cuentan con "Perfil de cargo" documentado y los aspectos explicitados y descriptos en dichos documentos (tareas, jerarquía, formación requerida, etc.).

10.3.5. Encuesta

a) Fundamentación. Se valoró que esta herramienta era la oportuna para relevar datos sobre la percepción de los alumnos por tres motivos principales. En primer lugar, porque permitiría realizar un sondeo exploratorio, no profundo, de las opiniones de estos actores respecto al problema. En segundo lugar, se consideró que no era necesaria la presencia del encuestador y que era suficiente una interacción impersonal con el encuestado. Por último, se valoró la optimización del tiempo y la reducción de los efectos del investigador sobre las respuestas del encuestado.

b) Población objetivo. El cuestionario fue utilizado para recoger las percepciones de la totalidad del alumnado sobre aspectos relativos a cada uno de los factores causales del problema considerados.

c) Modalidad de administración. El cuestionario se diseñó en formato papel y fue completado en forma anónima por los alumnos para preservar su identidad y promover mayor sinceridad en sus respuestas. Fue administrado en forma presencial o cara a cara por un miembro del equipo de gestión, con el cual el investigador mantuvo un intercambio previo sobre las pautas de administración. Se descartó la modalidad de cuestionario auto-administrado para reducir la probabilidad de recibir un bajo porcentaje de cuestionarios completados (Rodríguez et al., 2003). Se previó una duración de diez minutos que fueron tomados del horario de clase de cada grupo para asegurar el mayor porcentaje de respuestas posible y un encuadre adecuado y controlado, teniendo en cuenta las características de la población a la que va dirigida la encuesta (adolescentes). De un total de 95 matriculados, el día de la administración del cuestionario asistieron 76 alumnos.

d) Diseño. El cuestionario (Anexo I, 177-179) comienza con una breve introducción expresada en un lenguaje sencillo, teniendo en cuenta la edad de los destinatarios. Con ella se busca encuadrar al encuestado en el contexto y objetivo del cuestionario, explicitar las condiciones de anonimato y confidencialidad de las respuestas, y motivar su participación.

Se tuvo en cuenta que el investigador no estaría presente en el momento de la administración y que los destinatarios del cuestionario eran adolescentes. Por ese motivo, para facilitar la implementación y respuesta así como su posterior procesamiento, se diseñaron preguntas cerradas. Éstas se agruparon en dos grandes secciones en función de la temática y modalidad de respuesta.

La primera sección se inicia con una pregunta para ubicar al encuestado (Hernández Sampieri, 2006) en lo que refiere a su antigüedad en la institución. Este dato se consideró relevante para contrastar

las apreciaciones de los alumnos con mayor y menor antigüedad en el centro, lo que a su vez podría ser contrastado con las representaciones de los docentes entrevistados. Luego de esta primera pregunta se incluyen otras seis que buscan recoger la percepción de los alumnos en torno a aspectos vinculados a la identidad del centro (aspectos que diferencian al centro de otros), su cultura (actores institucionales de confianza), el estilo de gestión (percepción de participación y de confianza en el equipo de dirección) y al grado de satisfacción con la propuesta (intención de continuar en el centro, aspectos que modificarían). Esta información sería luego contrastada con la obtenida con las demás técnicas. La modalidad de respuesta seleccionada para esta sección fue la opción múltiple, incluyendo la opción "otros" para contemplar variables no previstas en las alternativas dadas. A su vez, se incluyeron algunas preguntas abiertas del tipo "por qué" para que el encuestado pudiera explicitar las razones de su elección, considerando que la justificación de sus respuestas era de interés para la investigación y previendo que el encuestado podría querer realizar aclaraciones respecto a las opciones marcadas.

La segunda sección busca recoger las representaciones de los alumnos acerca de los cambios institucionales desde dos perspectivas: longitudinal o histórica y transversal o actual. La primera parte consta de siete preguntas para relevar las percepciones de los alumnos acerca de los cambios a institucionales a lo largo del tiempo en lo referente a aspectos logísticos y edilicios, culturales y de la propuesta pedagógica. La segunda parte consta de seis preguntas sobre el grado de variabilidad percibido en los criterios manejados por los docentes respecto a temas tales como: puntualidad, normas de disciplina, estilo vincular, estilo de enseñanza, forma de evaluación, nivel de exigencia. La modalidad de respuesta en la segunda sección es una escala de valores que va de "nada" o "ninguno" a "mucho", pasando por "poco" y "bastante". Estas cuatro alternativas brindadas para cada pregunta son mutuamente excluyentes para facilitar tanto la respuesta como la codificación y el análisis de la información.

e) Pre-testeo. El cuestionario fue pre-testeado para determinar si las preguntas diseñadas respondían al objetivo perseguido y no generaban dudas en cuanto a su formulación, interpretación o claridad. También se registró el tiempo total de realización.

El pre-testeo se realizó, por un lado, en un grupo de 25 alumnos de otra institución secundaria con características similares a la población objetivo y, por otro, con una docente catalogada como informante experto por contar con el título de "Máster en Gestión Educativa". En ambos casos el investigador estuvo presente durante el testeado para registrar las dificultades y/o dudas que surgieran y el tiempo insumido.

Detalle de edición del cuestionario luego del pre-testeo con el informante calificado:

- En la pregunta 5 ("¿Por qué crees que tus padres eligieron este liceo para ti?"), una de las alternativas de respuesta era "Porque es más personalizado". El informante calificado señala que no queda claro a qué aspecto se refiere el adjetivo "personalizado" y sugiere reformular la alternativa del siguiente modo: "Brinda enseñanza de forma más personalizada". Finalmente la opción de respuesta se reformuló: "Porque la enseñanza es más personalizada".

- En la pregunta 6 ("¿Te parece que a la Dirección escucha tus opiniones y planteos?") el informante señala que un error de tipografía: la palabra "a" no corresponde a una formulación gramaticalmente correcta de la pregunta. Dicha palabra fue eliminada de la pregunta en su edición.

Detalle de edición de la encuesta luego del pre-testeo con alumnos:

- La pregunta 1 ("¿Desde qué año estás en este liceo?") estaba formulada como pregunta abierta y generó confusión entre los alumnos porque no comprendían si la palabra "año" refería al año calendario o al grado escolar. Algunos respondieron el año calendario, otros el escolar y otros ambos. Para evitar esta confusión, se cambió esta pregunta a una cerrada en la que se brindaban opciones de año-calendario para que cada alumno marque cuándo ingresó al liceo. Se optó por consultar por el año calendario y no el grado escolar en caso de que existieran alumnos que hubieran recursado algún grado.

La versión final del cuestionario, editada en función del pre-testeo, se incluye en el Anexo I (177-179).

f) Modalidad de procesamiento de los datos recogidos. En una instancia inicial, se realizó un procesamiento estadístico de los datos recogidos para identificar tendencias generales (Anexo I, 182-189). Primero se analizó la distribución de los porcentajes globales de respuesta para cada pregunta y luego la distribución de los porcentajes de respuesta para cada pregunta en función del año que cursa el encuestado. Para esto se organizaron los datos recogidos en una matriz: cada encuestado constituyó una unidad de análisis y se ubicó en filas, y cada pregunta se consideró una variable y se organizó en columnas; en la intersección entre filas y columnas se ubicó el valor de esa variable para esa unidad de análisis.

En una instancia posterior, se procedió a la triangulación de las conclusiones del análisis estadístico con las percepciones de los actores obtenidas con las entrevistas semi-estructuradas, el grupo focal, la observación y el análisis de documentos. Con esta triangulación se buscó contrastar conclusiones y validar o desestimar los hallazgos estadísticos.

10.4. Tercera fase: identificación de necesidades

La tercera fase consistió en un análisis aún más profundo de la información recogida para descubrir lógicas implícitas que permitieran identificar y jerarquizar las necesidades de la institución (Murillo y Krichesky, 2012). Para ello se emplearon dos dispositivos de análisis: una matriz FODA y la Técnica del Iceberg.

10.4.1. Matriz FODA (Anexo I, 181)

La sigla FODA es un acrónimo que corresponde a: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas. La matriz FODA es un analizador de la situación de un objeto de estudio, en este caso el

centro educativo, en un momento determinado con fines diagnósticos. Permite identificar aspectos positivos y negativos, tanto internos como externos.

A nivel interno, las Fortalezas son aspectos favorables que contribuyen al desarrollo organizacional, mientras que las Debilidades constituyen aspectos organizacionales adversos o problemáticos que obstaculizan el logro de los objetivos. A nivel externo, las Oportunidades son aspectos organizacionales que posicionan favorablemente a la organización en su contexto, en tanto las Amenazas colocan al centro en desventaja con respecto a otras organizaciones de su contexto y ponen en riesgo la consecución de los objetivos institucionales. Las Fortalezas y Debilidades están dentro del círculo de influencia de la gestión organizacional, mientras que las Oportunidades y las Amenazas vienen dadas y por tanto están por fuera de dicho círculo.

En la tercera fase del diagnóstico se organizó la información procesada en la fase anterior en una matriz FODA en la que las columnas correspondieron a las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, y las filas a las categorías de información agrupadas en función del factor causal al que refieren. Esta matriz se utilizó para la elaboración del Plan de Mejora Organizacional. Se buscó priorizar y abordar las Debilidades apoyándose en las Fortalezas institucionales para aprovechar las Oportunidades del entorno y reducir las Amenazas.

10.4.2. Técnica del Iceberg (Anexo I, 167)

La Técnica del Iceberg descrita por Schein (1984) es un analizador que permite ahondar en la comprensión de un problema partiendo de lo visible y explícito hasta descubrir aspectos implícitos más profundos. Supone tres niveles de análisis que se ilustran en la Figura 19.



Figura 19. El iceberg como analizador

Fuente: Elaboración propia.

El primer nivel corresponde a lo visible, es decir, aspectos manifiestos y observables a simple vista: palabras, objetos, comportamientos y eventos. El segundo nivel refiere las prioridades, es decir, aspectos menos evidentes que suponen identificar regularidades en los aspectos visibles que aporten información sobre lo que se jerarquiza en la organización. El tercer nivel y más profundo comprende a los supuestos subyacentes, es decir, valores concepciones y lógicas implícitas que actúan como elementos nucleadores sobre los que se construyen las prioridades y los aspectos visibles.

En este proyecto, los eventos institucionales clave, los comportamientos, así como las fortalezas y debilidades identificadas con la matriz FODA a partir del discurso explícito de los actores, fueron

ubicadas en el nivel de lo visible. Del análisis de estos aspectos surgieron las prioridades jerarquizadas por la gestión y de la profundización sobre ellas se identificaron lógicas subyacentes que contribuyeron a definir el problema objeto de estudio.

10.5. Cuarta fase: acuerdos con la organización

La última fase del diagnóstico consistió en la devolución de los hallazgos a la institución y el debate sobre los mismos para la elaboración de acuerdos en torno a los principales referentes para el diseño del Plan de Mejora Organizacional.

El objetivo de la devolución fue compartir y revisar los hallazgos con los interesados (Stake,1999). Consiste en un tipo de triangulación que supone contrastar las observaciones e interpretaciones del investigador con las de los actores involucrados para obtener su reconocimiento y validación. Es importante que los aspectos a mejorar sean consensuados con los actores institucionales y no impuestos desde afuera, para que puedan apropiarse del proceso de mejora (Murillo & Krichesky, 2012). Se busca que ellos oficien de nexo o puente con el resto de la comunidad para transmitir y contagiar el compromiso con el cambio y generar una visión compartida de qué se pretende mejorar.

Para la implementación de la devolución se coordinó un encuentro presencial con el Director del centro, quien fuera el referente organizacional que autorizó y consintió la realización de la investigación. Previo a este encuentro se envió el Informe de Avance al Director para que éste pudiera leerlo y familiarizarse con la información y así optimizar los intercambios. El Director decidió compartir la información del Informe de Avance con los demás miembros del Consejo Directivo y del equipo de gestión para recoger sus impresiones al respecto.

Durante el encuentro (Anexo II, 216), los hallazgos fueron presentados y sintetizados visualmente a través de la matriz FODA y del diagrama del iceberg, abriendo un espacio de debate sobre ellos. El Director manifestó que tanto él como los demás miembros del equipo de gestión consideraban que los hallazgos reflejaban lo que ellos percibían sobre el centro y lo ponían en palabras de manera organizada y comprensible. Consideraban que lo plasmado en el Informe de Avance contribuía a clarificar, formalizar y poner nombre a sus percepciones e intuiciones. De este modo, los actores expresaron su reconocimiento y validaron los hallazgos de la etapa diagnóstica.

El Director manifestó interés por iniciar el diseño del Plan de Mejora. Se acordaron las principales líneas del mismo, las diferentes etapas del Plan de Mejora Organizacional y la extensión del proceso completo.

En suma

El Diagnóstico Organizacional consistió en un proceso de recogida de datos con el fin de identificar aspectos que requerían de mejora. Implicó cuatro fases: identificación de la demanda, comprensión del problema, identificación de necesidades y elaboración de acuerdos con la organización. Los hallazgos del diagnóstico sirvieron de insumo para la elaboración del Plan de Mejora Organizacional.

CAPÍTULO 11: PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL (PMO)

La mejora del centro educativo es un proceso de cambio sistemático, planificado y continuo que apunta a lograr mayor calidad educativa a través de modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, del funcionamiento del centro y de la cultura organizacional (Alaminos y Castejón, 2006). Gairín (2006a) agrega a los objetivos de la mejora, lograr la satisfacción de la comunidad educativa. El proceso de mejora parte de un diagnóstico en base al cual se diseña un plan de acción que deberá luego ser implementado y evaluado.

El segundo momento de la investigación realizada en el Secundario Sun consistió en el diseño del Plan de Mejora Organizacional (PMO) a partir de los resultados del Diagnóstico Organizacional.

11.1. Concepto de Plan de Mejora Organizacional

Murillo y Krichesky (2012) consideran que el PMO es la fase del proceso de cambio en la que se diseñan y prevén las estrategias y pasos a seguir para alcanzar la mejora en determinados aspectos institucionales. Consiste en un documento que recoge los acuerdos elaborados en la fase de planificación. Es una herramienta importante que permite operacionalizar las ideas surgidas en la fase diagnóstica porque posibilita la transformación de las ideas en acciones mediante la definición de los objetivos de la mejora y las estrategias a utilizar para alcanzarlos.

Estos autores señalan que el plan de mejora debe basarse en un diagnóstico previo y en un marco teórico que sirva de orientación y sustento; debe considerar el centro en su globalidad; debe ser realista, claro y concreto. Destacan además que, para que el proceso de cambio sea efectivo, es tan importante el diseño del plan como que éste sea elaborado con la participación de la comunidad educativa en cuestión y su contenido sea el producto de negociaciones y acuerdos con los diferentes actores institucionales. Estos acuerdos deben ser plasmados en un documento que contenga los siguientes componentes: presentación del contexto, es decir, breve descripción del centro; síntesis del diagnóstico previo y del marco teórico en que se fundamenta; objetivos generales y específicos; actividades previstas para la consecución de los objetivos planteados; roles y funciones de los actores institucionales en las diferentes actividades previstas; modalidades de evaluación y seguimiento de la implementación del plan.

11.2. Diseño del PMO

Durante el proceso de diseño del Plan de Mejora Organizacional, el investigador actuó como asesor externo (Montero y Sanz Lobo, 2008). Constituyó un agente de apoyo y ayuda a la gestión del centro para promover el intercambio, la negociación y la elaboración de acuerdos en torno a las estrategias de intervención a implementar para resolver el problema (Rodríguez Romero, 1997). Se trató de un proceso de trabajo conjunto en el que el asesor fue mediador en la toma de decisiones adecuadas al contexto particular del centro (Domingo, 2012).

El proceso de diseño del PMO se extendió de setiembre a noviembre de 2014. Se llevó adelante con la participación de dos miembros del centro: el Orientador Pedagógico y la Coordinadora de Inglés, que conformaron el equipo impulsor del PMO junto al asesor externo. La participación de estos actores fue acordada con el Director y consensuada con los propios involucrados. La selección contempló los siguientes criterios: representar las dos áreas curriculares principales (inglés y español), lograr una visión global y articuladora del centro desde la perspectiva de los mandos medios (coordinadores) y considerar la perspectiva de actores con diferente antigüedad en la organización.

Tanto el Orientador Pedagógico como la Coordinadora de Inglés se mostraron involucrados, comprometidos y motivados con el diseño del PMO así como abiertos al intercambio con el asesor. Las reuniones fueron dinámicas y ricas en contenido.

Para la elaboración del PMO se concretaron cuatro reuniones presenciales y un intercambio final vía correo electrónico. La primera fue una reunión con el Director del centro en la que se retomaron los principales aspectos de la fase diagnóstica y se establecieron las pautas de trabajo para el diseño del PMO. En función de ello, se acordaron los actores institucionales que formarían parte del equipo a cargo del diseño del PMO junto al asesor y se consensuó el objetivo general del Plan, orientado a la resolución del problema (Anexo II, 216)

Las siguientes tres reuniones fueron encuentros con el Orientador Pedagógico y la Coordinadora de Inglés en los que se discutieron, analizaron y acordaron los demás componentes del PMO: objetivos específicos, metas, actividades, cronograma, sistema de información, recursos y dispositivos de seguimiento (Anexo II, 217-223). El último intercambio fue realizado vía correo electrónico y tuvo por objetivo informar al Orientador Pedagógico y a la Coordinadora de Inglés sobre modificaciones de aspectos formales y técnicos, no de contenido ideológico, realizadas por el asesor luego de la revisión general del PMO, para lograr el consenso de estos actores en torno a los cambios (Anexo II, 224-225).

El cronograma de encuentros fue acordado en la primer reunión con el Orientador Pedagógico y la Coordinadora de Inglés (Anexo II, 217). No obstante, previo a cada reunión, el asesor envió un correo electrónico a estos actores recordando la fecha y hora del encuentro y adelantando las temáticas a tratar. Los acuerdos elaborados en cada reunión se plasmaron en un Acta de Reunión (Anexo II, 216-225). Cada Acta de Reunión fue confeccionada por el asesor y presentada a los otros miembros del equipo impulsor para su revisión y aprobación al inicio del encuentro siguiente.

Todos los acuerdos elaborados durante el proceso de diseño del PMO fueron plasmados en una Planilla Integradora (Anexo II, 204-215). Esta planilla tuvo como fin organizar y relacionar los diferentes componentes del diseño del PMO:

- Objetivos, metas y actividades
- Calendario de realización de las actividades, designación de referentes responsable y detalle de los recursos necesarios

- Dispositivos de seguimiento
- Sistema de información
- Presupuesto
- Supuestos básicos de realización que hacen posible la implementación del PMO.

11.2.1. Objetivo General

El objetivo general del PMO se orienta a resolver el problema identificado en el diagnóstico:
Contribuir al desarrollo de una cultura de concertación en el Secundario Sun

Las lógicas subyacentes descubiertas develaron que la identidad institucional no está consolidada porque predomina una cultura fragmentada que dificulta la construcción de una visión común de lo que el centro es. A su vez, el estilo de gestión actual y el estadio de desarrollo al que este equipo pretende guiar a la organización, demandan una cultura colaborativa o de concertación que aún no es la predominante en el centro.

Si bien la cultura es uno de los elementos más difíciles y lentos de cambiar, la situación actual del Secundario Sun reúne tres de las cuatro condiciones que Robbins y Judge (2009) plantean que se tienen que dar para concretar un cambio cultural: ha habido una rotación de liderazgo, es una organización joven y pequeña, y tiene una cultura débil.

11.2.2 Objetivos Específicos (OE)

Para lograr el objetivo general se definieron tres objetivos específicos, cada uno de los cuales se vincula a uno de los factores causales del problema considerados en el diagnóstico y aborda las principales debilidades institucionales asociadas dicho factor (Anexo II, 204).

OE1 Promover la toma de conciencia colectiva y la organización conjunta de la propuesta educativa particular del centro.

El objetivo específico 1 aborda las debilidades derivadas del proceso de desarrollo organizacional. El equipo de gestión busca guiar a la organización para que constituya un contexto y no meramente un marco para la acción educativa. Para ello, ya han abordado en forma autónoma varios de los focos de intervención definidos por Gairín (s.f.) para poder convertirse en un soporte de calidad: dinamización de la estructura organizativa (Reglamento Interno), identificación de necesidades, redefinición de roles y tareas (organigrama, perfiles de cargo), optimización de recursos e infraestructura. A su vez, la organización está adoptando un rol activo en la redefinición y adaptación de la propuesta curricular a las particularidades del centro (reducción de la carga horaria, ampliación de la cobertura y de la matrícula, coordinación del currículo de inglés y español), lo que la acerca al segundo estadio de desarrollo. En este proceso se enfrenta a la resistencia al cambio como obstáculo. Ante esta situación, las funciones del asesor descritas por Gairín (s.f.), implican colaborar con la gestión para: la sensibilización de los actores institucionales acerca de los procesos de cambios vividos, el

fortalecimiento del trabajo en equipo y la ejecución de proyectos colectivos. La línea de actividad referida a este objetivo se centra en estos aspectos.

OE2 Consolidar el liderazgo del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión.

El objetivo específico 2 aborda las causas relativas al estilo de gestión predominante en el centro. El equipo de gestión busca consolidar un estilo profesional de conducción pero presenta debilidades para organizar y sistematizar espacios que les permitan negociar y llegar a acuerdos. A su vez, para sensibilizar a los actores institucionales, tener capacidad de convocatoria y lograr su adhesión a una visión común, es necesario que el equipo de gestión desarrolle la capacidad de liderazgo (Robbins y Judge, 2009). Esta capacidad se fundamenta no sólo en acciones sino también en valores, ideales y creencias (González, 2003). Si además se busca promover una transformación cultural, el estilo de liderazgo necesario es el transformacional (Murillo, 2006). El líder transformacional apunta al cambio a través de la gestión del trabajo colectivo.

OE3 Generar propuestas de intercambio y trabajo colectivo por los docentes.

El objetivo específico 3 aborda la necesidad de optimizar las estrategias de trabajo colectivo para promover una cultura profesional colaborativa. El predominio de una cultura balcanizada en convivencia con una subcultura individualista, no favorece la elaboración de una visión común. No alcanza con compartir un espacio, un tiempo y una actividad sino que es necesario, además, compartir objetivos y valores. Para ello debe promoverse una cultura colaborativa basada en el trabajo en equipo de los docentes.

11.2.3. Líneas de actividad

Para cada objetivo específico se diseñaron líneas de actividad (Anexo II, 204-207) que consisten en conjuntos de acciones planificadas para la consecución del objetivo. En cada línea de actividad se especificaron las personas responsables de llevarla a cabo, el cronograma de implementación (Anexo II, 208-213) y los recursos necesarios.

Líneas de actividad para el Objetivo Específico 1

El proceso de desarrollo organizacional es un proceso de cambio y como tal genera resistencias. Ante esta situación, el asesor debe colaborar con la gestión en la sensibilización de los actores institucionales, el fortalecimiento del trabajo en equipo y la ejecución de proyectos colectivos (Gairín, s.f.). Para ello es necesario diseñar actividades tales como: círculos de estudio o intercambio, trabajos en grupo, revisión y mejora del proyecto de centro, que involucren a los diferentes actores institucionales, asignándoles un rol activo y participativo en el proceso de cambio para favorecer un mayor compromiso con el mismo. Para generar un *"lenguaje común entre los docentes, que permita, dentro del marco de respeto a su diversidad, unificar los diversos estilos de trabajo en todo aquello que pueda representar un beneficio para los grupos de alumnos"* (Bonals, 1996, 42), es necesario sistematizar espacios de reunión frecuentes que favorezcan el intercambio activo.

La línea de actividades referida al objetivo específico 1 apunta a generar esos espacios de intercambio en los diferentes grupos de actores institucionales (docentes, alumnos, familias). El propósito es explicitar y concientizar a los actores sobre la historia y la proyección de cambios que atraviesa el centro así como sobre las novedades cotidianas que hacen al presente institucional para construir una visión común del Secundario Sun. Las historias, rituales y eventos ("Sun's Day") son algunos de los elementos visibles de la cultura que propician su aprendizaje por parte de los actores (Robbins y Judge, 2009) y la construcción de una visión común del centro; explicitarlos y comunicarlos contribuye a la consolidación de la cultura. Busca, además, generar espacios de reflexión colectiva y construcción conjunta de la propuesta educativa particular del centro. El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es un documento en el que se explicitan y concretan los principales acuerdos ideológicos y organizativos que sirven de marco general de referencia para las decisiones y acciones de los diferentes actores del centro.

Las actividades planificadas son:

- 1.1) Encuentros de sensibilización con docentes, padres y alumnos:
 - 1.1.1. Un encuentro de sensibilización con docentes sobre el proceso de crecimiento institucional
 - 1.1.2. Un encuentro de sensibilización con padres sobre el proceso de crecimiento institucional y el Proyecto Educativo de Centro (PEC)
 - 1.1.3. Una jornada de sensibilización con alumnos: celebración anual del día del Colegio Sun (Sun's Day)
- 1.2) Organización de la emisión del boletín electrónico mensual destinado a la comunidad educativa del centro:
 - 1.2.1. Una reunión del Equipo de Gestión para organizar la emisión del boletín electrónico mensual para la difusión de noticias institucionales a la comunidad educativa del Colegio
- 1.3) Talleres para la elaboración conjunta y documentación de acuerdos en torno al Proyecto Educativo de Centro (PEC) y al Proyecto Curricular de Centro (PCC):
 - 1.3.1. Recopilación de bibliografía y documentos institucionales sobre PEC y PCC
 - 1.3.2. Un taller con el Equipo de Gestión para la elaboración, redacción y aprobación de acuerdos básicos del PEC
 - 1.3.3. Un taller con el cuerpo docente para la presentación, discusión y aprobación del PEC
 - 1.3.4. Cuatro talleres con docentes para la reflexión y elaboración de acuerdos en torno a los componentes básicos del PCC y el registro documental de los mismos

Líneas de actividad para el Objetivo Específico 2

Para ejercer el liderazgo primero es necesario lograr una visión común dentro del equipo de gestión para luego promover la construcción de una visión común con el resto de la comunidad educativa. La organización de espacios sistemáticos de intercambio y negociación son fundamentales para la elaboración de los acuerdos básicos (Bonals, 1996).

La línea de actividades relativas al objetivo específico 2 tiene como propósito organizar y sistematizar los espacios de intercambio a nivel del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión.

Las actividades propuestas son:

- 2.1) Reuniones para acordar la organización del espacio de coordinación del Consejo Directivo
 - 2.1.1. Una reunión para la elaboración conjunta de un documento que recoja los acuerdos generales en torno a la dinámica de trabajo a seguir en los espacios de coordinación del Consejo Directivo
 - 2.1.2. Una reunión para la elaboración del calendario anual de coordinaciones del Consejo Directivo:
- 2.2) Reuniones para acordar la organización del espacio de coordinación del Equipo de Gestión
 - 2.2.1. Una reunión para la elaboración conjunta de un documento que recoja los acuerdos generales en torno a la dinámica de trabajo a seguir en los espacios de coordinación del Equipo de Gestión
 - 2.2.2. Una reunión para la elaboración del calendario anual de coordinaciones del Equipo de Gestión

Líneas de actividad para el Objetivo Específico 3

Desarrollar una cultura profesional colaborativa supone coparticipación en la toma de decisiones y en la planificación, trabajo conjunto a través de la puesta en común de experiencias, materiales, recursos e ideas (Hargreaves, 1996). La observación, la enseñanza entre colegas y/o triangulación, el análisis de situaciones reales anecdóticas o conflictivas, son algunas de las estrategias de intervención operativas propuestas por Gairín (1998) para favorecer el desarrollo de una cultura colaborativa entre los docentes.

La línea de actividades relativa al objetivo específico 3 tiene como propósito generar instancias de trabajo colaborativo entre los docentes. A su vez, la elaboración conjunta de acuerdos en torno al PEC y al PCC planteada en la línea de actividades asociadas al objetivo específico 1, es otra instancia que apunta a la promoción del trabajo colaborativo entre los docentes.

Las actividades propuestas son:

- 3.1) Concurso para la propuesta y elección del lema anual
 - 3.1.1. Invención de un lema anual inspirado en los acuerdos básicos sobre el PEC y el PCC
- 3.2) "Conocernos y reconocernos": Intercambio de experiencias de aula entre docentes
 - 3.2.1. Una instancia por docente de intercambio con otro colega de experiencias concretas de aula alineadas al PEC y al PCC ("Conocernos y reconocernos").
- 3.3) "El Colegio a puertas abiertas": Muestra de fin de año abierta a la comunidad.
 - 3.3.1. Preparación y celebración de una muestra de fin de año abierta a la comunidad ("El Colegio a puertas abiertas").

El cronograma de actividades se presenta a través del siguiente diagrama de Gantt:

Act.	Dic. 2014	Feb. 2015	Mar. 2015	Abr. 2015	May. 2015	Jun. 2015	Jul. 2015	Ago. 2015	Set. 2015	Oct. 2015	Nov. 2015	Dic. 2015
1.1.1												
1.1.2												
1.1.3												
1.2.1*												
1.3.1												
1.3.2												
1.3.3												
1.3.4												
2.1.1												
2.1.2												
2.2.1												
2.2.2												
3.1.1												
3.2.1												
3.3.1												

*En este diagrama se indica sólo la reunión de organización de la emisión del boletín informativo, el cual será publicado en forma mensual durante todo el año lectivo (febrero a diciembre 2015).

11.2.4. Metas

Se definieron metas que establecen los logros proyectados para cada objetivo específico.

Metas proyectadas para el Objetivo Específico 1

1.1 - El 60% de los padres y alumnos y el 80% de los docentes conoce la propuesta educativa particular del Colegio (PEC, PCC).

1.2 - El 70% de los docentes y directivos participa de las reuniones para la elaboración de acuerdos en torno al PEC y al PCC.

Metas proyectadas para el objetivo específico 2

2.1 - El 80% de los directivos participa de las reuniones para la elaboración de acuerdos en torno al espacio de coordinación del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión.

2.2 - Se concretan el 70% de las reuniones de coordinación planificadas para el año..

Metas proyectadas para el objetivo específico 3

3.1 - El 80% de los docentes participan, como mínimo, de 2 propuestas de intercambio y/o trabajo colectivo en el año.

11.2.5. Dispositivos de seguimiento

Los dispositivos de seguimiento implicaron el diseño de formas de monitoreo del PMO con la finalidad de evaluar su proceso de implementación y posibilitar los ajustes necesarios durante el mismo. Se diseñaron tres dispositivos de seguimiento que se describen a continuación.

Planilla de monitoreo o control (Anexo II, 226-227)

Esta planilla, a ser aplicada al finalizar cada actividad, busca llevar un registro del cumplimiento de cada una de las actividades planificadas. El cumplimiento de las actividades contribuirá a la consecución de cada objetivo específico y de ese modo al logro del objetivo general.

Análisis de participación (Anexo II, 228)

Este dispositivo consiste en completar dos planillas: una con la cuantificación de la asistencia de los docentes y miembros del equipo de gestión a las actividades planificadas para la elaboración de acuerdos, y otra con la cuantificación de las reuniones de coordinación planificadas y concretadas.

Cuestionario (Anexo II, 229-236)

Se proponen cuatro versiones de cuestionario en función de los destinatarios (padres, alumnos, docentes y equipo directivo). Con este cuestionario se busca medir el porcentaje de actores que se consideran en conocimiento de la propuesta particular del centro y el porcentaje de docentes que participan de las experiencias de intercambio propuestas. También se incluyen algunas preguntas para recoger información sobre el grado de satisfacción de los actores respecto a algunas actividades puntuales planteadas por el Plan que se pretenden continuar implementando en años siguientes. El dato se considera un insumo importante para la evaluación del Plan y la planificación de las acciones a seguir en los años siguientes.

11.2.6. Sistema de información

El sistema de información previsto (Anexo II, 214) especifica las estrategias a ser utilizadas para socializar la información referente al PMO, los momentos en que se planifica realizar la difusión y el intercambio de esta información y los destinatarios de la misma.

11.2.7. Presupuesto

El presupuesto previsto (Anexo II, 214-215) en el diseño del PMO incluye los recursos que se deben adquirir para poder implementar el plan, los gastos de inversión y los gastos de operación necesarios para su realización. Incluye la descripción de los recursos humanos, físicos, materiales, tecnológicos y económicos necesarios.

11.2.8. Supuestos de realización

Los supuestos de realización (Anexo II, 215) comprenden un conjunto de condiciones que se consideran necesarias para la implementación y sustentabilidad del PMO y de cuya existencia se parte para la realización del PMO.

SECCIÓN IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y

CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan los principales resultados del proceso de diagnóstico organizacional y las conclusiones elaboradas a partir de ellos.

Con los resultados recogidos se buscó responder a cada una de las tres preguntas de investigación:

- ¿Por qué no está consolidada la identidad institucional?
- ¿Qué factores inciden para que no esté consolidada?
- ¿Qué se puede hacer para consolidarla?

Para ello, se tomaron como referencia durante el proceso de recogida y análisis de datos, los tres factores causales identificados en la fase exploratoria:

- Factores relativos al proceso de crecimiento y al desarrollo organizacional
- Factores relativos al estilo de gestión
- Factores relativos al uso de estrategias de trabajo colectivo y la cultura profesional predominante

A partir de los datos obtenidos, se realizó un proceso de análisis en distintos niveles con procesamiento de los resultados y elaboración de conclusiones. En el primer nivel se buscó identificar tendencias generales en los datos obtenidos que informaran sobre cada factor causal. En el segundo nivel, las tendencias generales fueron organizadas en una Matriz FODA para identificar las necesidades de mejora del centro. El tercer nivel de análisis fue el más profundo, en él se analizaron las lógicas subyacentes a las tendencias generales observadas y a las necesidades de mejora identificadas en el nivel de análisis anterior.

CAPÍTULO 12: RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados referidos a cada uno de los factores causales considerados: proceso de crecimiento y de desarrollo organizacional, estilo de gestión y uso de estrategias de trabajo colectivo.

12.1. Resultados referidos al proceso de crecimiento y de desarrollo organizacional

Es posible identificar una serie de rasgos institucionales que cumplen con las condiciones que Etkin y Schvarstein (2000) definen necesarias como rasgos identitarios. Refieren a la propuesta académica, al cuerpo docente y al vínculo con las familias.

Respecto a la propuesta académica, existe una definición consensuada (Fernández, 2005) de que es personalizada, bilingüe y exigente:

- Personalizada:
 - *"Logramos conocer a nuestros alumnos mejor que nadie, entender sus necesidades y sus diferencias mejor que nadie" (EE2)*
 - *"Se trabaja en un trato personalizado con el estudiante" (EE4)*
 - *"Los profesores y la dirección porque son o los siento más cercanos" (A35)*
 - *"La dirección es más personalizada" (A39)*
 - *"La dirección porque la dirección conoce a cada persona del liceo" (A8)*
 - En la página web de la institución se explicita que se trata de una propuesta educativa personalizada
- Bilingüe:
 - *"Se trata de un colegio bilingüe" (EE1)*
 - *"El inglés además es el rasgo distintivo" (EG2)*
 - *"Tiene un excelente nivel en la propuesta bilingüe" (EE4)*
 - *"Bilingüe con un nivel de excelencia en inglés" (EG4)*
 - La propuesta de educación bilingüe ocupa el primer lugar de interés de los padres al elegir el liceo:
 - *"Porque hay mucho inglés" (A6)*
 - *"Nos da oportunidades de exámenes de inglés de muy buen nivel" (A56)*
 - *"Por la posibilidad de hacer las materias en inglés a un excelente nivel" (A57)*
 - Los padres encuestados por el Colegio se manifiestan satisfechos con la propuesta curricular de inglés e identifican la "oferta académica" de inglés como un criterio importante o muy importante a la hora de elegir la institución (Anexo I, 190-191).
 - En la página web de la institución se explicita que el bilingüismo es uno de los principales objetivos del centro educativo y forma parte de la Misión institucional.
- Exigente:

- *"El nivel académico es muy bueno" (EE3)*
- *"Sólida propuesta académica en la parte de español" (EE4)*
- *"Son exigentes" (A15)*
- *"Por la cantidad de materias y la exigencia" (A21)*
- Los padres encuestados por el Colegio identifican la exigencia académica como un criterio importante o muy importante a la hora de elegir el liceo y el Bachillerato (Anexo I, 191).

Estas tres características son las explicitadas en la Misión institucional.

La propuesta se caracteriza, además por la calidad humana y la formación profesional de los docentes:

- Calidad humana:
 - *"...humanamente muy rico" (EE1)*
 - *"Tienen una buena relación con los alumnos" (A16)*
 - *"Son o los siento más cercanos" (A35)*
- Formación profesional:
 - *"La calidad de los docentes (...) Con buena formación" (EE1)*
 - *"Creo que cada uno trata de hacer lo suyo lo mejor posible" (D2)*
 - *"Enseñan bien" (A2)*
 - Los padres encuestados por el Colegio se manifiestan satisfechos con el nivel profesional de los docentes (Anexo I, 190).

El vínculo con las familias resulta ser cercano y positivo:

- *"Nosotros propiciamos el encuentro con las familias. Hacemos actividades en las que los padres se acercan a nosotros. Propiciamos también un contacto o la difusión de actividades que la familia tenga que afecten al estudiante" (EE4)*
- *"La relación con las familias siempre fue buena. Siempre se llegó bien en este Colegio a la familia " (D1)*

En síntesis, puede decirse que la propuesta académica bilingüe, personalizada y exigente, mediada por un cuerpo docente profesional y humano y acompañada por un vínculo cercano y positivo con las familias, constituyen un núcleo central de rasgos invariantes que diferencian al Secundario Sun de otras instituciones secundarias, y por lo tanto son constituyentes de su identidad-construcción (Etkin y Schvarstein, 2000).

Por otra parte, los resultados permitieron identificar rasgos que han experimentado cambios o en los que se proyecta implementar cambios. Estos son: las relaciones entre los integrantes del centro, la estructura de roles, el funcionamiento, el uso que se hace de los recursos disponibles, los programas y cómo se implementan, las relaciones con el entorno. Estos aspectos constituyen la estructura o forma concreta en que se materializa la identidad del centro (Etkin y Schvarstein, 2000). Son el

componente dinámico de la identidad institucional que va variando para favorecer la adaptación activa a la realidad contextual.

Los resultados expuestos dan cuenta de que hasta el momento la institución se ha caracterizado por una estructura informal de relaciones que los actores describen como un ambiente familiar:

- *"Se da un ambiente muy familiar en el cual todos nos conocemos con todos (...) Somos una especie de gran familia" (EE2)*
- *"Hay mucha disposición y sobre todo amor y cariño a la institución" (EG2)*
- *"Éramos como la segunda familia" (D1)*
- *"Hay un trato familiar" (A7)*

Manifiestan que la informalidad y familiaridad en los vínculos ha tenido como contrapartida cierta desorganización general en el centro:

- *"Había mucho desorden" (EE1)*
- *"Había como un desorden generalizado" (EG1)*
- *"Era un colegio que tenía una desorganización absoluta..." (D1)*
- *"Creo que les falta organización" (A56).*

También ha generado confusión e indefinición de roles y tareas:

- *"Había mucha potencialidad de mucha gente y que quizás no estaban siendo, eh, coordinadas de la mejor manera" (EG2)*
- *"Ponerle un nombre a cada uno de los roles, que por ahí había cosas que se estaban haciendo pero que no estaban como identificadas" (EG6)*
- *"No había descripción de cargos. No sabía, este, qué tarea le correspondía a cada persona..." (D1).*

Esta desorganización e indefinición de roles puede asociarse a la crisis de liderazgo descrita por Greiner (1998), la cual demanda una estructura y un control más formal de las relaciones y del funcionamiento. El hecho de que sea descrita por los actores como "desorganización", con la connotación negativa que el término conlleva, da cuenta de un cambio en los lentes o modelos mentales (Senge, 1990) con que se mira la situación que se refleja en los siguientes aportes:

- *"Como esto venía en un desorden que no pasaba nada, ahora nosotros estamos entrando a hilar fino, a ajustar cosas" (EE1)*
- *"Ahora uno está queriendo ordenar la casa" (EE3).*
- *"Estamos tratando de conocernos más hacia la interna y tratar de ordenarnos, ¿sí? Había mucha potencialidad de mucha gente y que quizás no estaban siendo, eh, coordinadas de la mejor manera (EG2)*
- *"Creo que lo que hay por mejorar ya está en proceso de cambio... El tema de la organización, por ejemplo" (D1).*

El proceso de cambios iniciado ha repercutido en los vínculos. D1 observa con nostalgia que hay un menor conocimiento mutuo dentro del plantel docente y que se han reducido los intercambios informales:

Antes uno entraba a la sala de profesores de español y todos sabíamos de la vida de todos. Sabíamos qué hacía cada uno en otros lados, cómo estaba conformada su familia, las cosas que le gustaban... Ahora respeto absoluto pero tú entrás y... poco diálogo, cada uno viene, hace lo que tiene que hacer y se va. Que eso cambió, porque antes no era así... en este Colegio particularmente se daba de un grupo docente con un feeling impresionante y eso se fue desnaturalizando, no sé por qué (D1).

El equipo de gestión busca convertir la organización en un soporte de calidad para la acción educativa (Gairín, 2009). Para ello se están elaborando documentos que definen y formalizan la estructura de roles y el funcionamiento institucional: organigrama, documento sobre Perfil de cargo y Reglamento Interno:

- El organigrama establece la composición del equipo de gestión, sus roles y jerarquías.
- El Perfil de cargo incluye un apartado sobre "Relaciones interpersonales" ("En primer grado", "En segundo grado", "En tercer grado", "Reporta a", "Supervisa a", "Interactúa con"), otro sobre "Especificaciones del cargo" ("Conocimientos necesarios", "Formación requerida" y "Experiencia requerida") y otro sobre "Tareas y responsabilidades" en el cual se incluye: *"Conocer y cumplir el reglamento por el que se rige el personal docente"*.
- *"Una de las cosas en las que yo estuve trabajando es en el reglamento interno (...) No existía un reglamento interno" (EE3).*

Lograr una mayor organización y formalización de la estructura y el funcionamiento del centro son algunas de las mejoras necesarias para acceder al segundo estadio de desarrollo organizacional según Gairín (2009). A su vez, reconocer la necesidad de formación y desarrollo profesional como componentes fundamentales del perfil docente y de gestión, es un rasgo que Gairín (1998) atribuye a las organizaciones que transitan por el segundo estadio de desarrollo organizacional.

El equipo de gestión viene desarrollando un proceso de revisión de la propuesta educativa del centro para adaptarla a su contexto particular y actual. Este último está condicionado por la reciente separación de las instituciones fundadoras del liceo, el cual conlleva modificaciones en el nombre de la institución, el escudo y el uniforme:

- *"...fue lo que primero que se anunció: que el liceo se iba a pasar a llamar sólo [Sun]" (EG7, 3)*
- *"...el otro día fueron a decidir el uniforme del Colegio" (EG4)*
- *"Todos ya me preguntaron si íbamos a usar el jogging [color 1] con la rayita [color 2]" (EG5); los colores 1 y 2 son los del uniforme de la Primaria Sun que son diferentes al del Secundario Sun hasta el momento.*
- En la coordinación observada el equipo de gestión informó a los docentes sobre los avances en el proceso de cambio de nombre del liceo, las modificaciones en la página web institucional, en el escudo y en el uniforme.

El diseño curricular también es objeto de revisión. Estaría pasando de ser un esquema de trabajo dado a convertirse en una excusa para el debate y la elaboración de acuerdos (Gairín, 1998):

- *"...desde que estamos en el Consejo Directivo seguimos con la currícula que había antes. Ahora empezamos a ver, empezamos a buscarle el sentido, desde el punto de vista pedagógico" (EE1)*
- *"Estamos trabajando en eso para tratar de coordinar programas" (EE4)*

El tamaño pequeño que caracteriza actualmente a la institución es otro de los rasgos que Gairín (2006b) describe como propios de la etapa de comienzo de una institución:

- *"Somos una secundaria pequeña" (EE2)*
- *"Este es un colegio chico" (EG8)*
- *"Es un colegio pequeño" (D1)*
- *"Es muy chico" (A3, A12 y otros)*

El equipo de gestión ha formalizado un plan de crecimiento institucional que apunta principalmente al aumento del tamaño del centro (Greiner, 1998) a través de la extensión de la oferta educativa:

- *"Tratar de lograr el Bachillerato" (EE1)*
- *"Nos interesa muchísimo no sólo aumentar la cantidad de alumnos, abrir quinto y sexto (...) Queremos crecer un cincuenta por ciento más en los próximos dos años" (EE2)*
- *"Me interesaría más trabajar sobre la parte de Bachillerato" (EG1)*
- El equipo de gestión realizó una encuesta a los padres de los alumnos para sondear su intención de continuar en el centro en caso de abrir segundo y tercer año de Bachillerato (Anexo I, 190-191).

El tamaño pequeño es visualizado como obstáculo para lograr una mayor inserción en el contexto externo al liceo:

- *"Primero las dimensiones pequeñas: en cuanto a estudiantes, en cuanto a lo físico, también en cuanto a la procedencia bastante homogénea de los estudiantes socio-económicamente... Entonces el desafío estaba en abrir esos horizontes hacia otros mundos" (EE4).*
- *"El ser un liceo de cien alumnos tiene sus pros y sus contras... cuesta mucho armar un equipo de fútbol,... armar un equipo de hockey, ...armar un equipo de rugby. Entonces, si bien se practica mucho deporte, a la hora de competir con otros colegios se vuelve muy difícil" (EE2)*

El equipo de gestión se propone fortalecer el vínculo con el contexto para pasar de las relaciones puntuales con el entorno a un intercambio más sistemático (Gairín, 1998):

- *"Empezar a salir un poco de nuestra institución... Poder salir un poco más hacia el mundo" (EE2)*
- *"Como que el Colegio está empezando a... "hacerse ver" suena horrible, ¿no? [risas]... pero como que estamos...empezando a tener una reputación" (EG7)*
- *"Implicaba, por ejemplo, crear el área de voluntariado. Que se creó y que está funcionando, y que está trabajando muy bien" (EE4).*
- Se creó un rol formal dentro del equipo de gestión denominado "Coordinador de Voluntariado y Recreación"

- En la reunión de coordinación observada la Coordinadora de Voluntariado y Recreación informó a los docentes sobre las experiencias de voluntariado llevadas a cabo con los alumnos en el año y motivó a los docentes a participar de ellas

Estas metas relativas al fortalecimiento del vínculo con el contexto, pueden relacionarse con los contenidos de la Misión y Visión institucional sintetizados en la página web del centro. Allí se menciona la intención de formar ciudadanos, es decir miembros de la comunidad que tengan para con ella una actitud responsable, respetuosa y crítica.

Lograr una organización más abierta al contexto es uno de los aspectos que Gairín (2009) plantea como desafío para el pasaje del primer al segundo estadio de desarrollo organizacional.

12.2. Resultados referidos al estilo de gestión

Los resultados dan cuenta de un cambio en el estilo de gestión debido a la sucesión en la función directiva, lo cual es esperable según Ball (1989):

- *"Quedó evidente que eran dos formas muy opuestas de manejar un liceo y ellos optaron por salir"* (EE2).
- La mitad de los encuestados percibe que su vínculo con la Dirección ha cambiado mucho o bastante en los últimos años (Anexo I, 185).
- La generación de primer año de Bachillerato, que experimentó la sucesión del equipo de gestión, es la que percibe mayores cambios (Anexo I, 189).
- Los alumnos de segundo año, que ingresaron al liceo el mismo año en que asumió el equipo de gestión actual, son los que perciben menores cambios en el vínculo (Anexo I, 189).

De acuerdo a la información recogida, la gestión anterior se caracterizaba por la ausencia de un encuadre definido de roles y funciones, que manifestaba en la multiplicidad de tareas no específicas realizadas por la gestión, el carácter prescindible de los saberes específicos para ejercer la función directiva y un liderazgo predominantemente afectivo o interpersonal (Ball, 1989):

- *"No había descripción de cargos. No sabía, este, qué tarea le correspondía a cada persona... Y bueno, a partir del año pasado, empezó como una etapa de cambios, al principio lentos... Y a partir de este año como que hubo un cambio rotundo... Y bueno... Se empezaron a perfilar los cargos, eh, a organizarse la institución"* (D1)
- *"Yo que estuve en un momento, yo que sé, que desde abrir la puerta hasta atender el teléfono, ver quién estaba triste, a quién le había ido mal en tal examen, todo mezclado, era muy muy difícil que yo me sintiera como cómoda y mucho menos que como psicóloga estaba aportando algo. En cambio ahora... estoy así como en mi paraíso "* (EG7).
- *"Si bien en años anteriores, este, sí había un Director o algo, como que nunca se posicionó como tal, no adoptó... Y bueno, tenía muchos conflictos con varios docentes, no es mi caso pero... y eso hacía que se generara una especie de tensión en la institución"* (D2).

- *"Antes todo venía bien. Creo que antes aceptaban todo y veían cómo solucionar cada situación particular... y eso les traía problemas a nivel financiero (EE3)*

Estos rasgos son propios del estilo de gestión casero descrito por Frigerio et al. (1992). En cambio, el estilo de gestión actual se orienta al modelo profesional (Frigerio et al., 1992) según la evidencia que se presenta a continuación.

El equipo de gestión actual percibe importante y necesario definir formalmente roles y funciones, por lo que se ha abocado a hacerlo:

- *"Solamente cuando uno le pone el nombre y además más o menos describe qué tareas o hacía dónde quiere caminar se puede avanzar (EG2).*
- *"Generar este equipo de trabajo... ponerle un nombre a este equipo que, bueno, se denominó equipo de gestión; ponerle un nombre a cada uno de los roles, que por ahí había cosas que se estaban haciendo pero que no estaban como identificadas" (EG6)*
- *"Los roles se han ido definiendo, que antes estaban como difusos, ahora están un poco más claros. Hay un organigrama armado" (EE1)*
- *"Para mí, hay ciertas cosas acá que están clarísimas, por ejemplo, de quién es quién y quién se ocupa de cada cosa" (EG7).*
- Se elaboró un Organigrama del equipo de gestión y un documento con los Perfiles de cargo.
- En la observación de la instancia de coordinación de centro correspondiente al mes de julio, el equipo de gestión presentó por primera vez en una instancia presencial al plantel docente la documentación referida a los perfiles de cargo.

El equipo considera, además, que gestionar demanda saberes profesionales específicos (Frigerio et al., 1992):

- *"Lo está dirigiendo o lo está proyectando gente preparada, que antes no era así" (D1)*
- El documento de Perfil de cargo para cada rol del equipo de gestión incluye la formación en gestión y en la disciplina específica del rol como requisito excluyente para acceder al cargo; exige experiencia en el área y valora capacitaciones afines al rol.

El Consejo Directivo es caracterizado, por los actores consultados, como un grupo promotor del cambio y la mejora:

- *"Cambió la directiva y ha arrancado un proceso de enriquecimiento (...) lo que seguiría es un poco el crecimiento, es la mejora, es la expansión, tanto interna como externa" (EE2)*
- *"En dos años está haciendo muchos cambios que son positivos" (EE3)*
- *"...tomar la decisión: 'Queremos transformar cosas, queremos convertirnos en otra cosa'. Creo que se pudieron visualizar necesidades y tomar decisiones pertinentes" (EG6)*
- *"Lo que hay por mejorar ya está en proceso de cambio" (D1)*
- *"Creo que en la medida que pueden van haciendo el alineamiento de las necesidades" (D2)*

El equipo de gestión reconoce que los procesos de cambio generan resistencias y conflictos que son inherentes a ellos:

- *"Todos los cambios generan muchísima resistencia al principio, generan roses" (EG5)*
- *"Hay cabezas que les gusta el cambio y hay personas que el cambio les cuesta más" (EE3)*
- *"Y lo que hemos tenido es, primero, lo que te comentaba: resistencia de parte de los docentes por... incertidumbre" (EE4)*

Los actores valoran la receptividad del equipo y su apertura al diálogo para elaborar los conflictos en lugar de ignorarlos (Frigerio et al., 1992):

- *"Yo sé que acá todos los docentes manifiestan su disconformidad con lo que sea y la receptividad es excelente. la receptividad es excelente" (D1)*
- *"[Abierto] al diálogo" (D2)*
- Más de la mitad de los alumnos considera que la Dirección escucha sus planteos y opiniones (Anexo I, 189).
- En la coordinación observada el equipo de gestión abrió un espacio para que los docentes plantearan inquietudes sobre el Perfil de cargo docente y otro espacio para propuestas de interés para la mejora de las coordinaciones de centro.

A su vez, la capacidad de gestión del equipo se complementa con cierta capacidad de liderazgo (Pozner, 1997) que se manifiesta en su proactividad, en su capacidad para desarrollar nuevos enfoques para los problemas y en su compromiso con los objetivos (Gairín, s.f.):

- *"Tiene a todo el equipo de gestión con las ganas y el interés y el esfuerzo puesto para que esto salga adelante y mejore" (EE3)*
- *"Estamos todos con la fuerza y con las ganas de aportar todo lo que podamos aportar cada uno para apoyar al que sea que necesita cuando sea" (EG3)*
- *"Más que problemas son oportunidades, ¿verdad? Porque los problemas ya más o menos los hemos mitigado" (EE2)*
- *"Una motivación impresionante que lleva a que se apueste al crecimiento" (D1)*
- *"Creo que en la medida que pueden van haciendo" (D2)*

El estilo de liderazgo que caracteriza al equipo de gestión tiene rasgos del liderazgo político descrito por Ball (1989) dada su postura ante el conflicto. También reúne rasgos del liderazgo educativo descrito por Sergiovanni (1984) que se basa en el saber experto para acercarse y orientar a los actores:

- *"Es muy rico porque nos nutrimos unos de los otros" (EE3)*
- *"Siempre sabés que vos vas a tener a alguien que te escucha y te apoya si vos no sabés" (EG7)*
- *"Yo trabajo cómoda porque, digo, eh, yo soy muy de consultar antes de actuar pero, o sea, como que me dan las puertas abiertas" (D2)*
- *"Al equipo de dirección (...) los conocemos de antes. Tenemos un respeto por ellos que nos permite tener una relación más de par en par" (D1)*

- La Dirección es el primer actor institucional de confianza identificado por los alumnos luego de los compañeros (Anexo I, 183)
 - o *"La dirección conoce a cada persona del liceo" (A8)*
 - o *"La dirección es más accesible" (A32)*
 - o *"La dirección muy amigable" (A36)*
 - o *"La dirección es más personalizada" (A39)*

12.3. Resultados referidos al trabajo colectivo

La evidencia sugiere que hay una necesidad de redefinir y renegociar las expectativas como consecuencia del cambio en el equipo de gestión (Ball, 1989):

- *"Hay que llegar a pactos o acuerdos" (EE3)*
- *"...llegar a acuerdos con los docentes, con el equipo de gestión, con los estudiantes... generar un lenguaje común" (EE4)*
- *"Todos queremos el mismo producto final pero llegar de distintas maneras" (EG5)*
- *"Hay mínimos acuerdos que los respetamos. Pero creo que puede ser más productivo..." (D1)*
- La mayoría de los alumnos considera que varía bastante o mucho de un docente a otro la manera de dar clase, la relación con los alumnos, las normas de clase y la exigencia (Anexo I, 184, 186).

Esta renegociación es vista como condición necesaria para el crecimiento y desarrollo del centro:

- *"Creo que tienen que estar los acuerdos antes de crecer" (EE3)*
- *"Llegar a acuerdos mínimos que nos permitan hacer camino" (EE4)*

Si no se da, el desequilibrio mayor al que hace referencia Ball (1989) puede implicar cambios en rasgos identitarios que hagan que la organización se transforme en otra diferente.

A su vez, para llegar a los acuerdos y consensos necesarios, se requiere un estilo de gestión que promueva la negociación y el diálogo y el trabajo colectivo, es decir, un estilo de gestión profesional (Frigerio et al., 1992). En el Secundario Sun se identifican dos instancias formales de trabajo colectivo: la coordinación mensual de centro y la coordinación semanal por área o nivel:

- *"Sí, coordinan por área. Por área o nivel. Este... Y... Después tenemos una coordinación que es la coordinación de centro que esa es una vez al mes" (EE1)*
- *"La institucional es fija, o sea, todos un sábado al mes. Y la semanal la hacemos a nuestro horario" (D2)*

El equipo de gestión actual ha asumido la responsabilidad de optimizar estos espacios de intercambio entre docentes para propiciar el trabajo en equipo (Pozner, 1997). Han intentado sistematizar y mejorar el aprovechamiento de las instancias de coordinación de centro:

- *"Bueno, una de las cosas importantes, que creo que ha cambiado, era mejorar las coordinaciones, que tuvieran un sentido...las coordinaciones de centro" (EG1)*

- "...se implementó en que las coordinaciones tuvieran una impronta mucho más pedagógica hacia los docentes: discutir documentos de educación y no solamente reglamentos o el listado de los grupos" (EE4)
- La reunión de coordinación de centro observada tuvo un primer momento organizativo y un segundo momento de coordinación pedagógica (Bonals, 1996) entre los docentes del mismo idioma. Ambos momentos tuvieron una duración similar.
- La coordinación de centro figura como un requisito en el documento institucional que describe el perfil del cargo docente: "Concurrir a las reuniones de profesores y coordinaciones mensuales".

La coordinación semanal por área o nivel es un requisito formal que imponen las autoridades del Consejo de Educación Secundaria. La evidencia indica que esta instancia no está pudiendo ser aprovechada aún:

- "Hacer un mejor aprovechamiento de las coordinaciones de área o nivel" (EE1)
- "Me parece que igual hay un debe... que confié en que las coordinaciones de área iban a funcionar del mismo modo y esas no las cambiamos y creo que no están funcionando... hay gente que no hace nada" (EG1)
- "Yo... no la hago tampoco, ¿no? Pero dudo que eso esté siendo efectivo... ¡Es primario la coordinación entre áreas! ... Es fundamental. Pero en los hechos... " (D1)
- "Tratar de hacer por nivel alguna coordinación" (D2).

Los miembros del equipo de gestión consideran necesario lograr un mayor aprovechamiento de las instancias de trabajo colectivo también dentro del equipo de gestión en general y del Consejo Directivo en particular:

- "Una de las cuestiones que a mí me parece que queda, que no le hemos dado en la tecla es el hecho de las reuniones nuestras del equipo de gestión (...) A nosotros nos cuesta reunirnos como Consejo Directivo también" (EG1)
- "Creo que desde hace mucho tiempo necesitábamos de instancias de este tipo: de hablar en general del Colegio y no de cosas concretas" (EG2)

Poder negociar y llegar a acuerdos demanda que los docentes y miembros del equipo de gestión trabajen en equipo y no solamente conformen un equipo de trabajo (Pozner, 2000b). Para ello se requiere una cultura profesional propicia, tendiente a la colaboración (Hargreaves, 1996). Sin embargo, los datos recogidos sugieren que predomina en el plantel docente una cultura profesional balcanizada, caracterizada por la sectorización y muy frecuentemente encontrada en Educación Secundaria por la compartimentación de los contenidos que la caracterizan (Hargreaves, 1996).

Los docentes trabajan en dos grupos: inglés y español. A su vez, dentro del grupo de español, trabajan en subgrupos por asignatura o en forma individual. Esto sugiere que dentro de la cultura balcanizada convive una subcultura tendiente al individualismo:

- "Cada uno viene, hace lo que tiene que hacer y se va" (D1)
- "Se dificulta mucho la coordinación... Porque no nos conocemos" (D1)

- "Yo coordino con profesores de Matemática" (D2, docente de Matemática)
- Durante la segunda parte de la reunión de coordinación de centro observada, los docentes de inglés formaron una sola ronda para la discusión de los temas correspondientes, mientras que los docentes de español se subdividieron en varios grupos, por área disciplinar.

Se trata de un individualismo restringido (Hargreaves, 1996) pues los actores reconocen que la tendencia al trabajo aislado de algunos docentes se debe a factores contextuales tales como el tamaño del colectivo docente, la dificultad para coordinar horarios y la escasez de tiempo por el multi-empleo de los docentes:

- "Tenemos un gran número de profesores" (EG2)
- "...es los que coincidimos en horarios. Yo tengo la suerte de coordinar con otro profesor de Matemática y con Química" (D2).
- "Como trabajan en varias instituciones" (EE3)

En una cultura con estas características, cada sector o subgrupo tendrá una visión diferente del centro y sus componentes, basada en sus propios intereses. Esto comúnmente genera conflictos entre los actores institucionales a la hora de definir un Proyecto Educativo de Centro y ponerlo en práctica (Frigerio et al., 1992):

- "Hay un acuerdo principal que uno hace en una institución que es qué institución quiero ser" (EE3)
- "... tenemos que empezar por definir cuál es la filosofía de la institución y cómo se va a ver esa filosofía en cada uno de los grupos" (EG3)
- "...lo que habíamos hablado del proceso de unión Primaria-Secundaria, es decir, empezar un lenguaje común y también ver qué cosas de Primaria nosotros vamos a mantener, cuáles vamos a profundizar y cuáles no vamos a tomar porque es un ciclo distinto" (EG2)
- "No había, hasta hace dos años, ningún Proyecto de Centro. No había ningún norte hacia el cual referirnos y que estructurara lo que es la práctica cotidiana, aparte de los programas tanto extranjeros como nacional, sino que le diera una impronta distinta al Colegio" (EE4)
- "No tenemos todavía pronto a nivel docente cómo vamos a trabajar por nivel" (EE4)

La Figura 20 ilustra la cultura predominante en el Secundario Sun.

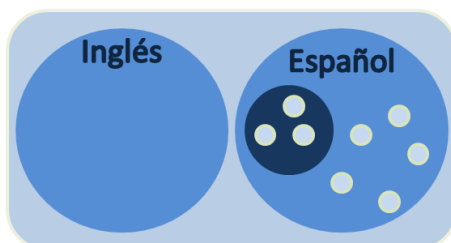


Figura 20. Cultura predominante en el Secundario Sun
Fuente: Elaboración propia.

Gairín (1998) plantea que la identidad de un centro comienza a consolidarse cuando se desarrolla una cultura colaborativa que promueve el compromiso de todos los actores involucrados con una visión compartida.

CAPÍTULO 13: CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permitieron dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. Fue posible identificar los factores que inciden en la consolidación de la identidad institucional.

La organización se encuentra en un proceso de transición entre etapas de crecimiento y estadios de desarrollo organizacional, como ilustra la Figura 21.

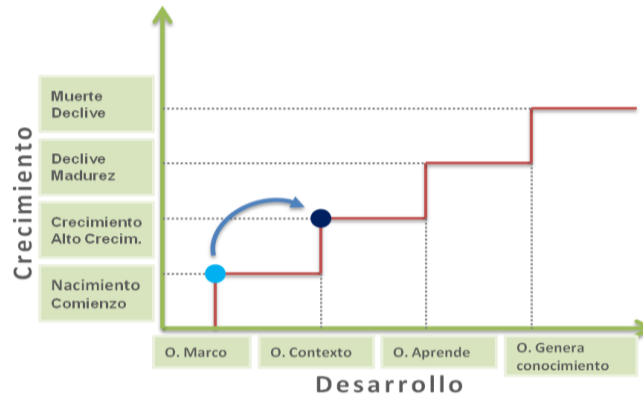


Figura 21. Ubicación de la institución en su proceso de transición entre etapas de crecimiento y estadios de desarrollo organizacional.

Fuente: Elaboración propia.

La organización está transitando de una etapa nacimiento (Jones, 2008) o comienzo (Gairín, 2006b) caracterizada por un crecimiento en base a la creatividad de los fundadores (Greiner, 1998), a una etapa de mayor madurez en el ciclo de vida organizacional: etapa de crecimiento (Jones, 2008) o alto crecimiento (Gairín, 2006b) en la que el crecimiento se da por la acción de la Dirección (Greiner, 1998).

La institución se ubica en período de transición entre estadios. Está buscando dejar de ser un marco para la acción educativa para convertirse en un contexto (Gairín, 2006b). Se están abordando los desafíos que presenta el primer estadio de desarrollo: convertirse en un soporte de calidad para la acción educativa y modificar su estructura y funcionamiento para lograr mayor racionalidad, flexibilidad, permeabilidad y colegialidad (Gairín, 1998).

El equipo de gestión está llevando adelante un proceso de cambio deliberado y planificado con el que apunta a mejorar la efectividad institucional, asegurar el cumplimiento de sus objetivos y adaptarse a las exigencias del entorno (Pinto Cristiani, 2012). Es decir, está orientando el proceso de desarrollo organizacional del centro, para lo cual promueve cambios a nivel de todas las dimensiones institucionales mencionadas por Frigerio et al. (1992): en lo pedagógico-didáctico se está revisando la propuesta curricular; en lo organizacional se está ordenando el funcionamiento y la estructura de roles; la dimensión administrativa también está siendo revisada para lograr mayor organización en los aspectos económicos; se busca sistematizar y ampliar los vínculos con el contexto externo. La organización ha adoptado un rol activo y una actitud crítica ante su propuesta educativa, lo que caracteriza a las organizaciones que transitan por el segundo estadio de desarrollo organizacional (Gairín, 2009).

Los rasgos que caracterizan al equipo de gestión actual concuerdan con el modelo de gestión profesional descrito por Frigerio et al. (1992) y con el estilo de liderazgo educativo descrito por Sergiovanni (1984) y el liderazgo político antagónico mencionado por Ball (1989). Se diferencian, a su vez, del estilo casero del equipo de gestión anterior (Frigerio et al., 1992) y su liderazgo interpersonal (Ball, 1989).

Ball (1989) plantea que la sucesión en el equipo de gestión y el consecuente cambio en el estilo de gestión puede generar diversas reacciones, generalmente adversas. No obstante, en este caso los resultados sugieren reacciones favorables de parte de la comunidad educativa hacia el nuevo equipo de gestión, lo que da indicios de que el equipo se está consolidando como líder y no solamente como gestor (Gairín, s.f.). Aún así, resulta necesario redefinir y renegociar las expectativas que tiene la comunidad educativa y la nueva dirección sobre el rol de la gestión para evitar, al decir de Ball (1989), un desequilibrio organizacional mayor.

Para promover la construcción de una visión compartida y metas comunes, es necesario que el equipo además de gestionar procesos de cambio y mejora, los lidere, es decir, movilice, anime, motive la adhesión de los actores a determinados valores, creencias y propósitos. En otras palabras, es necesario que influya en la cultura y la transforme (González, 2003). Un liderazgo con estas características debe ser más que un liderazgo político (Ball, 1989) o educativo (Sergiovanni, 1984), debe configurarse como un liderazgo transformacional (Murillo, 2006).

El predominio de una cultura profesional balcanizada en el centro, dificulta la negociación y elaboración de acuerdos así como también el fortalecimiento del compromiso con los objetivos institucionales, pues se jerarquizan los intereses del subgrupo. Para resolver estos conflictos y lograr una visión compartida sobre la cual sostener y consolidar la identidad institucional, es necesario generar espacios de negociación y diálogo que permitan elaborar acuerdos sobre los objetivos institucionales que contemplen la pluralidad de intereses. El equipo de gestión percibe la necesidad de generar las condiciones necesarias para elaborar acuerdos pero aún no ha logrado optimizar las instancias de trabajo colectivo para lograrlo.

Todo proceso de cambio orientado a la mejora requiere potenciar las capacidades de los miembros de la comunidad educativa, desarrollando, por ejemplo, la capacidad de trabajo en equipo a través del diálogo y la negociación. Mejorar estas capacidades implica modificar la cultura. Por ello Gairín (2006a) plantea que todo cambio organizacional es fundamentalmente cultural. A su vez, gestionar un cambio cultural demanda un liderazgo transformacional (Murillo, 2006) que el equipo de gestión actual aún no ha logrado consolidar.

Si partimos de la base de que la cultura da sentido de pertenencia e identidad a los miembros de la organización, o dicho de otra manera, la identidad se articula y sostiene en la cultura, entonces un proceso de cambio cultural necesariamente repercute en la identidad. Una cultura en transformación es una identidad en consolidación.

La identidad institucional es una definición consensuada de lo que el centro es que se construye a partir de la historia, el presente y la proyección de futuro de la institución (Fernández, 2005). Quien orienta el camino institucional y señala hacia donde y cómo ir es la gestión (Ministerio de Educación Nacional, 2007), por lo que su influencia es fundamental para la construcción de la identidad institucional.

A su vez, la identidad institucional se articula y sostiene en la cultura (Ávila, s.f.) que actúa como filtro para evitar que factores contextuales modifiquen los rasgos identitarios del centro (Fernández, 2005). Cuanto más fragmentada sea la cultura, más espacios se abren para la incidencia de dichos factores contextuales. Por el contrario, cuanto mayor sea el consenso, mayor será la solidez de la identidad. La existencia de un lenguaje común es un elemento cultural fundamental para lograr cohesión interna. Su ausencia sugiere una cultura fragmentada (Etkin y Schvarstein, 2000). Lograr una visión compartida, un proyecto educativo común, es un requisito crucial para la adaptación externa y la supervivencia del centro.

Las instituciones son sistemas dinámicos cuyos componentes se interrelacionan y cambian para adecuarse a demandas internas o externas (Etkin y Schvarstein, 2000) y lograr mayor eficiencia y calidad en el servicio prestado (Penengo y Pérez Bravo, 2000). Pero no siempre lo hacen de manera armónica o coherente (Gairín, 2004).

Antúnez (1998) plantea que un factor desencadenante de cambios puede ser el crecimiento de la institución, ya sea en edad, tamaño o complejidad. Esto es lo que ocurre en el Secundario Sun. Tiempo, tamaño, etapa del ciclo de vida, son algunas de las dimensiones que Etkin y Schvarstein (2000) plantean que actúan como coordenadas de la identidad institucional. Proyectar el crecimiento en tamaño y extensión de la propuesta del Secundario Sun así como el pasaje a un grado de desarrollo mayor, supone variar las coordenadas que definen la identidad del centro y por lo tanto exige la consolidación de la identidad en base a las nuevas coordenadas.

En síntesis, contamos con evidencias que permiten considerar que la identidad no está consolidada porque sus coordenadas están variando debido al crecimiento y desarrollo organizacional impulsado por el equipo de gestión actual, y la cultura organizacional, que es su soporte dinámico, ha dejado de ser adecuada a las nuevas coordenadas, convirtiéndose en un obstáculo para el cambio (Robbins y Judge, 2009). A su vez, el equipo de gestión aún no ha logrado consolidar un liderazgo transformacional que posibilite el cambio cultural necesario.

Para consolidar la identidad institucional, es necesario promover una cultura de concertación o colaboración en el centro, consolidar el liderazgo del equipo de gestión, revisar y reflexionar en conjunto sobre la propuesta educativa del centro y lograr un trabajo en equipo o colegiado entre los docentes. De acuerdo a los aportes de Robbins y Judge (2009), es de esperar que se concrete un cambio cultural en el centro, porque es una institución pequeña, con una cultura fragmentada, en la cual ha habido una rotación de liderazgo.

SECCIÓN V: REFLEXIONES FINALES

El proceso de investigación estuvo marcado por avances y retrocesos constantes que dibujaron una espiral ascendente hacia la comprensión del problema y acabaron abriendo nuevas interrogantes relativas al mismo.

La interactividad de los diferentes componentes del diseño cualitativo se hizo patente en las sucesivas idas y vueltas de un componente a otro para su revisión y redefinición. El propio problema de investigación se resignificó en sucesivas oportunidades a la luz de los datos y el marco conceptual. Este último constituyó un elemento fundamental del proceso. Los conceptos considerados al comienzo del proceso permitieron una aproximación inicial al problema y su comprensión pero, a medida que se profundizó el análisis, fue necesario incorporar nuevos elementos, nuevos conceptos, nuevas lentes con las cuales mirar la realidad objeto de estudio. Ante la complejidad de esta realidad, el marco teórico sirvió de brújula para focalizar la mirada en determinados aspectos considerados significativos para el problema y desenfocar otros, poniendo así un límite a la subjetividad del investigador y al amplio abanico de líneas de análisis que abren los datos recogidos con técnicas diversas.

A su vez, el proceso interactivo y dinámico marcado por la constante deconstrucción y reconstrucción de significados que supuso esta investigación, acabó abriendo nuevas interrogantes que podrían ser objeto de nuevas investigaciones. Entre ellas: ¿por qué no está consolidado el liderazgo del equipo de gestión?, ¿cómo se gestionan los cambios en el Secundario Sun?

Los principales aportes que este estudio brinda a la comunidad científica refieren a la importancia de la gestión en el proceso de consolidación de la identidad del centro.

La sucesión en el equipo de gestión no es sólo un cambio de personas sino un proceso de cambios profundos en el orden institucional establecido. Estos cambios pueden modificar las coordenadas en las que se enmarca la identidad del centro. Cuando la sucesión implica un cambio en el estilo de conducción, desencadena modificaciones a nivel de todas las dimensiones institucionales y en la proyección de crecimiento y desarrollo del centro. Estas modificaciones hacen necesario renegociar expectativas y redefinir una visión común.

Si el estilo de gestión del nuevo equipo tiende al modelo profesional, favorece una reacción positiva de los actores ante el cambio. No obstante, un equipo de gestión con un estilo profesional impulsa propuestas de mejora con un dinamismo que puede encontrarse con las resistencias de una cultura que cambia a un ritmo más lento. La cultura es el componente maleable de la identidad que posibilita la adaptación a las nuevas coordenadas sin que varíen los rasgos que definen la identidad. Para asegurar la supervivencia del centro, es necesario que el nuevo equipo de gestión promueva una transformación cultural que facilite la adaptación del centro al nuevo contexto.

Para guiar a los actores institucionales hacia una transformación cultural, es necesario que el equipo complemente su capacidad de gestión con una capacidad de liderazgo que motive la adhesión de los actores a su propuesta. Ya no alcanza con saber gestionar, es necesario además saber liderar. Esto supone un desafío fundamental y difícil de enfrentar.

A nivel personal, el proceso de investigación y asesoramiento estuvo marcado por situaciones personales especiales y dificultades institucionales, que incidieron en la cronología del trabajo pero fueron vistas como oportunidades para repensar y resignificar los componentes del estudio.

Como investigador, me resultó muy interesante visualizar la amplitud y profundidad de los efectos que un cambio en el equipo de gestión puede generar a nivel institucional, al punto de involucrar la identidad, que es el aspecto más estable y condición de supervivencia del centro. Esto me permitió percibir, a través de un caso concreto, lo complejo y trascendente que es el rol del equipo de gestión para la vida de una institución.

Las características particulares del equipo de gestión del centro educativo estudiado me permitieron reconocer las ventajas que supone que la gestión sea ejercida por un equipo y no por una sola persona. El contraste entre la situación anterior del centro y la actual, me ilustró las diferencias que genera que un equipo de gestión este formado profesionalmente para ello. La capacidad para analizar el pasado institucional, visualizar debilidades y fortalezas, amenazas y oportunidades, tomar decisiones sobre el presente en base a ellas y proyectar cambios a futuro que orienten al centro a un estadio de desarrollo mayor, son algunas de las virtudes que observé en un equipo de gestión con formación profesional. A su vez, pude constatar que los miembros de la institución valoran ser conducidos por personas con formación específica y abiertas al diálogo.

Como asesor, me enfrenté a los desafíos que presenta el asesoramiento ante un problema de tal complejidad. Al mismo tiempo, pude experimentar los beneficios del trabajo conjunto con los propios actores involucrados. Las diferencias en las percepciones internas y externas al centro, fueron enriquecedoras y permitieron potenciar las capacidades de ambos para lograr un producto que no fue una sumatoria de ideas sino una construcción y negociación conjunta desde perspectivas diferentes y con una meta común.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2002). *Cómo nacen y se hacen las innovaciones*. En I. Aguerrondo, *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers.
- Aguerrondo, I. (2006). *The Dynamics of Innovation: Why does it Survive and What Makes it function*. En OECD-CERI, *Innovating to learn, learning to innovate*. París: OECD.
- Alaminos, A., & Castejón, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Accedido el 19 de junio de 2015, desde <http://hdl.handle.net/10045/20331>
- Álvarez Vallina, N. (2011). Proyecto Curricular de Centro. *Pedagogía Magna* (10), 178-185. Accedido el 12 de agosto de 2015, desde <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628307.pdf>
- Álvarez, E. (2005). *Hacer ciencias humanas. Ensayos epistemológicos*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR.
- ANEP (1993). *Ordenanza N°45*. Accedido el 19 de junio de 2015, desde http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/aaa_julio_2014/Estatuto/estatuto_del_funcionario_docente__actualizado__nov-2013.pdf
- ANEP (1994). *Ordenanza N°14*. Accedido el 19 de junio de 2015, desde <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/normativa/Ordenanza%2014.pdf>
- ANEP (2006-2007). *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Accedido el 29 de junio de 2015, desde <http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/index.php/documentos-2?download=7:comision-de-politicas-lingueisticas-en-la-educacion-publica>
- ANEP (2011). *Circular N°29*. Accedido el 10 de agosto de 2015, desde http://www.cep.edu.uy/documentos/2013/privada/REGLAMENTO_PRUEBA_DE_EGRESO.PDF
- ANEP (s.f.). Accedido el 19 de junio de 2015, desde <http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/index.php/acerca-del-programa>
- Antúnez, S. (1998). Claves para la organización de centros escolares. *Cuadernos de Educación* (13). Accedido el 24 de febrero de 2015, desde <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/8/biblio/8ANTUNEZ-Serafin-CAP8-Innovacion-y-Cambio-en-los-Centros-Escolares.pdf>
- Antúnez, S., del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A., & Zabala, A. (1999). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Grao.
- Antúnez, S. (2003). Gestión Institucional. En S. Antúnez, P. Carnicero, J. Gairín, F. Imbernón, y A. Zabala, *Formación de Directoras y Directores de Centros Educativos*. Accedido el 12 de marzo de 2015, desde http://www.adebogota.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=217:gestion-institucional-sera-fin-antunez&id=10:generales
- Antúnez, S. (2004). La dirección escolar: justificación, naturaleza y características. En S. Antúnez, *Organización escolar y acción directiva*, pp. 111-123. México: SEP.

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zuñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Accedido el 10 de julio de 2015, desde <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Arias, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Accedido el 14 de enero de 2014, desde <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/article/viewFile/16851/14590>
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Ávila Baray, H. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Accedido el 5 de julio de 2015, desde http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/int_meto_inv/c_1.htm
- Ávila, R. (s.f.). *El reto de fortalecer la identidad de la institución educativa*. Accedido el 4 de julio de 2014, desde <https://www.scribd.com/doc/177575141/El-reto-de-fortalecer-la-identidad-de-la-institucion-educativa>
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J. G., & González, M. (s.f.). *El centro como contexto de innovación*. Accedido el 24 de mayo de 2015, desde: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m1/intro.htm>
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Bris, M., Manzanares, M. A., & Heredero, E. (s.f.). *Evaluación, investigación e innovación*. Accedido el 24 de mayo de 2015, desde <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m5/intro.htm>
- Cabrera, F., Ferrebú, J., Perozo, M., Rodríguez, M., & Wettel, L. (2000). Valores éticos y gestión educativa. *CICAG*, 1, 74-93. Accedido el 2 de junio de 2015, desde <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/cicag/article/viewArticle/309/653>
- Cambridge International Examinations (2014). *Cambridge Secondary 2*. Accedido el 29 de junio de 2015, desde <http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/cambridge-secondary-2/cambridge-igcse/>
- Casellas, J. (2007). *¿Cómo se forman los equipos de trabajo?* Accedido el 10 de setiembre de 2015, desde <https://paraeducar.wordpress.com/2012/11/02/como-se-forman-los-equipos-de-trabajo/>
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Accedido el 4 de julio de 2015, desde http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf?sequence=1
- Constitución de la República Oriental del Uruguay (1967). Accedido el 19 de junio de 2015, desde <http://www.presidencia.gub.uy/normativa/constitucion-de-la-republica>
- Cordero, T. (s.f.). *La Cultura Organizacional*. Accedido el 21 de mayo de 2015, desde <http://m.monografias.com/trabajos33/cultura-organizacional/cultura-organizacional.shtml>

- Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Nueva época* , 1 (15), 77-82. Accedido el 8 de agosto de 2015, desde <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/download/111/pdf>.
- Costa, J. A. (2003). Projetos educativos das escolas: Um contributo para a sua (des) construção. *Educação e Sociedade*, 1319-1340. Accedido el 20 de abril de 2015, desde <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>
- Cruz, R. (2001). Cultura institucional: aspectos y estrategias a trabajar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1 (8), 23-27. Accedido el 13 de marzo de 2015, desde <https://www.yumpu.com/es/document/view/25053585/namero-8-universidad-ort-uruguay/25>
- Domingo, J. (2012). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Etkin, J., & Schvarstein, L. (2000). *Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (2005). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Filmus, D. (1996). *Desafíos de la educación para el desarrollo humano integral*. Accedido el 4 de julio de 2015, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1971401>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Gairín, J., & Villa, A. (1998). *Estudio del funcionamiento de los equipos directivos de los centros docentes. Memoria de investigación*. Accedido el 27 de junio de 2015, desde <http://hdl.handle.net/11162/83532>
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos* , 125-154. Accedido el 12 de enero de 2015, desde <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/download/374/352>
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar* , 31-85. Accedido el 16 de enero de 2015, desde <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20734/20574>.
- Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2006a). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*. Accedido el 26 de marzo de 2015, desde http://ediagnostikoak.net/ikusberrimat/cas/materiales_gairin/planes_mejora_satisfaccion.pdf
- Gairín, J. (Dir.) (2006b). Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas. *Investigamos* (3). Accedido el 9 de junio de 2015, desde <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/62209>
- Gairín, J. (2007). Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional. En C. Urquiza (Ed.), *Las comunidades formativas de aprendizaje. Una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia*. La Paz: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Accedido el 14 de mayo de 2015, desde http://www.ops.org.bo/textocompleto/bvsp/boxp8/ag_comunidades-formativas.PDF

- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15 (4), 620-634. Accedido el 12 de octubre de 2014, desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1315-95182009000400005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Gairín, J. (2009). *Mejorar la sociedad mejorando las organizaciones*. Accedido el 3 de abril de 2015, desde http://www.anunciatasrl.org/Descargas%20Educacion/2012/Mejorar_la_sociedad_mejorando_las_organizaciones.pdf
- 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*, 215-236. Accedido el 20 de marzo de 2015, desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113012>
- Gairín, J. (2014). *Guía de aprendizaje. Gestión de procesos de desarrollo organizacional*. Accedido el 20 de agosto de 2014, desde www.aulas.ort.edu.uy
- Gairín, J. (s.f.). *La gestión del conocimiento y de los procesos*. Accedido el 24 de mayo de 2015, desde <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m3/intro.htm>
- García, B., & Quintanal, J. (s.f.). Bloque III: Técnicas de investigación. En *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*. Accedido el 5 de julio de 2015, desde <http://brayeban.aprenderapensar.net/files/2010/10/TECNICAS-DE-INVEST.pdf>
- González, M. T. (2003). El liderazgo en tiempo de cambio y reformas. *Organización y Gestión Educativa*, 11 (6), 4-8. Accedido el 8 de julio de 2015, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=759580>
- Greiner, L. (1998). *Evolution and Revolution as Organisations Grow*. Accedido el 31 de marzo de 2015, desde <https://hbr.org/1998/05/evolution-and-revolution-as-organizations-grow>
- Gros, B. (2004). *De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela*. Accedido el 10 de octubre de 2014, desde <http://virtualeduca.org/ifdve/pdf/begona-gros.pdf>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Londres: Morata.
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Accedido el 20 de enero de 2014, desde http://data.over-blog-kiwi.com/0/27/01/47/201304/ob_195288_metodologia-de-la-investigacion-sampieri-hernande.pdf
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE*, 5 (1). Accedido el 17 de julio de 2015, desde <http://148.215.2.11/articulo.oa?id=55100108>
- Jones, G. R. (2008). *Teoría Organizacional. Diseño y cambio en las organizaciones*. México: Pearson Prentice Hall.
- Junta de Andalucía (Ed.) (1992). *Guía para la elaboración del proyecto curricular de centro*. Recuperado el 13 de mayo de 2015, desde http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Guia_para_la_elaboracion_del_proyecto_curricular_de_centro.pdf

- Koontz, H., & Wehrich, H. (2007). *Elementos de administración. Un enfoque internacional*. México: McGraw-Hill.
- Korte, R., & Chermack, J. (2007). Changing organisational culture with scenario planning. *Futures*, (39), 645-656. Accedido el 21 de abril de 2015, desde http://www.researchgate.net/publication/229346739_Changing_organizational_culture_with_scenario_planning
- Ley General de Educación, N°18.437 (2008). Accedido el 2 de julio de 2015, desde <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>
- Lozares, C., Martín, A., & López, P. (1998). El tratamiento multiestratégico en la investigación sociológica. *Papers*, (55), 27-43. Accedido el 15 de junio de 2015, desde <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25503/25337>
- Marcelo, C. (2013). *Las tecnologías para la innovación y la práctica docente*. Accedido el 3 de diciembre de 2013, desde http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. Accedido el 21 de junio de 2015, desde <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Maxwell, J. (1996). Un modelo para el diseño de investigaciones cualitativas. En J. Maxwell, *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*, 1-13. Sage Publications. Accedido el 12 de octubre de 2014, desde <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/guemure/bibliografia/Maxwell1.pdf>
- Méndez Hernández, D. (2005). *Gestión de Personal. Lección 15: Desarrollo Organizacional*. Accedido el 28 de abril de 2015, desde http://datateca.unad.edu.co/contenidos/102012/moduloenlinea102012/leccin_15_desarrollo_organizaciona2.html
- Meneses, J., & Rodríguez, D. (2015). *El cuestionario y la entrevista*. Accedido el 18 de julio de 2015, desde http://www.researchgate.net/publication/265004566_El_cuestionario_y_la_entrevista
- Merenales, E. (1996). *Educación Formal, No Formal e Informal*. Accedido el 26 de mayo de 2015, desde www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Oficina Asesora de Comunicaciones (Ed.). (2007). Gestión educativa: la vía hacia la calidad. *AlTablero*, (42), 1-30. Accedido el 8 de julio de 2015, desde http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-35860_tablero_pdf.zip
- Montero, L., & Sanz Lobo, M. D. (2008). Entre la realidad y el deseo: Una visión del asesoramiento. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (1), 1-16. Accedido el 14 de mayo de 2015, desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073019>
- Mora, H. (2004). *Criterios de validez y triangulación en la investigación social cualitativa*. Accedido el 7 de agosto de 2015, desde https://www.academia.edu/1099259/Validez_y_triangulaci%C3%B3n_en_investigaci%C3%B3n_cualitativa
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e) 11-24. Accedido el 8 de julio de 2015, desde <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.htm>

- 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. Accedido el 17 de junio de 2015, desde www.redalyc.org/pdf/551/55123361003.pdf
- Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, 2 (5), 44-57. Accedido el 12 de mayo de 2015, desde www.educa.madrid.org/web/eoep.at.colmenarviejo/blog/asesoramiento.pdf
- Nieto, J., & Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96. Accedido el 12 de mayo de 2015, desde www.revistaeducacion.mepsyd.es/re339/re339_06.pdf
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Accedido el 19 de junio de 2015, desde <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>
- ONU (1959) *Declaración de los Derechos del Niño*. Accedido el 26 de junio de 2015, desde <http://www.un.org/es/events/childrenday/key.shtml>
- Pareja, J., & Torres, C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora. *Educación y Educadores*, 9 (2), 171-185. Accedido el 12 de junio de 2015, desde www.redalyc.org/pdf/834/83490213.pdf
- Parra, S. (2014). *Características predominantes de la cultura organizacional de la fuerza de ventas de la empresa Susuerte S.A. en el Municipio de Manizales*. Accedido el 27 de mayo de 2015, desde <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1289/Trabajo%20Sandra%20Parra.pdf?sequence=1>
- Penengo, M., & Perez Bravo, M. (2000). *Aspectos comportamentales del cambio organizacional*. Montevideo: Técnica S.R.L.
- Pinto Cristiani, M. E. (2012). *Desarrollo Organizacional*. México: Red Tercer Milenio.
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Pozner, P. (2000a). Módulo 3. Liderazgo. En IIPE-UNESCO (Eds.), *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Accedido el 2 de julio de 2015, desde <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/modulo03.pdf>
- Pozner, P. (2000b). Módulo 9. Trabajo en Equipo. En IIPE-UNESCO (Eds.), *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Accedido el 2 de julio de 2015, desde <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/modulo09.pdf>
- RAE (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Accedido el 2 de julio de 2015, desde www.rae.es
- Rendón, J. J. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. Accedido el 18 de febrero de 2015, desde <http://www.edomex.gob.mx/ecal/doc/pdf/modelodegestionEE.pdf>
- Robbins, S., & Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Rodríguez Romero, M. (1997). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 0 (1), 1-5. Accedido el 13 de mayo de 2015, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789613>

- Rodríguez Zidán, E. (2013). *Casos y Métodos en Investigación Educativa: Epistemología y Método en la Investigación Educativa*. Accedido el 23 de setiembre de 2013, desde <http://aulas.ort.edu.uy>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Accedido el 9 de julio de 2015, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa* , 18 (1), 223-242. Accedido el 31 de julio de 2015, desde <http://revistas.um.es/rie/article/download/121561/114241>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En CLACSO, *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Accedido el 6 de julio de 2015, desde <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- Schein, E. (1984). Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*, 25 (2), 3-16. Accedido el 21 de julio de 2015, desde https://blog.itu.dk/SFOL-F2013/files/2013/03/culture_schein.pdf
- Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 3 (2). Accedido el 1 de julio de 2015, desde <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership* , 41 (5), 4-13. Accedido el 8 de julio de 2015, desde http://www.corwin.com/upm-data/11217_Serg___Article_1.pdf
- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly* , 28 (3), 339-358. Accedido el 7 de julio de 2015, desde http://courses.washington.edu/ilis580/readings/Smircich_1983.pdf
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Accedido el 22 de octubre de 2013, desde http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/STAKE_investigacion-con-estudio-de-casos.pdf
- Stoner, J., Freeman, R., & Gilbert, D. (1996). *Administración*. México: Prentice Hall.
- Tejera, A. (2003a). *Analizando la Institución y su Cultura*. Montevideo: Universidad ORT.
- Tejera, A. (2003b). *El trabajo en equipo en las instituciones educativas*. Accedido el 20 de agosto de 2010, desde <http://www.anep.edu.uy/ces/Planeamiento%20Educativo.htm>
- Tejera, A. (2013a). *Gestión de las instituciones educativas: La Institución Educativa como constructo*. Accedido el 2 de mayo de 2013, desde www.aulas.ort.edu.uy
- Tejera, A. (2013b). *Gestión de las instituciones educativas: Estrategias para el cambio institucional*. Accedido el 20 de mayo de 2013, desde www.aulas.ort.edu.uy
- Thompson, A., Peteraf, M., Gamble, J., & Strickland, A. (2012). *Administración estratégica. Teoría y casos*. México: McGraw Hill.

- UNESCO (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. *Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. Accedido el 8 de julio de 2015, desde http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf
- University of Cambridge (s.f.). Accedido el 29 de junio de 2015, desde <https://www.cam.ac.uk/>
- Vallejo, R., & Finol de Franco, M. (2009). *La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas*. Accedido el 14 de enero de 2014, desde <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/620/1578>
- Vallés, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Accedido el 22 de octubre de 2013, desde <http://asodea.files.wordpress.com/2009/09/miguel-valles-tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social.pdf>
- Vázquez Herrera, E. (2010). *Módulo 1: Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. Accedido el 30 de mayo de 2015, desde <http://www.upes.edu.mx/public/materiales/el%20modelo%20de%20gestion%20educativa%20estrategica.pdf>
- Vázquez, M. I. (2007). *Gestión Educativa en Acción. La metodología de casos*. Accedido el 7 de octubre de 2013, desde www.ort.edu.uy/ie/pdf/lametodologiadecasos.pdf
- Vázquez, M. I. (2010). La autoevaluación organizacional como práctica de autoformación. En Congreso Internacional EDO, *Nuevas Estrategias Formáticas para las Organizaciones*. (pp. 115-124). Barcelona, España.
- Vitale, C. (2013). *Investigación Educativa*. Accedido el 4 de julio de 2015, desde <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/adscricion.htm>
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Accedido el 6 de julio de 2015, desde <https://ideas.repec.org/p/cem/doctra/296.html>

ANEXO I

INFORME DE AVANCE

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Instituto de Educación

Máster en Gestión Educativa

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL

Informe de Avance

Ma. Cecilia Irazoqui, N°189198

Tutores: Nataly Buslón, María Inés Vázquez

2014

INTRODUCCIÓN

1. PRESENTACIÓN DEL CENTRO

El estudio se lleva a cabo en un centro educativo privado y bilingüe, habilitado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y por el Consejo Directivo Central (CODICEN). Para asegurar la confidencialidad de la identidad del centro, lo llamaremos de aquí en adelante "Colegio Sun".

El Colegio está ubicado en un barrio residencial de Montevideo de contexto socio-económico entre medio y alto. Inició su actividad hace poco más de veinte años con el sector de Primaria y actualmente comprende tres ciclos educativos: Educación Inicial (2 a 5 años), Primaria y Secundaria.

El sector de Secundaria comenzó a funcionar hace diez años y comprende Ciclo Básico (1º, 2º y 3º) y primer año de Bachillerato (4º). Surge por la unión de dos instituciones Primarias: la del Colegio "Sun" y otra, que buscaban extender su propuesta educativa. El nombre actual del Secundario es la combinación de los nombres de las instituciones fundadoras.

Tabla 1. Distribución de alumnos por clase
Fuente: Elaboración propia

Clase	Nº de alumnos
1º	21
2º	28
3º1	17
3º2	20
4º	9

Desde el punto de vista locativo, las instalaciones de Secundaria comprenden tres predios contiguos que originalmente eran casas de familia. Inicial y Primaria se encuentran en otro barrio cercano de Montevideo.

El alumnado de Secundaria asciende a 95 alumnos cuya distribución se describe en la Tabla 1. El cuerpo docente está conformado por 39 profesores. La composición del Equipo de Gestión se describe en el organigrama presentado en la Figura 1.

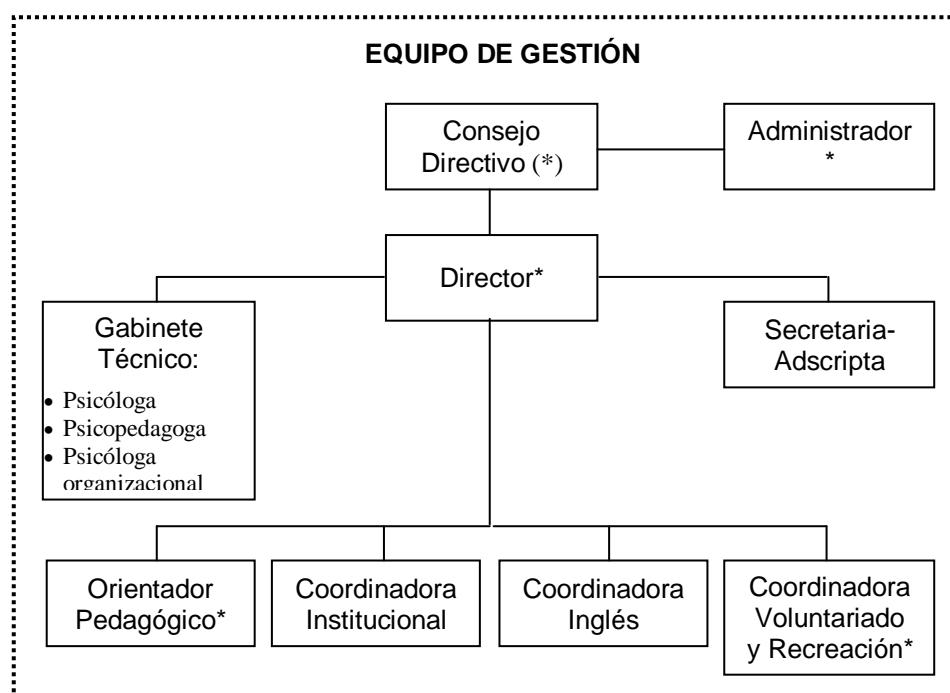


Figura 1. Organigrama del Equipo de Gestión

Fuente: Documento brindado por la gestión del Colegio Sun

El horario de clase inicia a las 8hs y su finalización varía, según el nivel y el día, entre las 17hs y las 18hs.

Como parte de su misión, el Colegio apunta a la excelencia académica en la formación de alumnos bilingües a través de una enseñanza personalizada. Se implementan dos programas curriculares, uno nacional y otro internacional. El primero abarca los programas de Ciclo Básico y Bachillerato definidos por el CES. El segundo abarca el Certificado General de Educación Secundaria Internacional (IGCSE) de la Universidad de Cambridge, que se implementa en 3^{er} y 4^o grado.

En los últimos años el Colegio ha transitado por diversos cambios referidos, principalmente, a aspectos organizacionales y administrativos. A saber:

a. Mudanzas:

Secundaria funcionó en otros dos edificios, dentro del mismo barrio, antes de mudarse al actual en 2007.

b. Cambios en la composición del Consejo Directivo:

El Consejo Directivo inicial estaba conformado por las dos fundadoras del liceo que en 2007 se separan. Una de ellas se mantiene al frente de la institución, asociándose para ello con su hermano. En 2012 comienza un período de transición que culmina en 2013 cuando estos socios dejan su cargo a un nuevo grupo de cuatro personas que son las que conforman el Consejo Directivo actual.

c. Nueva conformación del equipo de gestión:

A partir del cambio de Consejo Directivo, se modifica también la conformación del equipo de gestión. Éste pasa a estar integrado por los cuatro miembros del Consejo, cada uno de los cuales cumple una función diferente: Director, Administrador, Orientador Pedagógico y Coordinador de Voluntariado y Recreación. A estos roles se suma: un Coordinador de Inglés y un gabinete técnico conformado por una Psicopedagoga y una Psicóloga. Esta última es la fundadora del Secundario que formó parte del equipo directivo vigente hasta el 2013. En febrero de 2014 se abren dos nuevos cargos: Psicólogo Organizacional y Coordinador Institucional. El primero es creado con el cometido inicial de elaborar una descripción de cargos y un organigrama formal y plasmarlos en documentos. El segundo tiene por objetivo, entre otras cosas, articular la propuesta de Primaria y Secundaria del Colegio Sun.

d. Inminente modificación del nombre:

En 2015 el nombre del Secundario dejará de ser combinado, conservando sólo el nombre que le da continuidad con la Primaria "Sun".

2. DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA

La demanda de la institución se construye a partir de los aportes de los miembros del equipo de gestión recogidos en las entrevistas exploratorias. En estas instancias, los entrevistados jerarquizan diversos problemas a abordar en el corto y mediano plazo.

Éstos refieren, en primer lugar, a una proyección del crecimiento institucional que comprende tanto el aumento de la matrícula como la apertura de segundo y tercer año de Bachillerato: "*Estamos trabajando para crecer un poco más... Estamos también con la idea de abrir un Bachillerato*" (EE2:2)". En segundo lugar, se plantea la necesidad de revisar la propuesta curricular en lo que refiere a la carga horaria y a los contenidos: "*La carga horaria realmente de los chicos está siendo una dificultad porque están muy cansados. Eso tiene que ver con la currícula*" (EE4:3). En tercer lugar, se menciona la necesidad de generar acuerdos institucionales: "*Hay que llegar a pactos o acuerdos... hay un acuerdo principal que uno hace en una institución que es 'qué institución quiero ser'*" (EE3:5), "*No había, hasta hace dos años, ningún Proyecto de Centro*" (EE4:2), "*Hacer un mejor aprovechamiento de las coordinaciones de área o nivel*" (EE1:2). En cuarto lugar, señalan la necesidad de organizar el funcionamiento institucional: "*La asiduidad y puntualidad*" (EE1:3), "*El orden y el cuidado de los salones*" (EE1:5). Por último, se menciona también la necesidad de lograr una mayor inserción e intercambio con la comunidad: "*Poder salir un poco más hacia el mundo*"(EE2:5), "*Queremos ir más afuera*" (EE4:3). Todos estos planteos quedan representados en la

siguiente inquietud de uno de los miembros del equipo de gestión: "¿Cómo crecer sin colapsar? ¿Cómo crear los procesos y formar el equipo para que siga natural ese crecimiento? ¿Cómo seguir, también, creciendo en otros sentidos: en el sentido de deporte, música, arte?" (EE2:2)

Del análisis primario de estos aportes se detecta la necesidad de consolidación de la identidad institucional, determinando así la demanda. A partir de la renovación del equipo de gestión que se efectiviza en 2013, los actores perciben que se inicia un proceso de cambios significativos y se formaliza una proyección de crecimiento institucional: "Queremos crecer un cincuenta por ciento más en los próximos dos años" (EE2:2).

3. PLAN DE TRABAJO

El proceso diagnóstico abarcó cuatro fases sucesivas, la primera de las cuales se inició en julio y la última finalizó en agosto (Cuadro 1).

FASE	PERÍODO	ACCIONES	TÉCNICAS
I Identificación de la demanda	Julio	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto con el centro educativo. • Identificación de informantes primarios. • Entrevistas iniciales. • Recopilación de documentos. • Elaboración de la matriz de análisis. • Identificación de dimensiones organizacionales y actores implicados. • Elaboración del modelo de análisis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista exploratoria semi-estructurada • Recopilación documental • Matriz de análisis • Modelo de análisis
II Comprensión del problema	Julio	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño, pre-testeo y aplicación de técnicas complementarias para el relevamiento de datos. • Procesamiento y sistematización de los datos recogidos. • Definición de las categorías de análisis. • Análisis de los datos en base a categorías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relevamiento bibliográfico • Encuesta • Entrevista semi-estructurada • Grupo Focal • Observación no participante • Análisis de documentos • Cuadro de doble entrada
III Identificación de necesidades	Agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de fortalezas y debilidades • Definición de prioridades • Identificación de prioridades y supuestos subyacentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz FODA • Iceberg
IV Acuerdos con la organización	Agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de actores y dimensiones implicadas en el Plan de Mejora. • Redacción del informe de avance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro de doble entrada

Cuadro 1. Fases del estudio diagnóstico

Fuente: Elaboración propia

La primera fase se trató de una etapa exploratoria en la que se estableció un primer contacto con la institución y se realizó una primera colecta de datos con el fin de identificar la demanda. En la segunda fase se realizó una nueva colecta de datos para, a través de su análisis, profundizar sobre la comprensión del problema. La tercera fase consistió en un análisis aún más profundo de la información recogida para identificar las necesidades de la institución. La última fase consistió en la definición de referentes para el diseño del plan de mejora.

4. ENCUADRE TEÓRICO

En vistas del problema identificado y de los posibles factores causales considerados, se tomaron algunos conceptos teóricos claves a la luz de los cuales analizar e interpretar los datos. Estos conceptos se sintetizan a continuación.

4.1 - Identidad institucional y cultura organizacional

La identidad de una institución educativa es todo aquello que caracteriza y define a esa institución en particular, diferenciándola de otras. Se construye a partir de las expectativas, necesidades, conocimientos, experiencias e intereses de todos los actores involucrados: directivos, docentes, alumnos, familias y comunidad. A su vez, como plantea Ávila (s.f.:2): *"se articula y se sostiene en las creencias, las concepciones, los símbolos, los comportamientos y las maneras de hacer las cosas dentro de las instituciones"*. Por lo tanto, hablar de identidad supone hablar de cultura y consolidar la identidad supone un cambio cultural. La cultura institucional es la huella digital de la organización, son los rasgos que le dan identidad propia.

Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992:35) plantean que la cultura institucional comprende tanto las características estables que surgen de las políticas institucionales y las prácticas habituales como la percepción que de ellas tienen los actores: es *"un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellas que actúan en ella"*. Comprende aspectos visibles y otros no tan visibles. Es dinámica, se modifica para adecuarse a los cambios que se producen dentro de la institución y en el contexto externo a ella. Gairín (2000:58) señala además que *"la cultura organizativa suele ser una base positiva o una barrera o factor resistente para el aprendizaje organizativo"*.

Frigerio et al. (1992) describen tres tipos diferentes de cultura institucional escolar: familiar, burocrática y de concertación. En la cultura familiar predominan los vínculos interpersonales afectivos que rigen el funcionamiento institucional por sobre la tarea. La comunicación y la participación fluyen por canales informales y los conflictos tienen carácter personal. Predomina la horizontalidad. El currículum prescripto pasa a segundo plano o es incluso ignorado. En la cultura burocrática se hace especial hincapié en la formalización y racionalización del funcionamiento institucional, tanto en lo que refiere a los roles y tareas como a los canales de comunicación y las vías de participación. Predomina la verticalidad. El currículum prescripto es un documento inmodificable que funciona como *"instructivo"* (47). En la cultura de concertación la dimensión pedagógico-didáctica pasa a ocupar un lugar central. El currículum se considera un eje organizador adaptable en cierta medida a la realidad del centro. Las relaciones afectivas y los canales de informales de comunicación son reconocidos pero valorados en función de su pertinencia para la tarea pedagógica central de la institución. Se reconocen las divergencias y se promueve el intercambio y la participación para lograr acuerdos.

4.2 - Modelos de gestión organizacional

El modelo de gestión, es decir, la manera de conducir el centro para la consecución de los objetivos, resulta de la articulación entre la propuesta del equipo de gestión y las características particulares del centro, es decir, su cultura (Frigerio et al., 1992). El grado de ajuste logrado entre ambos elementos puede ser mayor o menor y es dinámico, se adecúa a los cambios tanto internos como externos a la institución.

Frigerio et al. (1992) identifican tres modelos de gestión que vinculan a cada una de las culturas descritas en el apartado anterior: "modelo casero", "modelo tecnocrático" y "modelo profesional". Esta categorización coincide en gran medida con los estilos de liderazgo descritos por Ball (1989), a los que denomina: "interpersonal", "administrativo" y "político". Dentro de este último distingue, a su vez, un estilo "antagónico" y un estilo "autoritario".

En el "**modelo casero**" y el "**estilo interpersonal**" no hay un encuadre suficientemente definido que establezca la estructura formal de roles y funciones, una clara división y jerarquización de tareas o canales formales de comunicación. La institución funciona en base a la lealtad individual de sus miembros para con otros actores institucionales. Gestionar no demanda saberes específicos porque se basa en la matriz de relaciones construida en la experiencia personal de familia. Predomina un

liderazgo afectivo, paternalista. Los conflictos se resuelven en función de la red de vínculos informales configurada.

El "**modelo tecnocrático**" y el "**estilo administrativo**" priorizan la formalización de los roles, las funciones, sus jerarquías y los canales de comunicación reconocidos, que figuran en documentos administrativos explícitos. Predomina un liderazgo "racional-legal" (Frigerio et al., 1992: 46). Mediante la formalización, se busca prevenir o neutralizar el conflicto.

El "**modelo profesional**" y el "**estilo político antagónico**" supone que "*el equipo de conducción sustenta su poder en el saber experto*" (Frigerio et al., 1992:50). Los roles y las normas son explicitados pero hay espacio tanto para la cooperación como para la resistencia, pues reconoce que los actores institucionales tienen diferentes intereses y objetivos y que el conflicto es inherente al funcionamiento de toda institución. En vistas de esto, la gestión deberá mediar para llegar a acuerdos que supongan beneficios para ambas partes y que favorezcan a la institución, utilizando para ello como principal herramienta la negociación a través del diálogo. El "**estilo político autoritario**", por su parte, también reconoce la pluralidad de intereses y propósitos pero busca imponerse, ignorando o sofocando las ideas alternativas u opuestas.

4.3 - Proceso de desarrollo organizacional

Gairín (2000), desde una perspectiva descriptiva, plantea que cada centro educativo pasa por distintos momentos en su evolución a los que denomina estadios. Cada uno de ellos refiere al conjunto de situaciones que se dan en un determinado momento de la vida de la organización y que son consecuencia de la historia organizacional, del entorno, del estilo de gestión, de la cultura, las inquietudes, entre otros.

Gairín identifica cuatro estadios progresivos, cada uno de los cuales contiene y excede al anterior (Figura 2).

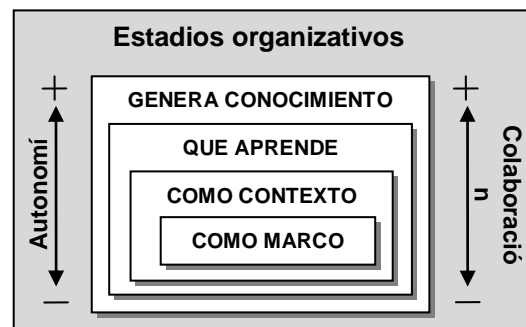


Figura 2. Estadios organizativos según Gairín.

Fuente: Adaptación de Gairín (2002:35)

Primer estadio: La organización como marco. La mayor parte de las organizaciones se encuentran en este estadio. En él el foco está puesto en la acción formativa. La organización ocupa un papel secundario y sustituible como escenario, soporte o continente en que transcurre dicha acción. Adopta, por tanto, un rol pasivo como receptora de una propuesta educativa que viene delineada e impuesta desde afuera y que no demanda grandes niveles de compromiso, interés o formación específica. Predomina una cultura individualista y un estilo de gestión directivo o normativista.

Segundo estadio: La organización como contexto. La organización asume aquí un rol activo. Al recibir la propuesta educativa, la discute y la ajusta a su contexto particular, generando proyectos institucionales específicos y explícitos, como ser el Proyecto Educativo de Centro, que surgen del consenso. Este estadio supone una cultura colaborativa y un estilo gestión centrado en generar acuerdos comunes. Demanda, por tanto, acciones que apunten a la sensibilización y a la toma de conciencia colectiva de la propuesta en busca de promover el compromiso y la implicancia de todos los actores institucionales. De este modo comienza a consolidarse la identidad del centro.

Tercer estadio: La organización que aprende. Es un nivel de desarrollo más complejo que pocas organizaciones alcanzan. Supone un funcionamiento organizacional basado en el desarrollo de las capacidades de autorregulación y de reflexión crítica del centro. Éstas permiten desplegar mecanismos de autoevaluación y monitoreo que posibilitan identificar errores y aprender de ellos para generar procesos de cambio que lleguen a ser institucionalizados. Este estadio supone una cultura cooperativa y un estilo de gestión que apunta a la resolución de conflictos mediante la negociación permanente.

Cuarto estadio: La organización que genera conocimiento. A las capacidades de autoevaluación, seguimiento y sustentabilidad de los procesos de cambio, se le suma en este estadio la capacidad de generar nuevo conocimiento, la cual permitirá realizar proyecciones a mediano y largo plazo: "*permite un impulso organizativo hacia el futuro. Las personas no se forman y se desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos, sin para ampliar su función*" (Gairín, 2000:37).

COMPRESIÓN DEL PROBLEMA

1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico en que se sustenta esta investigación es cualitativo. Como tal, aporta profundidad, contextualización, "*riqueza interpretativa*" y flexibilidad (Hernández S., Fernández C. y Baptista L., 2003:19); permite comprender el problema en su contexto y desde el punto de vista de los actores involucrados. Dentro de este enfoque, el dispositivo de investigación utilizado para estudiar el problema fue el estudio de casos. Este dispositivo permite articular teoría y práctica de forma dinámica y flexible para des-cubrir las lógicas subyacentes al objeto de estudio, partiendo para ello de las percepciones de los propios actores involucrados (Vázquez, 2007; Vallés,2000).

2. FASE I

El objetivo de esta primera fase consistió en realizar una primera aproximación al campo de estudio para identificar los aspectos emergentes y definir la demanda.

2.1 - Primera colecta de datos

Las técnicas de recolección de datos utilizadas para la primera colecta fueron: entrevistas exploratorias y recopilación de documentos. Todas ellas fueron administradas en el mes de julio.

Entrevistas exploratorias (Anexo A). Se realizaron entrevistas exploratorias semi-estructuradas a cuatro informantes calificados: Director de Secundaria, Administrador, Coordinadora Institucional y Orientador Pedagógico. Con esta técnica se buscó obtener información sobre la percepción de actores institucionales clave acerca de situaciones visualizadas como problemas al momento de la entrevista, identificando, desde sus correspondientes perspectivas, los factores que inciden en estos problemas y los actores o sectores involucrados, con el fin último de identificar un emergente factible de convertirse en el problema objeto de investigación. Estas entrevistas fueron codificadas como EE1, EE2, EE3 y EE4.

Recopilación de documentos (Anexo B). Se realizó una recopilación de documentos que permitieran un mayor conocimiento y aproximación a la institución para favorecer la comprensión de los aportes de los entrevistados y la problemática emergente. Los documentos consultados fueron: la página web institucional y el organigrama del equipo de gestión.

Si bien en esta fase exploratoria no se llegó a un nivel de análisis profundo de la documentación, resultó una herramienta útil para recoger información porque demanda bajos niveles de estructuración y de interacción y aporta datos objetivos que pueden ser triangulados con los recogidos mediante las entrevistas exploratorias (Rodríguez G., Gil F. y García J., 1999).

Con los datos recogidos en esta primera fase se pudo definir la demanda institucional y el problema emergente ("consolidación de la identidad institucional"), así como también la principal dimensión institucional implicada (organizacional) y los actores involucrados (equipo de gestión, docentes, alumnos y sus familias).

2.2 - Matriz de análisis

Los datos recogidos en las entrevistas exploratorias fueron ordenados utilizando para ello una matriz de análisis (Anexo C). Las filas corresponden a cada una de las instancias de entrevista con los informantes clave y las columnas a cada una de las dimensiones del campo institucional propuestas por Frigerio et al. (1992) y utilizadas en esta investigación como analizadores. Esta herramienta resulta útil porque a través de su lectura, tanto horizontal como vertical, permite definir el problema que se convertirá en objeto de estudio.

De las cuatro dimensiones institucionales descritas por Frigerio et al. (1992), a saber: organizacional, pedagógico-didáctica, administrativa y comunitaria, la primera es la que aparece más comprometida en el problema que es objeto de estudio de esta investigación. Cabe señalar que esta jerarquización de una de las dimensiones responde a una estrategia metodológica pero no significa que las demás dimensiones no estén involucradas.

La **dimensión pedagógico-didáctica** es la que da especificidad a los centros educativos pues comprende las prácticas pedagógicas y el currículum prescripto. La **dimensión administrativa** se refiere a las cuestiones de gobierno y al soporte estructural que permiten prever los recursos necesarios para transformar las demandas y decisiones en acciones concretas que hacen posible el funcionamiento de la institución. La **dimensión comunitaria** abarca la promoción de la participación de los diferentes actores en las decisiones y actividades del establecimiento y las relaciones entre éste y el contexto social en que está inserto. La **dimensión organizacional** se relaciona con la conducción de la institución educativa. Comprende los aspectos relativos tanto a la estructura formal como a la estructura informal, es decir, aspectos relativos a lo prescripto pero también al modo en que los actores encarnan esas estructuras formales. Estos aspectos constitutivos comprenden: el organigrama, la toma de decisiones, la distribución de tareas y división del trabajo, la conducción de los equipos de trabajo, los canales de comunicación, el uso del tiempo y el espacio.

El problema que es objeto de estudio de esta investigación tiene su anclaje en aspectos vinculados primordialmente a la dimensión organizacional porque se desprende de elementos mencionados por los informantes clave que refieren a la conducción del centro:

- la toma de decisiones en torno al crecimiento institucional: aumento de la matrícula, apertura de Bachillerato, necesidad de reformular el Proyecto Educativo de Centro.
- la conducción de los equipos de trabajo: necesidad de acuerdos institucionales y de mayor compromiso docente, aprovechamiento de las instancias de coordinación, gestión del cambio.
- el uso de los tiempos y espacios: cuidado de las instalaciones, aprovechamiento de los espacios de coordinación docente.

Es una problemática que comprende, por lo tanto, aspectos vinculados al desarrollo organizacional, al trabajo colectivo y al liderazgo. Involucra, por tanto, al equipo de gestión, pero también al cuerpo docente, a los alumnos y a sus familias.

En función de la información recogida en esta etapa, se plantean tres posibles factores causales. La necesidad de consolidar la identidad institucional podría deberse al crecimiento que viene experimentando la institución en los últimos años, y el cual proyecta continuar, o a los cambios experimentados en el estilo de gestión, dos factores que implican movimientos significativos en el funcionamiento y en las metas institucionales. También podría deberse a un escaso uso de estrategias de trabajo colectivo que permitan la construcción de una visión común y la elaboración de acuerdos institucionales.

2.3 - Modelo de análisis

En base al procesamiento de la matriz de análisis, se elaboró un modelo de análisis (Figura 3). Éste es un esquema que representa el problema objeto de estudio en función de sus relaciones con la dimensión institucional implicada, los actores o sectores involucrados y los posibles factores causales. Sirve de organizador gráfico de la situación-problema a partir del cual definir las herramientas de recolección de datos a utilizar en una segunda colecta y los actores a consultar; es una herramienta que permite pasar del "nivel anecdótico" a un "nivel operativo" (Vázquez, 2007:10).

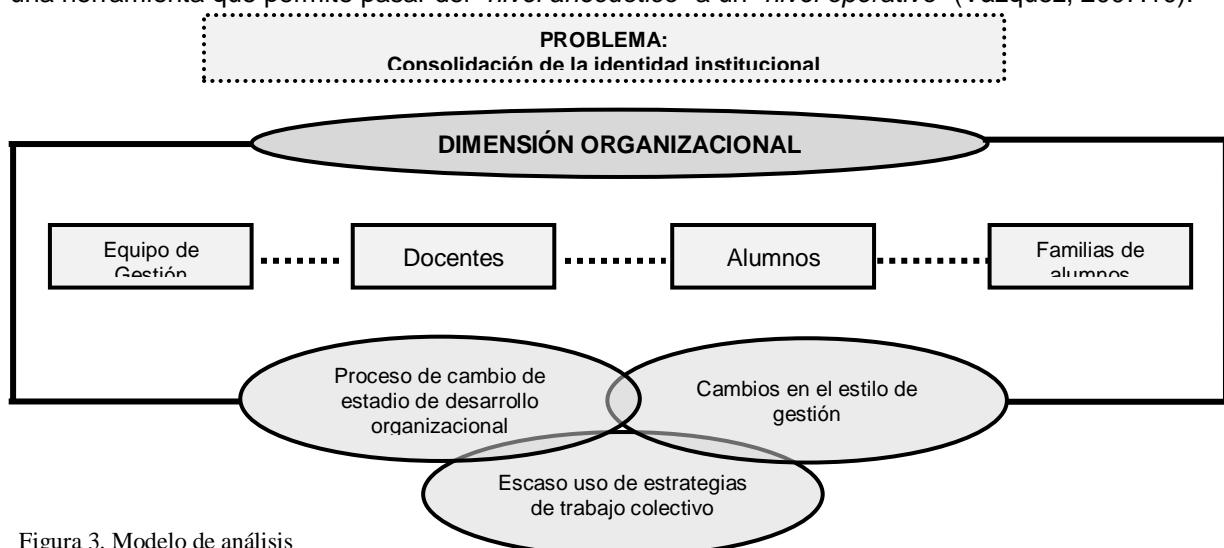


Figura 3. Modelo de análisis
Fuente: Elaboración propia.

De este modelo se desprende la necesidad de indagar sobre la percepción del problema que tiene cada uno de los cuatro grupos de actores involucrados, procurando recoger datos que arrojen luz sobre los distintos factores causales considerados como hipótesis inicial.

3. FASE II

El objetivo de esta segunda fase consistió en realizar una nueva colecta de datos que permitieran profundizar sobre el problema y lograr una mayor comprensión del mismo. Para ello se recogieron aportes representativos de los cuatro grupos de actores involucrados sobre el problema en cuestión y cada uno de los posibles factores causales considerados. Todas las técnicas fueron implementadas en el mes de julio.

Grupo focal (Anexo D). Las percepciones del equipo de gestión fueron obtenidas mediante la técnica de grupo focal. Para ello se conformó un grupo de discusión al que fueron convocados los diez miembros del equipo pero del que participaron finalmente ocho. Se consideró una herramienta pertinente porque permitiría generar un espacio de intercambio de ideas y opiniones de diversos actores acerca de los aspectos clave, economizando tiempo y sacando ventaja de la sinergia provocada por la dinámica de interacción grupal (Valles, 2000; Batthyány y Cabrera, 2001). Los aportes de los miembros del equipo de gestión (EG) en esta instancia fueron codificados como EG1, EG2, EG3, EG4, EG5, EG6, EG6 y EG8.

Entrevistas semi-estructuradas (Anexo E). Para obtener información sobre las *"las representaciones, juicios, valoraciones y opiniones"* (Rodríguez Zidán, 2013:11) de los docentes, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a dos profesores seleccionados de acuerdo al criterio de antigüedad en la institución: se entrevistó a un docente con 8 años de antigüedad y otro con 2 años en el cargo, para poder contrastar sus visiones. Los aportes de estos docentes fueron codificados como D1 y D2.

Observación no participante (Anexo F). Se observó un encuentro de coordinación mensual de centro para recoger datos sobre la dinámica y los contenidos trabajados en estos espacios. Se consideró una herramienta pertinente porque *"permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce"* (Rodríguez G. et al., 1999:149) y no requiere de la participación activa e intencional por parte de los actores observados. Se optó por realizar observaciones del tipo no participante (Hernández S. et al., 2003) para reducir al mínimo la posible influencia del observador sobre las conductas y eventos a observar.

Cuestionario (Anexo G). Para indagar sobre las percepciones de los alumnos se diseñó un cuestionario en formato papel para ser administrado a la totalidad del alumnado. El mismo fue validado mediante un pre-testeo aplicado a un grupo de 25 alumnos de otra institución secundaria con características similares a la población objetivo. Debido a ausencias en el día de la aplicación, 76 de los 95 matriculados completaron el cuestionario. Se valoró pertinente esta herramienta porque permitiría realizar un sondeo exploratorio de las opiniones de los alumnos, optimizando el tiempo y reduciendo los efectos del investigador sobre las respuestas, considerándose además suficiente, en este caso, con una interacción impersonal con el encuestado (Rodríguez G. et al., 1999). Los aportes de los alumnos fueron codificados con la inicial A y el número correspondiente al cuestionario que respondió cada alumno, que van del 1 al 76 (ej. A1, A76).

Análisis documental (Anexo H). Las percepciones de los padres o tutores de los alumnos fueron recogidas mediante el análisis de documentos. Se analizaron los resultados de una encuesta a padres (Anexo K) administrada por el equipo de gestión en mayo de 2014 en la que se indagó sobre el grado de satisfacción de los padres respecto a los servicios ofrecidos por el liceo y sobre los criterios considerados a la hora de elegir el liceo de sus hijos para cursar Ciclo Básico y Bachillerato. Esta fuente de información se consideró pertinente para optimizar los datos ya disponibles en la institución y economizar tiempos, dada la complejidad que supondría un nuevo relevamiento dirigido a las familias. También se analizaron documentos en los que se describe el "Perfil de cargo" de cada uno de los miembros del equipo de gestión y de los docentes (Anexo L).

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

1. NIVELES Y LÓGICAS EN JUEGO

Para transformar los datos recabados en información, el proceso de análisis transitó por distintos niveles. Un **primer nivel de análisis** consistió en el procesamiento global de la información cualitativa y cuantitativa recogida con cada una de las herramientas con el fin de identificar tendencias generales. Además, se utilizó la estrategia de triangulación de datos y métodos (Arias, 2000) para contrastar la información aportada por las distintas fuentes e instrumentos sobre cada una de estas tendencias, identificando convergencias y divergencias. Esta información fue clasificada en categorías emergentes.

En un **segundo nivel de análisis**, se organizó la información procesada en la etapa anterior en categorías correspondientes al factor causal sobre el que arrojan luz, clasificándolas, a su vez, en fortalezas y debilidades. Para ello se elaboró una matriz FODA (Anexo I).

El **tercer nivel de análisis** consistió en partir de lo visible, de las tendencias generales y las convergencias y divergencias identificadas, para des-cubrir los valores y prioridades que los sustentan así como también factores aún más profundos, relativos a las lógicas o supuestos que subyacen a esos valores y prioridades. Para intentar desentramar estos componentes de la cultura organizacional, se utilizó como analizador la "Técnica del Iceberg" descrita por Schein (1997 en Tejera, 2013) y Vandenberghe y Staessens (1991 en Tejera, 2013).

A continuación se desarrolla la información procesada en el primer y segundo nivel de análisis.

1.1 - Estadio de desarrollo organizacional

En lo que refiere al proceso de crecimiento institucional que viene experimentando el liceo, surgen fortalezas y debilidades vinculadas a las siguientes categorías emergentes: ambiente de trabajo, propuesta académica, cuerpo docente, infraestructura edilicia y vínculo con la comunidad.

Ambiente de trabajo

Vínculos familiares y convivencia agradable. Todos los actores consultados resaltan la convivencia agradable y los vínculos cercanos que predominan entre todos los miembros de la institución, propiciados por el reducido tamaño del liceo. Esto se ve reflejado en los siguientes aportes de miembros del equipo de gestión, un docente de poca antigüedad en la institución y alumnos: "*Se da un ambiente muy familiar en el cual todos nos conocemos con todos (...) Somos una especie de gran familia*" (EE2:1); "*Es un colegio donde yo me siento cómoda*" (D2:1); "*Hay un trato "familiar"*" (A7), "*Lo que hace de diferente es el tipo de personas y personal, con esto me refiero a que son de confianza y buena onda*" (A28), "*Hay un buen ambiente*" (A60). El 64% de los alumnos encuestados percibe que el clima de convivencia ha cambiado poco o nada desde que están en el liceo (Figura J6) y sólo un 9% manifiesta que no confiaría en nadie del Colegio (Figura J3). El 100% de los padres encuestados considera la "calidad humana" como un criterio importante o muy importante para la elección de la institución educativa (Tablas K2 y K3).

Por otra parte, un docente con más antigüedad en la institución, observa cambios en el ambiente de trabajo y la familiaridad de los vínculos. Señala que hay menor conocimiento entre el plantel docente actual y por tanto menor intercambio informal.

Desorganización. Como contrapartida del ambiente cómodo y familiar, los actores identifican la desorganización como un problema en proceso de superación: "*Había mucho desorden*" (EE1:1), "*Era un colegio que tenía una desorganización absoluta*" (D1:1), "*Creo que les falta organización*" (A56). Un miembro del equipo de gestión sintetiza la etapa por la que transita la institución actualmente de la siguiente manera: "*Ahora uno está queriendo ordenar la casa*" (EE3:2-3). Dentro de la desorganización, los directivos mencionan la escasa puntualidad y el variable presentismo docente: "*La asiduidad y puntualidad*" (EE1:3); así como también el pobre cuidado de las instalaciones: "*Este marco de infraestructura ha sido descuidado en los últimos años.*" (EE4:2). Respecto a la puntualidad,

el 65% de los alumnos encuestados percibe que ésta varía poco o nada de un docente a otro (Figura J12).

Propuesta académica

Personalizada. Tanto el equipo de gestión como los docentes destacan que se trata de una institución de pequeñas dimensiones: "*Somos una secundaria pequeña*" (EE2:1), "*Es un colegio pequeño*" (D1:1). Todos los miembros del equipo de gestión señalan como una fortaleza asociada a esta característica institucional el carácter personalizado de la propuesta educativa: "*Logramos conocer a nuestros alumnos mejor que nadie, entender sus necesidades y sus diferencias mejor que nadie*" (EE2:1) "*Se trabaja en un trato personalizado con el estudiante*" (EE4:1). Sin embargo, estos rasgos institucionales no son identificados por los alumnos como criterios significativos seguidos por sus padres a la hora de seleccionar el liceo: al tamaño pequeño y la enseñanza personalizada se ubican en el penúltimo lugar con un 6% de respuestas cada uno (Figura J4).

Bilingüe. El equipo de gestión resalta como fortaleza la propuesta académica bilingüe: "*Se trata de un colegio bilingüe*" (EE1:1), "*Tiene un excelente nivel en la propuesta bilingüe*" (EE4:1). Esto condice con la percepción de los padres: el 100% se manifiestan satisfechos con la propuesta curricular de inglés (Tabla K1) y el 99-100% identifican la "oferta académica" de inglés y de español como un criterio importante o muy importante a la hora de elegir la institución (Tablas K2 y K3). Esto coincide con la percepción de los alumnos: la propuesta de educación bilingüe ocupa el primer lugar entre los criterios que los alumnos perciben haber sido considerados por sus padres al elegir el liceo, con un 32% de respuestas (Figura J4).

Exigente. Los miembros del equipo de gestión destacan como una fortaleza la calidad y el nivel de exigencia de la propuesta académica general ofrecida: "*El nivel académico es muy bueno*" (EE3:7), "*Sólida propuesta académica en la parte de español*" (EE4:1). El 99-100% de los padres encuestados identifican la "exigencia" académica como un criterio importante o muy importante a la hora de elegir el liceo y el Bachillerato (Tablas K2 y K3). En contraste con esto, la exigencia académica es el criterio que la menor proporción de alumnos identifica como el seguido por sus padres para elegir el liceo, con un 5% de respuestas (Figura J4). Según la valoración de los alumnos, la propuesta de formación ocupa el tercer lugar entre los aspectos diferenciales del liceo (17% de respuestas) y el segundo lugar entre los aspectos que cambiarían (20% de respuestas) (Figuras J1 y J2). Del análisis de sus argumentos surge que perciben la propuesta bilingüe del liceo como un aspecto diferencial positivo y la carga horaria como un aspecto diferencial negativo.

Carga horaria. La percepción de los alumnos acerca de la carga horaria descrita en el párrafo anterior, condice con la visión del equipo de gestión: "*La carga horaria de los alumnos. Es muy extensa*" (EE1:2). Sin embargo, esta apreciación no es tan acentuada entre los padres: el 82% se manifestaron satisfechos con la carga horaria del liceo (Tabla K1).

Amplitud de cobertura. Otro aspecto que el equipo de gestión considera necesario fortalecer como parte de la propuesta académica es la amplitud de cobertura de la misma, tanto en lo que refiere a aumentar la matrícula como a incluir Bachillerato: "*Nos interesa muchísimo no sólo aumentar la cantidad de alumnos, abrir quinto y sexto*" (EE2:5). El 58% de los alumnos encuestados manifiesta que le gustaría continuar estudiando en el liceo Sun (Tabla J1). Esta tendencia en la percepción de los alumnos es significativa si consideramos que el 97% de los padres encuestados manifiestan que la opinión del hijo/a es un criterio importante o muy importante para la elección del Bachillerato (Tabla K3). El equipo de gestión plantea: "*Hay una cierta cantidad que no sigue acá, que opta por otras instituciones*" (EE1:3). De la encuesta a padres surge que la existencia de Bachillerato y la continuidad con la Primaria ocupan los últimos lugares entre los criterios considerados importantes para la elección del liceo, con un 75% y un 82% de respuestas respectivamente (Tabla K2). Para la elección del Bachillerato, el criterio de continuidad con Ciclo Básico ocupa el penúltimo lugar entre los criterios considerados importantes, con un 79% de respuestas (Tabla K3).

Cuerpo docente

El equipo de gestión destaca la calidad profesional y humana del cuerpo docente: "*La calidad de los docentes (...) Con buena formación pero además humanamente muy rico*" (EE1:1); su receptividad: "*En general hay buena receptividad*" (EE1:6); y su estabilidad: "*Tenemos un equipo muy joven, muy*

comprometido, muy estable también" (EE2:1). Esta valoración condice con la de un docente de poca antigüedad: "Creo que cada uno trata de hacer lo suyo lo mejor posible" (D2:7), "Yo hace poquito que estoy pero se ha mantenido" (D2:7). En cambio, un docente con gran antigüedad relativiza estas percepciones, señalando: "Ha habido recambio de docentes" (D1:2) y manifestando que esto ha significado cambios en los vínculos.

El cuerpo docente es uno de los aspectos que menos diferencian al liceo según la percepción de los alumnos (8% de respuestas) pero al mismo tiempo es uno de los aspectos a cambiar menos mencionados (5% de respuestas) (Figuras J1 y J2). Además, los docentes son el tercer actor institucional de confianza identificado por los alumnos (11% de respuestas) (Figura J3). Estos datos sugerirían que entre los alumnos predomina una valoración favorable de los docentes. Los argumentos expresados sustentan esta apreciación: *"Enseñan bien y son buenos" (A2), "Tienen una buena relación con los alumnos" (A16), "son o los siento más cercanos" (A35).*

La encuesta realizada a padres indica que entre el 97% y el 100% se manifiestan satisfechos con el nivel profesional de los docentes (Tabla K1)

Infraestructura edilicia

La infraestructura edilicia es una debilidad institucional identificada por todos los actores consultados. El equipo de gestión manifiesta: *"Estamos tratando de cambiar, ¿sí?, el tema del cuidado del edificio" (EG2:3). Un docente expresa: "Capaz que la cuestión edilicia" (D2:6). Desde la perspectiva de los alumnos, el edificio es el principal aspecto diferencial del Colegio (20% de respuestas) y es el principal aspecto que cambiarían (42% de respuestas), lo que sugeriría que lo consideran un aspecto diferencial negativo (Figuras J1 y J2). Entre los argumentos manifestados predomina: "Es muy chico" (A3, A12, A13, A14, A25, A30, A33, A39, A60, A66). El 53% de los alumnos considera que el edificio ha cambiado poco o nada desde que están en el liceo (Figura J5). Los alumnos de 4º son los que muestran mayor unanimidad en esta percepción (86% de la generación percibe que ha cambiado poco o nada), lo que resulta significativo por tratarse de la generación con mayor antigüedad en el liceo (Tabla J2).*

Por otra parte, en la encuesta administrada por el Colegio, el porcentaje de padres que se manifestaron satisfechos con la infraestructura del liceo oscila entre un 82% y un 90% (Tabla K1). La infraestructura edilicia ocupa los últimos lugares entre los criterios considerados importantes por los padres a la hora de elegir el liceo (81% de respuestas) y el Bachillerato (89%) (Tablas K2 y K3).

Vínculo con las familias

Tanto los docentes como el equipo de gestión identifican el vínculo de la institución con las familias como una fortaleza: *"Propiciamos el encuentro con las familias" (EE4:1), "La relación con las familias siempre fue buena" (D1:3). Esto concuerda con la percepción de los alumnos: el 72% de los encuestados percibe que el vínculo de sus padres con el liceo ha cambiado poco o nada (Figura J10).*

La gestión percibe que la mayor parte de las familias está alineada con la propuesta institucional y la apoyan: *"Sí, había cierta intención de continuidad" (EE1:3), "Los padres lo están viendo con muy buenos ojos" (EE2:1). Esta percepción concuerda con las tendencias que surgen de la encuesta a padres (Anexo K). Además del alto porcentaje de padres satisfechos con la propuesta académica, mencionado anteriormente, el porcentaje de padres satisfechos con la atención de Secretaría y la comunicación Colegio-padres oscila entre el 93% y el 97% (Tabla K1).*

Restringida competitividad

Los miembros del equipo de gestión visualizan que el grado de inserción y competitividad del liceo en la comunidad es un aspecto a mejorar: *"Todavía no hemos llegado a un grado de competitividad o de salida para afuera" (EE2:2), "Somos conscientes de que somos pequeños pero queremos ir más afuera" (EE4:3)*

En síntesis, en lo que refiere al proceso de desarrollo o crecimiento institucional, los datos recogidos sugieren que hay aspectos que han caracterizado históricamente a la institución, tales como: un ambiente familiar, un funcionamiento desorganizado, buena calidad de la propuesta académica

bilingüe y del cuerpo docente, buen vínculo con las familias, y una infraestructura edilicia limitante. Algunos de estos aspectos están en proceso de revisión y ajuste para adaptarlos a las necesidades del contexto institucional actual: se busca ordenar el funcionamiento, optimizar los recursos edilicios disponibles, revisar la propuesta curricular, ampliar la oferta educativa. Este proceso genera cierta resistencia y ha supuesto cambios en la familiaridad de los vínculos según reconoce el actor consultado con mayor antigüedad.

1.2 - Estilo de gestión

Compromiso activo

Tanto los propios miembros del equipo de gestión como los docentes, resaltan la motivación y el compromiso del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión en su totalidad para con la institución: *"Tiene a todo el equipo de gestión con las ganas y el interés y el esfuerzo puesto para que esto salga adelante y mejore" (EE3:1), "Una motivación impresionante que lleva a que se apueste al crecimiento" (D1:2).*

Vínculos de respeto y confianza

Ambos grupos de actores destacan además la predominancia de vínculos de respeto, colaboración y confianza dentro del equipo de gestión y entre éste y los docentes: *"Es muy rico porque nos nutrimos unos de los otros" (EE3:7), "Siempre sabés que vos vas a tener a alguien que te escucha y te apoya si vos no sabés" (EG7:7), "Al equipo de dirección (...) los conocemos de antes. Tenemos un respeto por ellos que nos permite tener una relación más de par en par" (D1:1).*

La Dirección es uno de los aspectos que menos diferencian al liceo según la percepción de los alumnos (9% de respuestas) pero es al mismo tiempo uno de los aspectos a cambiar menos mencionados (7% de respuestas) (Figuras J1 y J2). A su vez, la Dirección es el primer actor institucional de confianza identificado por los alumnos (14% de respuestas) luego de los compañeros (43%) (Figura J3). Entre los argumentos expresados por los alumnos se destacan: *"La dirección conoce a cada persona del liceo" (A8), "Son exigentes y justos" (A15), "Es muy cercana a los alumnos" (A26), "La dirección es más accesible" (A32), "La dirección es más personalizada" (A39).* La mitad de los alumnos encuestados (51%) perciben que su vínculo con Dirección ha cambiado mucho o bastante (Figura J9). Los alumnos de 4º, que experimentaron el cambio de equipo de gestión, son los que perciben mayores cambios: el 86% de la generación percibe que ha cambiado bastante o mucho (Tabla J2).

Formación profesional

El docente entrevistado de mayor antigüedad resalta además la formación profesional del Consejo Directivo: *"Lo está dirigiendo o lo está proyectando gente preparada, que antes no era así" (D1:4).*

Roles definidos

Los miembros del Equipo de Gestión enfatizan que han transitado por un proceso de conformación del equipo y de definición de roles cuyo balance valoran como positivo: *"Los roles se han ido definiendo" (EE1:1), "Para mí, hay ciertas cosas acá que están clarísimas, por ejemplo, de quién es quién y quién se ocupa de cada cosa" (EG7:8).* Del análisis de los documentos (Anexo L) surge que existe, a partir del 2014, documentación que explicita y especifica, para cada cargo del equipo de gestión y para el cargo docente, los siguientes aspectos: objetivos, contexto (horarios, lugar, recursos), relaciones interpersonales con otros actores institucionales (clasificadas por grado y por jerarquía), las relaciones con actores externos, los requisitos para el cargo (edad, sexo, formación, conocimientos, experiencia), las tareas y responsabilidades inherentes al cargo, las competencias requeridas y el grado de desarrollo de éstas que se considera necesario, así como también los parámetros de evaluación del desempeño del cargo.

Receptividad y promoción del cambio

Los demás miembros del Equipo de Gestión subrayan como cualidades positivas del Consejo Directivo actual su receptividad y su promoción activa del cambio: *"Cambió la directiva y ha arrancado*

un proceso de enriquecimiento" (EE2:1), "En dos años está haciendo muchos cambios que son positivos" (EE3:1), "Creo que se pudieron visualizar necesidades y tomar decisiones pertinentes" (EG6:5). La percepción de los docentes sobre este Consejo Directivo concuerdan con las del Equipo de Gestión: "...la receptividad es excelente" (D1:5), "[Abierto] al diálogo" (D2:2), "Lo que hay por mejorar ya está en proceso de cambio" (D1:5), "Creo que en la medida que pueden van haciendo el alineamiento de las necesidades" (D2:6). La percepción de los alumnos va en la misma línea: el 64% de los encuestados considera que la Dirección escucha sus planteos y opiniones (Tabla J4).

Resistencia al cambio

El equipo de gestión percibe y reconoce la existencia de cierta resistencia al cambio en el plantel docente: "Hay cabezas que les gusta el cambio y hay personas que el cambio les cuesta más" (EE3:4); y valora esto como inherente al proceso de cambio: "Todos los cambios generan muchísima resistencia al principio, generan roses" (EG5:4). El siguiente planteo del docente de gran antigüedad deja entrever, en cierta medida, la presencia de dicha resistencia: "(...) antes teníamos... una relación increíble.... Y del año pasado a este..."(D1:2).

En síntesis, los datos recogidos sugieren que el estilo de gestión del equipo directivo actual se caracteriza por: contar con formación profesional específica para el cargo, promover la definición formal y explícita de los diferentes roles, promover procesos de cambio reconociendo las resistencias como algo inherente e incentivando al diálogo.

1.3 - Trabajo colectivo

Los datos recogidos indican que hay una percepción unánime de los actores consultados sobre la necesidad de generar acuerdos institucionales y de un mayor aprovechamiento de las instancias de trabajo colectivo.

Necesidad de acuerdos

Los propios miembros del equipo de gestión reconocen como debilidad los inconvenientes para llegar a acuerdos institucionales concretos: "Todos queremos el mismo producto final pero llegar de distintas maneras" (EG5:4), "Llegar a acuerdos mínimos que nos permitan hacer camino" (EE4:3). Ante la ausencia de un proyecto institucional: "No había, hasta hace dos años, ningún Proyecto de Centro" (EE4:2), el equipo propone: "... tenemos que empezar por definir cuál es la filosofía de la institución y cómo se va a ver esa filosofía en cada uno de los grupos" (EG3:10). Esta necesidad de acuerdos la visualizan ambos grupos de actores también a nivel del cuerpo docente: "No tenemos todavía pronto a nivel docente cómo vamos a trabajar por nivel." (EE4:3), "Hay mínimos acuerdos que los respetamos. Pero creo que puede ser más productivo..." (D1:3).

La percepción de los alumnos coincide. Entre los argumentos planteados por aquellos alumnos que consideran que la Dirección es un aspecto institucional a modificar, predomina el de la falta de organización: "Porque la dirección no está tan organizada" (A20), "Porque creo que les falta organización" (A56). A su vez, la mayor proporción de los alumnos percibe que varía bastante o mucho de un docente a otro: la manera de dar clase (79% de respuestas), la relación con los alumnos (73%), las normas de clase (59%) y la exigencia (53%) (Figuras J13, J14, J15 y J17).

Instancias de trabajo colectivo

El equipo de gestión y los docentes consultados identifican dos instancias principales de trabajo colectivo: la coordinación institucional que se realiza con una frecuencia mensual y la coordinación por área o nivel de frecuencia semanal.

Respecto a estas instancias, el equipo de gestión reconoce: "Bueno, una de las cosas importantes, que creo que ha cambiado, era mejorar las coordinaciones, que tuvieran un sentido...las coordinaciones de centro. Me parece que igual hay un debe... que confié en que las coordinaciones de área iban a funcionar del mismo modo y esas no las cambiamos y creo que no están funcionando" (EG1:12). Los docentes entrevistados visualizan ese proceso de cambio positivo en las coordinaciones mensuales: "Me parecen productivas... Capaz las utilizaría para algo que aportara más" (D1:6). En la coordinación de centro observada, se dedicó la mitad del tiempo a la comunicación,

por parte del equipo de gestión, de aspectos primordialmente organizacionales, vinculados a muchos de los temas emergentes en las demás técnicas administradas: puntualidad docente, uso de los recursos materiales, proceso de cambio de nombre del liceo, documentos de descripción de cargos y resultados de la encuesta a padres. Predominó una dinámica expositiva, con espacios abiertos al diálogo y al intercambio de opiniones e inquietudes por parte de los docentes. La otra mitad del tiempo se destinó a la coordinación entre docentes por idiomas: área de inglés por un lado y área de español por el otro.

Tanto docentes como equipo de gestión identifican como una debilidad a atender el aprovechamiento de las coordinaciones semanales: "*Hacer un mejor aprovechamiento de las coordinaciones de área o nivel*" (EE1:2), "*...dudo que eso esté siendo efectivo*" (D1:6), "*Tratar de hacer por nivel alguna coordinación*" (D2:4). Hasta el momento, estas instancias de coordinación semanal, que forman parte de los requisitos impuestos por Educación Secundaria, eran organizadas por cada docente, quien decidía cuándo y con quién llevarlas adelante, predominando criterios de afinidad y coincidencia de horarios. Entre los obstáculos mencionados para la concreción y adecuado aprovechamiento de estas instancias, se destacan: "*Tenemos un gran número de profesores*" (EG2: 16), "*Como trabajan en varias instituciones*" (EE3:7), "*Que pudiéramos coincidir más horarios*"(D2:4), "*Porque no nos conocemos*" (D1:3).

La necesidad de un mayor aprovechamiento de las instancias de trabajo colectivo también es visualizada a nivel del equipo de gestión en general y del Consejo Directivo en particular: "*Una de las cuestiones que a mí me parece que queda, que no le hemos dado en la tecla es el hecho de las reuniones nuestras del equipo de gestión*" (EG1:17), "*A nosotros nos cuesta reunirnos como Consejo Directivo también*" (EG1:17), "*Creo que desde hace mucho tiempo necesitábamos de instancias de este tipo: de hablar en general del Colegio y no de cosas concretas*" (EG2:17).

En síntesis, existe una percepción unánime de la necesidad de llegar a acuerdos institucionales pero aún no se han logrado optimizar las instancias de trabajo colectivo para llegar a ellos.

2. APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA

Se utilizó el Iceberg como analizador para ahondar en la comprensión del problema y descubrir los valores o prioridades y los supuestos subyacentes a los aspectos visibles identificados en los niveles de análisis anteriores, logrando así una mayor comprensión de la cultura institucional y de las necesidades del centro.

Lo visible son aquellos aspectos manifiestos que se aprecian a simple vista en el presente y en la historia institucional: palabras, objetos, comportamientos y eventos. Las prioridades suponen identificar regularidades en aquellas palabras, objetos, comportamiento y eventos, que aporten información sobre lo que se jerarquiza. Refieren a aspectos menos evidentes que para ser identificados requieren cierto nivel de análisis. Los elementos nucleadores requieren un análisis más profundo aún, pues son aspectos implícitos sobre los que se construyen las prioridades y lo visible. Se trata de valores, concepciones y supuestos subyacentes (Tejera, 2013).

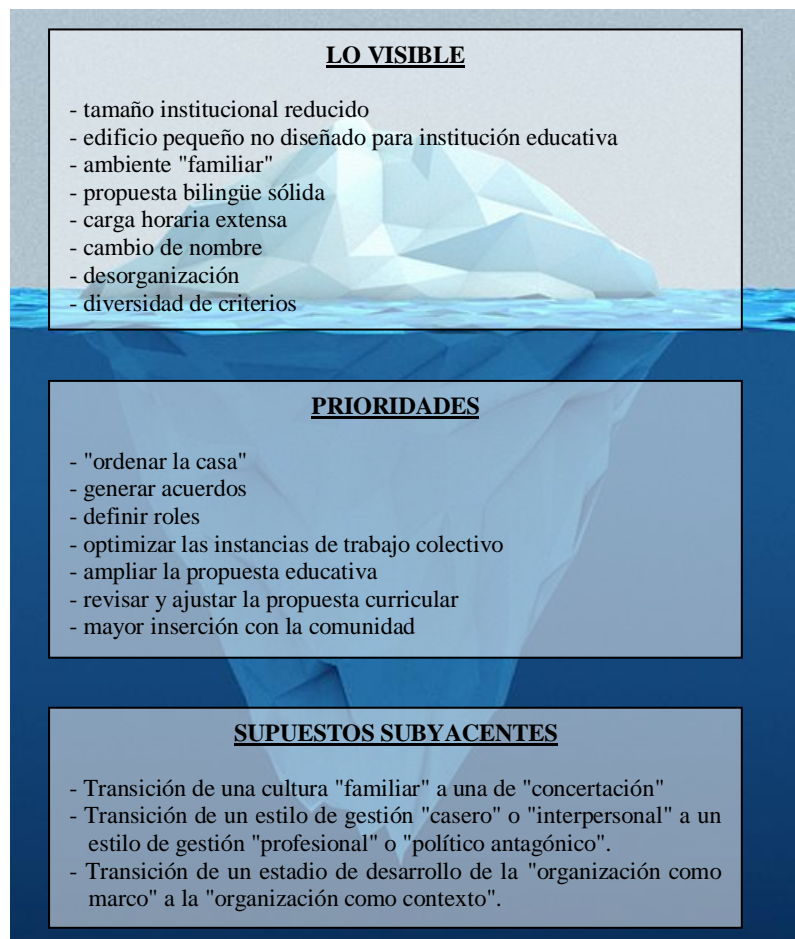


Figura 4. El Iceberg como analizador de la cultura institucional
Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la figura 4, en la institución objeto de estudio, en la capa visible se ubican aquellas fortalezas y debilidades institucionales y eventos concretos tales como el cambio de nombre, que los actores consultados reconocen explícitamente.

En el nivel de las prioridades se jerarquizan aspectos primordialmente organizacionales y pedagógico-didácticos, así como también aspectos de la dimensión comunitaria. Es importante señalar que las prioridades del equipo de gestión conciden con las principales debilidades institucionales identificadas por todos los actores consultados. A su vez, estas debilidades, tienen como contrapartida fortalezas y oportunidades sobre las que sustentar el proceso de abordaje de las mismas. Por ejemplo: la ausencia de Bachillerato o la infraestructura edilicia no son obstáculos significativos para la elección del centro según la percepción de los padres; el ambiente de convivencia y la receptividad del equipo de gestión constituyen bases importantes sobre las que desarrollar procesos de negociación para llegar a los acuerdos que están siendo necesarios. Estas observaciones permiten proyectar una evolución alentadora, si se atienden las necesidades identificadas.

En el nivel más profundo, identificamos que las prioridades y los aspectos visibles descriptos se desprenden de un proceso particular de transición que está experimentando la institución y que se ve sintetizado en el siguiente aporte de uno de los miembros del equipo de gestión: *"Empezar a intentar cambiar la cultura institucional es un tema que cuesta"* (EE1:1). En base a los aportes teóricos considerados, podríamos caracterizar este proceso de cambio como el pasaje de una cultura familiar a una cultura de concertación (Frigerio et al., 1992). Esta transición cultural supone además cambios en el estilo de gestión: de un estilo "casero" o "interpersonal" a un estilo "profesional" o "político antagónico" (Frigerio et al., 1992; Ball, 1989). Implica también un pasaje de un estadio de desarrollo de una "organización como marco" a una "organización como contexto" (Gairín, 2000).

ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN

1. REFERENCIAS PARA PLAN DE MEJORA

Para el **diseño** del Plan de Mejora se sugiere considerar las propuestas plasmadas en el cuadro 2.

Referentes para el Plan de Mejora	
Dimensión organizacional involucrada	Prioritaria: Organizacional Secundaria: Pedagógico-Didáctica
Actores involucrados	Equipo de gestión Docentes
Fases	Planificación Implementación Seguimiento Evaluación
Extensión	1 año
Actores con participación activa en el diseño del Plan	Orientador Pedagógico Coordinadora Institucional

Cuadro 2 . Aspectos referentes para el diseño del Plan de Mejora
Fuente: Elaboración propia.

Gairín (2000) plantea que un primer desafío al que se enfrentan las organizaciones que transitan por el estadio de "organización como marco" es el de convertirse en un soporte de calidad "que facilite y potencie el desarrollo del currículo" (65); y un segundo reto, sería modificar su estructura y funcionamiento para pasar a un estadio superior. A su vez, los principales desafíos del estadio siguiente ("organización como contexto") consisten en "la implantación de estructuras de apoyo a lo pedagógico, el establecimiento de procesos cooperativos y la utilización de estrategias de acción claramente diferenciadas de las tradicionales, en el marco de la potenciación de una cultura colaborativa" (66).

Teniendo en cuenta el análisis realizado y los aportes teóricos considerados, el Plan de Mejora debería centrarse en el diseño de estrategias para optimizar las instancias de trabajo colectivo (tanto dentro del equipo de gestión como del cuerpo docente) con el fin último de llegar a acuerdos que orienten el proceso de transición por el que atraviesa el centro mediante la negociación y jerarquización de prioridades-objetivos y los caminos a seguir para lograr su consecución.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Recuperado el 14 de enero de 2014, de Investigación y Educación en Enfermería: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/article/viewFile/16851/14590>
- Ávila, R. (s.f.). *El reto de fortalecer la identidad de la institución educativa*. Recuperado el 4 de julio de 2014, de Escuelas que Aprenden: <http://www.escuelasqueaprenden.org/imagesup/EI%20reto%20de%20%20fortalecer%20la%20identidad%20de%20la%20instituci%F3n%20educativa.pdf>
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Batthyány, K. C. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 31-85.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Recuperado el 20 de enero de 2014, de http://data.over-blog-kiwi.com/0/27/01/47/201304/ob_195288_metodologia-de-la-investigacion-sampieri-hernande.pdf
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Zidán, E. (2013). *Casos y Métodos en Investigación Educativa: Diseño, Métodos y Técnicas Cualitativas*. Recuperado el 23 de setiembre de 2013, de Instituto de Educación. Universidad ORT Uruguay: http://aulas.ort.edu.uy/pluginfile.php/125451/mod_label/intro/Modulo2.pdf
- Tejera, A. (2013). *Gestión de las Instituciones Educativas: La gestión como problema*. Recuperado el 28 de setiembre de 2013, de Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay: <http://aulas.ort.edu.uy/>
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, M.I. (Comp.). (2007). *Gestión Educativa en Acción. La metodología de casos*. Recuperado el 7 de octubre de 2013, de Universidad ORT Uruguay: www.ort.edu.uy/ie/pdf/lametodologiadecasos.pdf

ANEXO A

PAUTA DE ENTREVISTA EXPLORATORIA

Guía de temas a tratar:

1. Aspectos positivos que resaltaría de la institución.
2. Problemas o aspectos a mejorar en el sector de Secundaria que más le preocupan actualmente.
3. Antigüedad del problema.
4. Sectores y/o personas afectados o involucrados.
5. Estrategias de abordaje o solución que ya se han implementado y sus resultados.
6. Posibles causas

ANEXO B

PAUTA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Datos relevantes a registrar a partir de cada documento:

Página web

Misión institucional:

Visión institucional:

Historia institucional:

Otros:

Organigrama del Equipo de Gestión

Cantidad de integrantes:

Roles de los integrantes:

Estructura de relaciones y jerarquías:

ANEXO C

MATRIZ DE ANÁLISIS

	DIMENSIÓN INSTITUCIONAL (Frigerio, Poggi, & Tiramonti, 1992)			SECTORES INVOLUCRADOS	PROBLEMAS RELACIONADOS	
	ORGANIZACIONAL	ADMINISTRATIVA	PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA			COMUNITARIA
EE1	<p>Compromiso docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "la asiduidad y puntualidad" (EE1:3) <p>Cuidado de las instalaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "el orden y el cuidado de los salones. Ese era como un problema también" (EE1:5) <p>Aprovechamiento de las coordinaciones docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "hacer un mejor aprovechamiento de las coordinaciones de área o nivel" (EE1:2) <p>Apertura de Bachillerato:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "tratar de lograr el Bachillerato" (EE1:2) 		<p>Revisión de la currícula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "empezamos a buscarle el sentido, desde el punto de vista pedagógico" (EE1:4) • "en la de inglés notamos que hay como un exceso" (EE1:5) <p>Reducción de la carga horaria de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • " La carga horaria de los alumnos. Es muy extensa." (EE1:2) 		<p>Administración Equipo de gestión Docentes Alumnos Familias de alumnos</p>	<p>Crecimiento institucional Cultura institucional Organización del currículo Proyecto de Centro Liderazgo</p>
EE2	<p>Crecimiento institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "¿cómo crecer sin colapsar? ¿cómo crear los procesos y formar el equipo para que siga natural ese crecimiento? ¿cómo seguir, también, creciendo en otros sentidos: en el sentido de deporte, música, arte?" (EE2:2) <p>Aumento de la matrícula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "queremos crecer un cincuenta por ciento más en los próximos dos años" (EE2:2) <p>Apertura de Bachillerato:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "estamos también con la idea de abrir un Bachillerato" (EE2:2) 			<p>Mayor intercambio con la comunidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "también empezar a salir un poco de nuestra institución" (EE2:5) • "Poder salir un poco más hacia el mundo" (EE2:5) 	<p>Administración Equipo de gestión</p>	<p>Crecimiento institucional Institución abierta</p>

EE3	<p>Compromiso docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "estamos trabajando también el tema de la puntualidad, el tema del compromiso" (EE3:4) • "falta esto del compromiso de parte de los docentes, real" (EE3:7) <p>Acuerdos institucionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "el hablar todos el mismo lenguaje, o el querer apuntar a mejorar hacia el mismo lugar" (EE3:2) • "hay que llegar a pactos o acuerdos" (EE3:5) • "qué institución quieren, qué filosofía de educación quieren" (EE3:2) • "hay un acuerdo principal que uno hace en una institución que es "qué institución quiero ser" (EE3:5) • "lo que hay acá que trabajar mucho sí es en esto de establecer, bueno, acuerdos, ya te digo, sobre la filosofía de la institución, sobre qué cosas se van a permitir y qué cosas no" (EE3:7) • "tienen que estar los acuerdos antes de crecer" (EE3:7) 				Administración Equipo de gestión Docentes	Cultura institucional Proyecto de centro Liderazgo
EE4	<p>Cuidado de las instalaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "nos pasa que este marco de infraestructura ha sido descuidado en los últimos años" (EE4:2) <p>Elaboración de un Proyecto de Centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "no había, hasta hace dos años, ningún Proyecto de Centro" (EE4:2) • "cómo enseñar o cómo llegar a acuerdos con los docentes, con el equipo de gestión, con los estudiantes, sobre modelos de investigación (...) generar un lenguaje común en investigación" (EE4:2) • "no tenemos todavía pronto a nivel docente cómo vamos a trabajar por nivel" (EE4:3) • "llegar a acuerdos mínimos que nos permitan hacer camino" (EE4: 3) <p>Resistencia al cambio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • " Nos ha pasado además que los docentes lo ven con reticencia porque piensan que es más trabajo, más carga" (EE4:2) • "resistencia de parte de los docentes por el tema del tiempo, incertidumbre" (EE4:3) 		<p>Revisión de la currícula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "la currícula de inglés que es relativamente extensa. Estamos trabajando en eso para tratar de coordinar programas" (EE4:3) <p>Reducción de la carga horaria de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "la carga horaria realmente de los chicos está siendo una dificultad" (EE4:3) • "La idea es reducir el horario escolar" (EE4:3) 	<p>Mayor intercambio con la comunidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "abrir esos horizontes hacia otros mundos" (EE4:2) • "somos conscientes de que somos pequeños pero queremos ir más afuera" (EE4:3) 	Administración Equipo de gestión Docentes Alumnos	Proyecto de Centro Organización del currículo Cultura institucional Institución abierta Liderazgo

ANEXO D

PAUTA DE GRUPO FOCAL

Introducción:

A través de las entrevistas se ha podido visualizar un proceso de desarrollo institucional importante que busca ampliar y fortalecer la propuesta del colegio. En ese sentido, la idea principal es trabajar sobre aspectos vinculados a este proceso de consolidación de la identidad del colegio.

Objetivo del grupo focal:

El objetivo de este encuentro es plantear una dinámica de grupo focal en la que todos ustedes puedan participar y discutir, de acuerdo a su opinión personal y profesional, sobre el proceso de consolidación de identidad del colegio. Todo lo que ustedes intercambien se mantendrá en estricta confidencialidad y será de gran valor para la investigación, para comprender mejor el problema y orientar el trabajo institucional. La idea es dedicarle una hora a este espacio de intercambio.

Temáticas:

1. Crecimiento institucional: Etapa actual.

Objetivo: Recoger los puntos de vista sobre el proceso en que se encuentra la institución.

Disparador: ¿Qué opinan sobre el momento del desarrollo en que se encuentra actualmente este liceo?

2. Crecimiento institucional: Historia.

Objetivo: Recoger los puntos de vista sobre la historia del liceo: proceso de conformación, crecimiento y cambios.

Disparador: ¿Qué pueden decir sobre la historia del liceo y los procesos de cambio por los que ha venido transitando?

3. Gestión institucional:

Objetivo: Recoger los puntos de vista sobre cambios en el estilo de gestión.

Disparador: ¿Qué podrían decir sobre la manera de organizar y conducir el liceo?

4. Uso de herramientas de trabajo colectivo:

Objetivo: Recoger los puntos de vista sobre el uso y aprovechamiento de herramientas de trabajo colectivo tales como la coordinación docente y el proyecto curricular de centro.

Disparador: ¿Qué podrían decir sobre las herramientas de trabajo que se utilizan en el liceo para vehicular la propuesta del centro?

5. Crecimiento institucional: Futuro. (Opcional)

Objetivo: Recoger las percepciones sobre el futuro de la institución.

Disparador: ¿Qué podrían decir sobre el futuro mediano del liceo (de acá a 5 años)?

6. Cierre

Objetivo: Finalizar el espacio de intercambio realizando una síntesis conjunta de los principales aportes.

Disparador: De todo lo compartido, ¿qué aspectos priorizarían?

7. Agradecimiento

ANEXO E

PAUTA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A DOCENTES

Preguntas guía:

- 1) ¿Desde cuándo trabaja en este liceo? ¿En qué asignatura?
- 2) ¿Cómo describiría a este liceo?
- 3) ¿Qué cambios significativos ha observado en este liceo desde que trabaja en él?
- 4) ¿Cómo describiría la etapa en la que se encuentra el liceo actualmente?
- 5) ¿Cómo describiría el ambiente de trabajo en el Colegio?
- 6) ¿Cómo describiría la forma de trabajo del equipo docente?
- 7) ¿Qué instancias y herramientas de trabajo conjunto tienen los docentes?
¿Cómo las valora Ud.?
- 8) Si tuviera que priorizar algunos, ¿qué aspectos mejoraría del liceo?
- 9) ¿Cómo podrían mejorarse?
- 10) ¿Cómo se imagina este liceo en 5 años?

Nota: Estas preguntas fueron consideradas a modo de orientación o guía temática. Su formulación se adaptó en forma flexible al desarrollo de la entrevista en función de los aportes del entrevistado.

ANEXO F

PAUTA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Coordinación mensual de centro

Fecha: _____

Lugar: _____

Participantes: _____

Moment o	Duració n	Temática	Dinámica propuesta	Participante s	Interaccione s	Otras observa- ciones
1						
2						
3						
4						
5						

ANEXO G

CUESTIONARIO ADMINISTRADO A LOS ALUMNOS

¡TU OPINIÓN NOS INTERESA!

Estamos llevando adelante un proyecto de mejora en tu liceo y nos interesa mucho conocer tu opinión sobre algunos temas.

Por eso te proponemos este cuestionario que te llevará aproximadamente 10 minutos responder.

Tu información se mantendrá anónima y confidencial.

¡Muchas gracias por tu tiempo y tus aportes!

¡Son muy valiosos!

PARA CONOCER UN POCO MÁS SOBRE TU LICEO

1. ¿Desde qué año estás en este liceo? Encierra la opción que corresponda.

2014 2013 2012 2011 2010 Otro: _____

2. ¿Qué es lo que hace a este colegio diferente a otros? Marcá con una cruz (X) sólo 2 opciones.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> El edificio | <input type="checkbox"/> El personal no docente (de servicio, de administración) |
| <input type="checkbox"/> Tus compañeros | <input type="checkbox"/> La propuesta de formación que brinda (materias, exigencia, actividades extra-curriculares, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Los profesores | <input type="checkbox"/> Otros: _____ |
| <input type="checkbox"/> La Dirección | |

¿Por qué?

3. ¿Qué aspectos le cambiarías al colegio? Marcá con una cruz (X) sólo 2 opciones

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> El edificio | <input type="checkbox"/> El personal no docente (de servicio, de administración) |
| <input type="checkbox"/> Tus compañeros | <input type="checkbox"/> La propuesta de formación que brinda (materias, exigencia, actividades extra-curriculares, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Los profesores | <input type="checkbox"/> Otros: _____ |
| <input type="checkbox"/> La Dirección | |

¿Por qué?

4. Si tenés algún problema en el liceo, ¿a qué persona del liceo se lo contarías para que te ayude?

Marcá con una cruz (X) sólo 2 opciones.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> A algún profesor | <input type="checkbox"/> A alguien del personal de servicio |
| <input type="checkbox"/> A la adscripta o a algún coordinador | <input type="checkbox"/> A algún compañero |
| <input type="checkbox"/> Al Director | <input type="checkbox"/> A nadie del Colegio |
| <input type="checkbox"/> A la Psicóloga o a la Psicopedagoga | <input type="checkbox"/> Otro: _____ |

¿Por qué?

5. ¿Por qué creés que tus padres eligieron este liceo para ti? Marcá con una cruz (X) sólo 2 opciones.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Porque es la continuación de tu escuela | <input type="checkbox"/> Porque la enseñanza es más personalizada |
| <input type="checkbox"/> Porque es bilingüe | <input type="checkbox"/> Porque es un liceo pequeño |
| <input type="checkbox"/> Por el grupo de compañeros | <input type="checkbox"/> Otros: _____ |
| <input type="checkbox"/> Por la exigencia académica | |

6. ¿Te parece que la Dirección escucha tus opiniones y planteos? Sí No

7. ¿Te gustaría seguir estudiando el resto de la secundaria en este liceo? Sí No

Continúa 

¿CUÁNTO CAMBIA?

Indica cuánto han cambiado estas cosas desde que estás en este liceo.

*Coloca una cruz en la opción que elijas (X).
Elige sólo una casilla por cada pregunta.*

¿CUÁNTO HA CAMBIADO...	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
...la manera de organizar y usar los distintos espacios del edificio? (salones, baños, comedor, patio, etc.)				
... la convivencia dentro del liceo?				
... tu vínculo con tus compañeros?				
... tu vínculo con los docentes?				
... tu vínculo con la Dirección?				
... el vínculo de tus padres con el liceo?				
... el tipo de propuestas que te ofrece el liceo? (materias, actividades extra-curriculares, deportes, etc.)				

Indica cuánto cambian estas cosas de un profesor a otro.

*Coloca una cruz en la opción que elijas (X).
Elige sólo una casilla por cada pregunta.*

¿CUÁNTA DIFERENCIA HAY ENTRE UN PROFESOR Y OTRO EN...	NINGUNA	POCA	BASTANTE	MUCHA
... la puntualidad con que empieza la clase?				
... las normas de clase que pone?				
... la manera de relacionarse con los alumnos?				
... la manera de dar clase?				
... la manera de evaluar y de corregir?				
... el nivel de exigencia?				

Otros comentarios: _____

¡MUCHAS GRACIAS!

ANEXO H

PAUTA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Documento: Encuesta a padres realizada por el equipo de gestión

Nivel de satisfacción con la propuesta institucional			
Dimensión institucional	Aspecto	% de encuestados que se manifestaron "Muy satisfechos" o "Satisfechos"	
Administrativa			
Pedagógico-Didáctica			
Organizacional			
Criterios para la elección del Liceo			
Nivel de influencia	Variable	% de encuestados que lo consideran "Muy importante" o "Importante"	Jerarquía
Fuera del círculo de influencia de la gestión			
Dentro del círculo de influencia de la gestión			
Criterios para la elección del Bachillerato			
Nivel de influencia	Variable	% de encuestados que lo consideran "Muy importante" o "Importante"	Jerarquía
Fuera del círculo de influencia de la gestión			
Dentro del círculo de influencia de la gestión			

Documento: "Perfil de cargo"

➤ Cargos que cuentan con "Perfil de cargo" documentado:

- _____
- _____
- _____
- _____

➤ Aspectos explicitados y descriptos en el documento (tareas, jerarquías, formación requerida, etc.):

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

ANEXO I
MATRIZ FODA

Factor causal	VARIABLE	FORTALEZAS	DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
Estado de desarrollo organizacional	Ambiente de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> Vínculos familiares y convivencia agradable 	<ul style="list-style-type: none"> Desorganización Resistencia al cambio 	<ul style="list-style-type: none"> "Calidad humana" es criterio importante para la elección del centro - según los padres 	
	Propuesta académica	<ul style="list-style-type: none"> Personalizada Bilingüe Exigente 	<ul style="list-style-type: none"> Matrícula reducida Ausencia de Bachillerato Carga horaria extensa 	<ul style="list-style-type: none"> Padres satisfechos con la propuesta "Oferta académica" es un criterio importante para los padres para la elección del centro Padres satisfechos con carga horaria La existencia de Bachillerato ocupa los últimos lugares entre los criterios para la elección del liceo. 	<ul style="list-style-type: none"> La continuidad con Primaria ocupa los últimos lugares entre los criterios para la elección del liceo. La continuidad con Ciclo Básico ocupa los últimos lugares entre los criterios para la elección del Bachillerato
	Cuerpo docente	<ul style="list-style-type: none"> Calidad profesional y humana Receptividad Estabilidad 		<ul style="list-style-type: none"> Padres satisfechos con el nivel profesional de los docentes 	
	Infra-estructura edilicia		<ul style="list-style-type: none"> Pequeña, no diseñada para fines educativos 	<ul style="list-style-type: none"> Ocupa los últimos lugares entre los criterios considerados importantes por los padres a la hora de elegir un centro. 	
	Inserción en la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> Vínculo con las familias 		<ul style="list-style-type: none"> Padres satisfechos con el trato y la propuesta 	<ul style="list-style-type: none"> Restringida competitividad
Estilo de gestión	Equipo de gestión	<ul style="list-style-type: none"> Compromiso Vínculos Receptividad y promoción del cambio Formación profesional Descripción de roles 	<ul style="list-style-type: none"> Necesidad de acuerdos 		
Trabajo colectivo	Instancias de trabajo colectivo		<ul style="list-style-type: none"> Necesidad de acuerdos Insuficiente aprovechamiento de instancias de trabajo colectivo 		

Cuadro 2. Categorías emergentes clasificadas en fortalezas y debilidades relativas a cada factor causal considerado
Fuente: Elaboración propia.

ANEXO J

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ADMINISTRADO A LOS ALUMNOS

Aspectos diferenciales del liceo

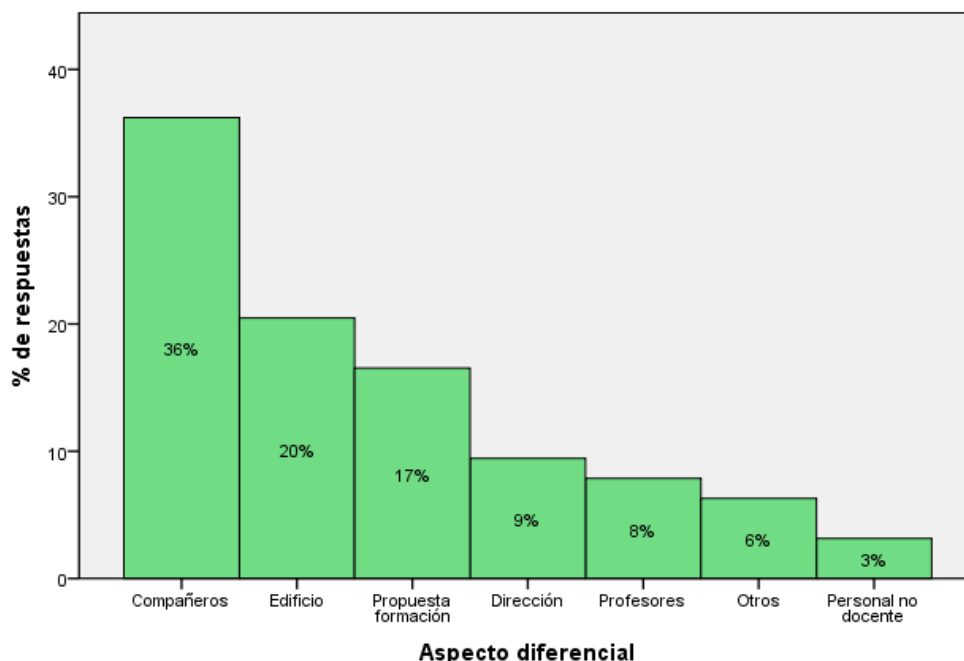


Figura 1. Aspectos que considera diferenciales del liceo Sun.

Fuente: Elaboración propia

Aspectos que cambiaría del liceo

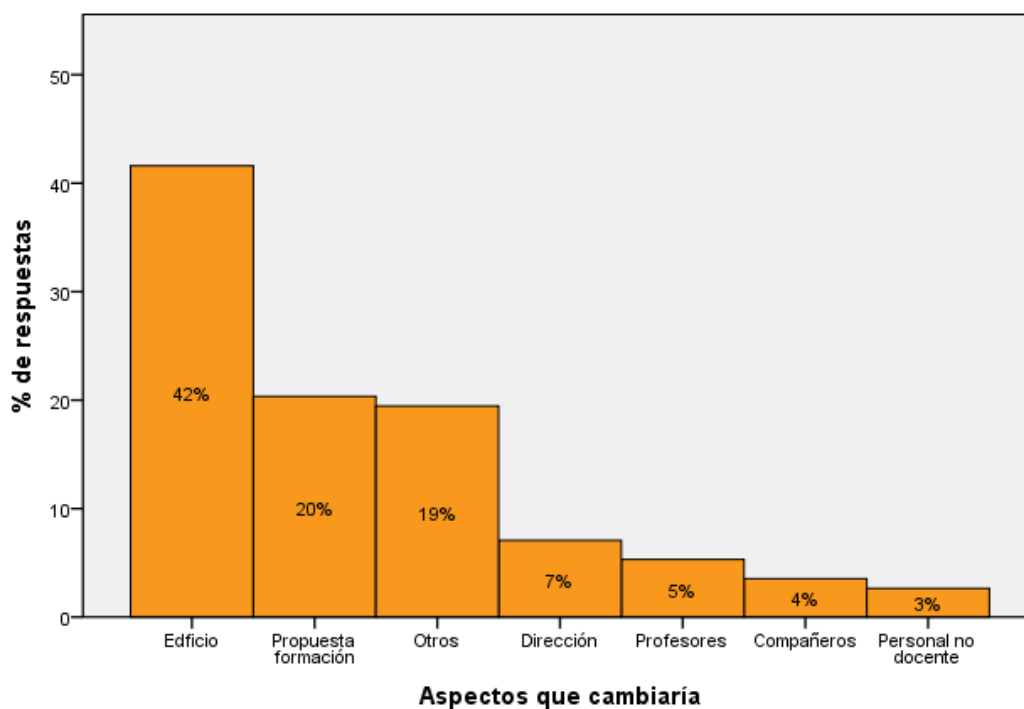


Figura 2. Aspectos que cambiaría del liceo Sun.

Fuente: Elaboración propia

A quién le confiaría un problema en el liceo

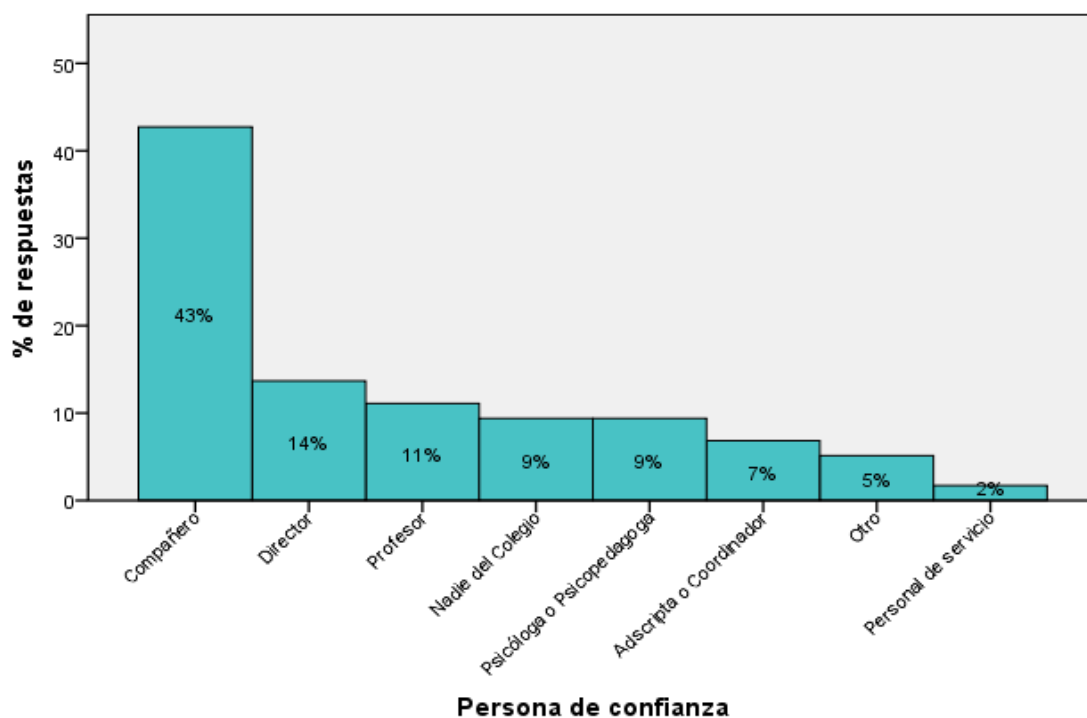


Figura 3. Referentes de confianza en el liceo Sun.
Fuente: Elaboración propia

Criterios de elección del liceo

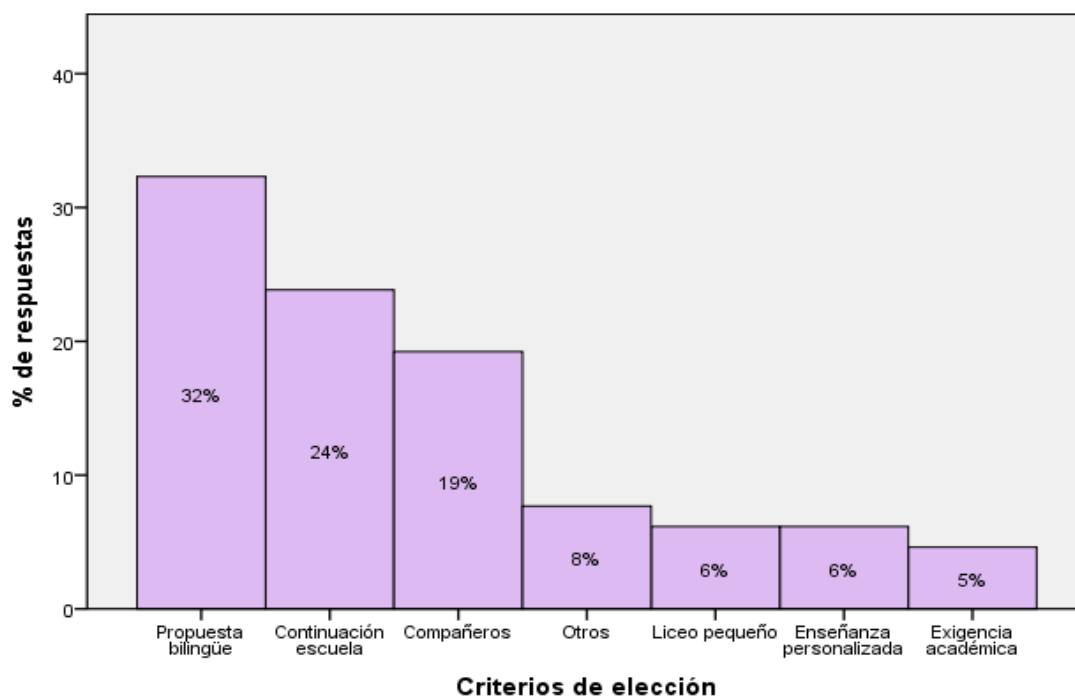


Figura 4. Criterios seguidos por los padres para la elección del liceo Sun según la percepción de los alumnos.
Fuente: Elaboración propia

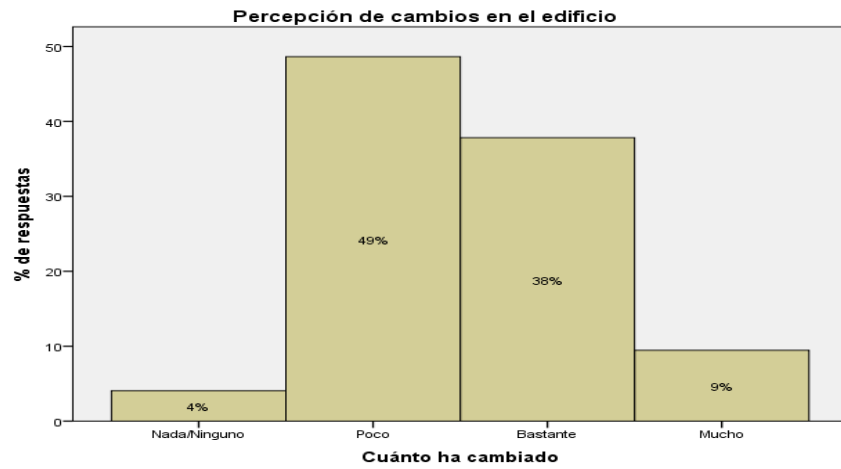


Figura 5. Percepción de cambios en el edificio.
Fuente: Elaboración propia

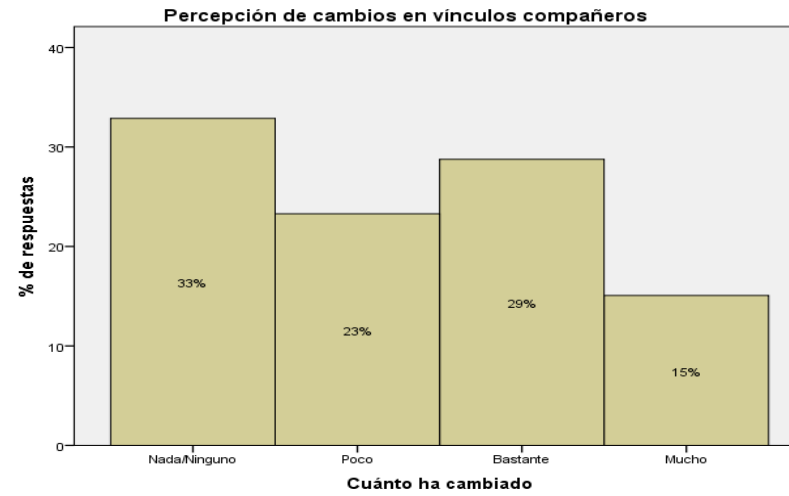


Figura 7. Percepción de cambios en los vínculos con los compañeros.
Fuente: Elaboración propia

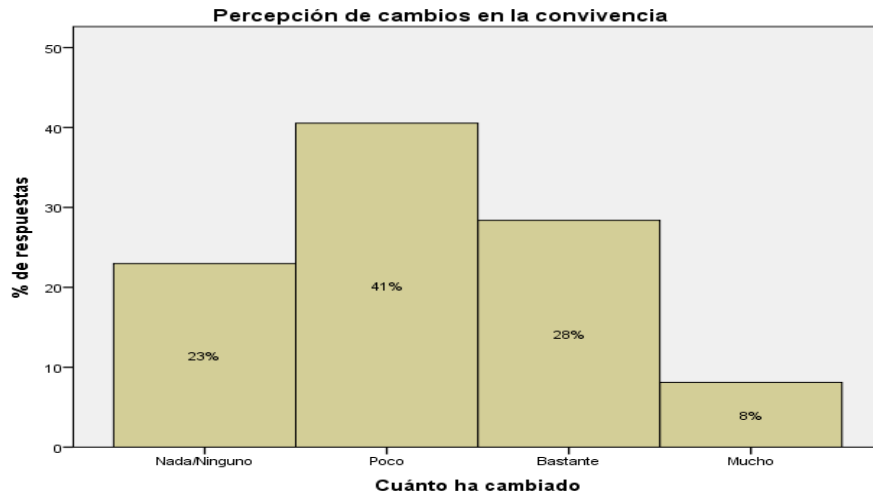


Figura 6. Percepción de cambios en la convivencia.
Fuente: Elaboración propia

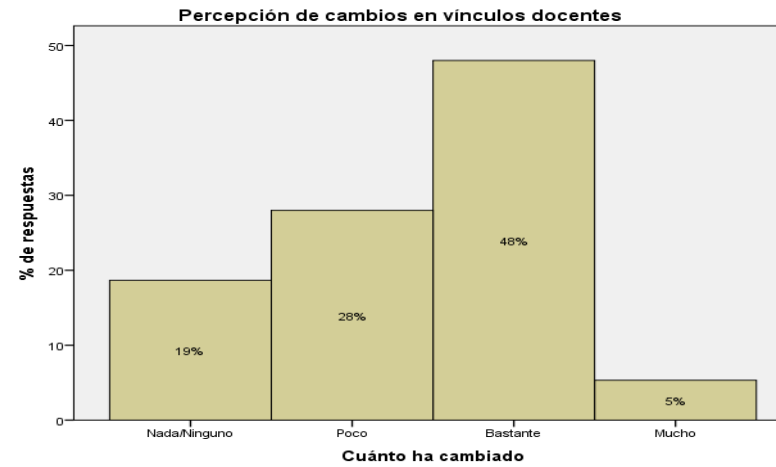


Figura 8. Percepción de cambios en los vínculos con los docentes.
Fuente: Elaboración propia

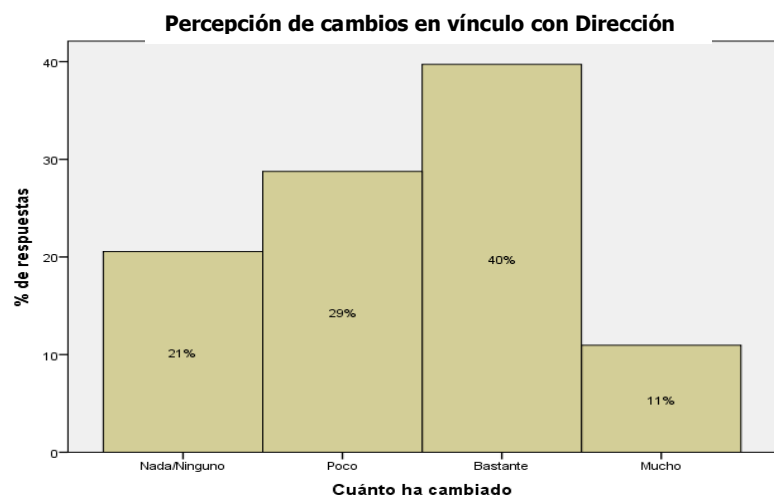


Figura 9. Percepción de cambios en el vínculo con Dirección.
Fuente: Elaboración propia

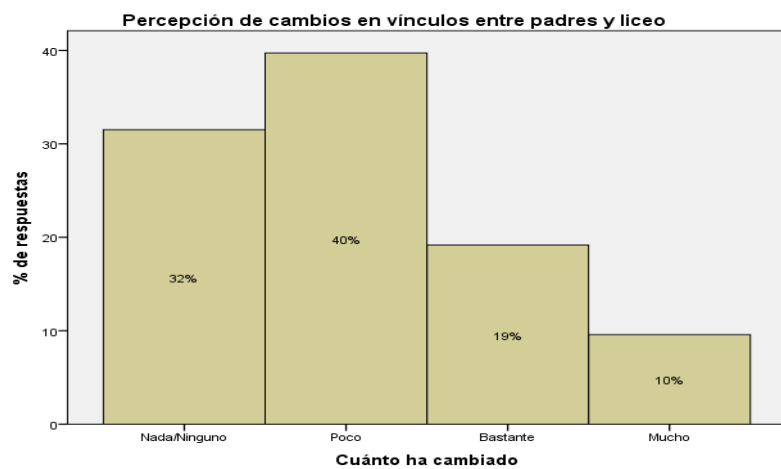


Figura 10. Percepción de cambios en el vínculo entre los padres y el liceo.
Fuente: Elaboración propia

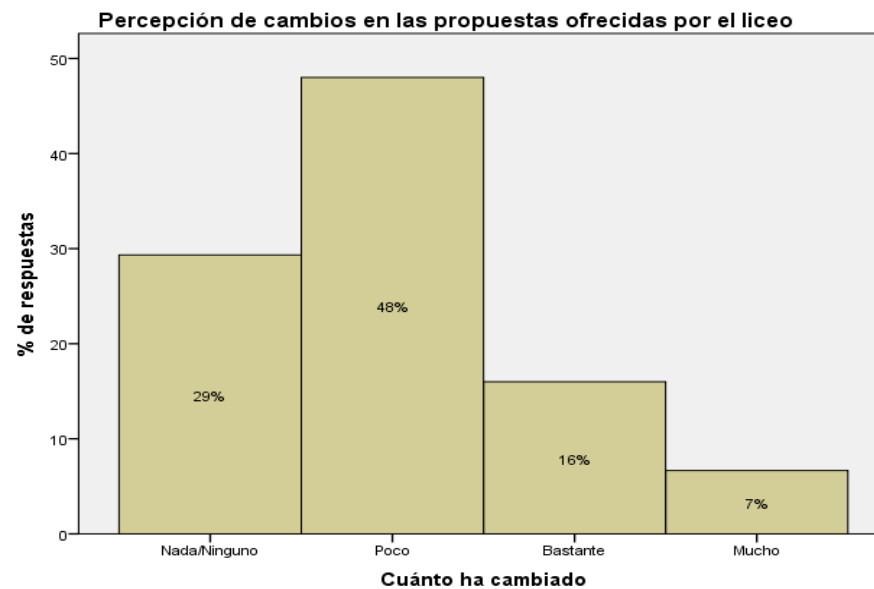


Figura 11. Percepción de cambios en las propuestas ofrecidas por el liceo.
Fuente: Elaboración propia

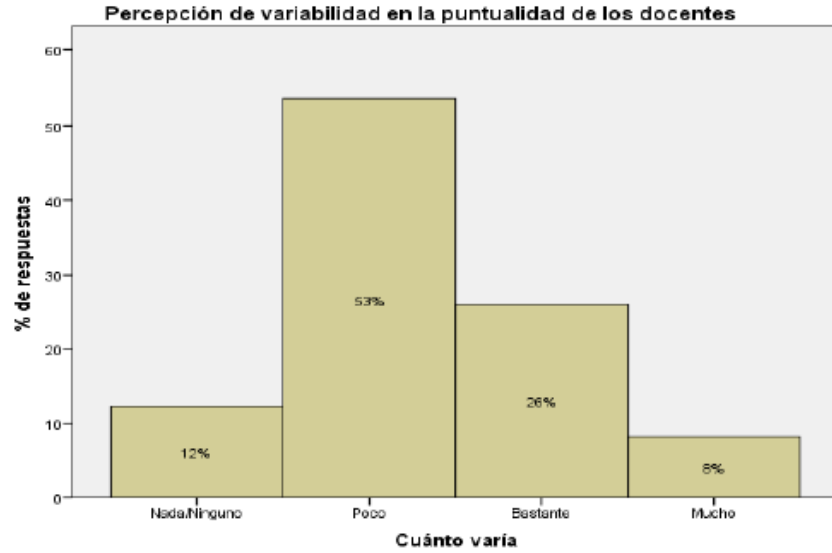


Figura 12. Percepción de variabilidad en la puntualidad de un docente a otro.
Fuente: Elaboración propia

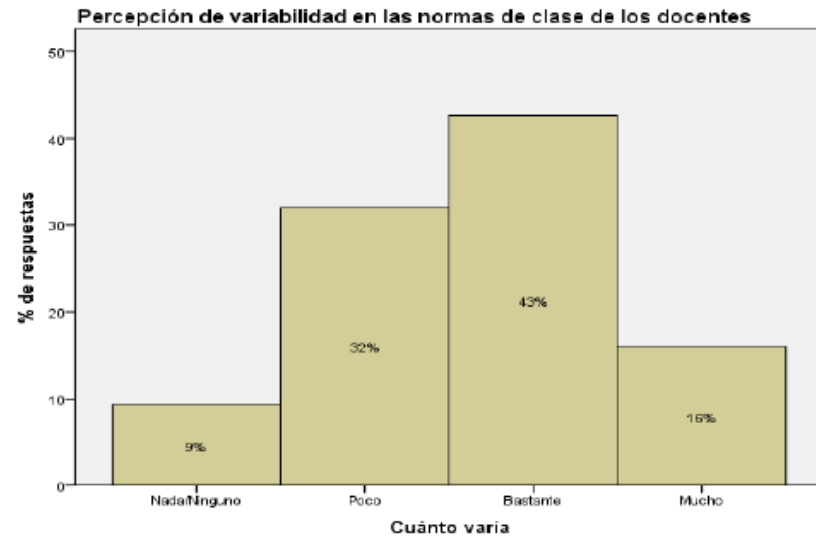


Figura 13. Percepción de variabilidad en las normas de clase de un docente a otro.
Fuente: Elaboración propia

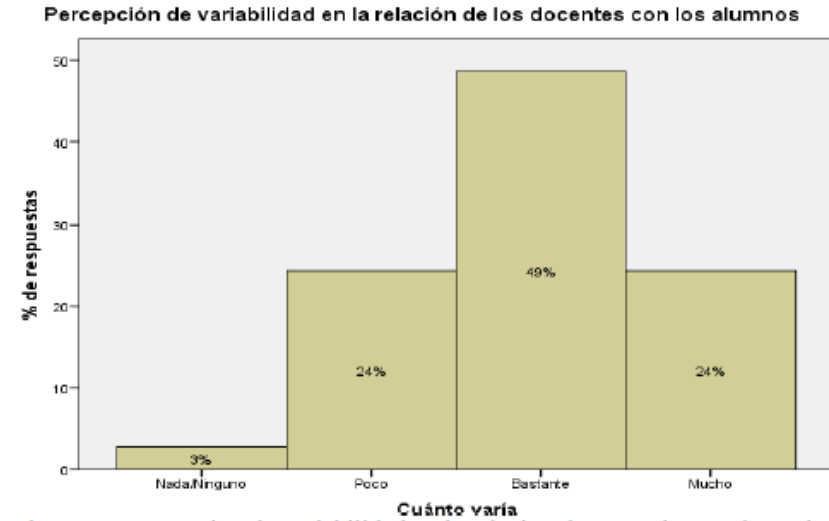


Figura 14. Percepción de variabilidad en la relación docente-alumno de un docente a otro.

Fuente: Elaboración propia

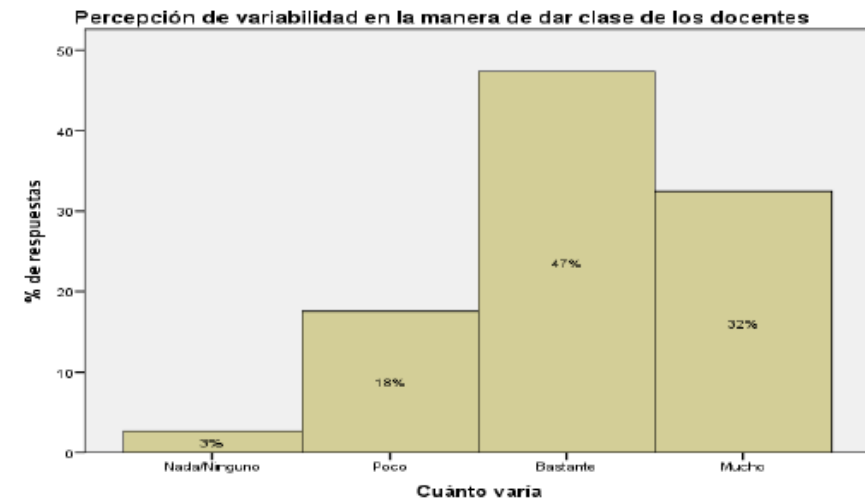


Figura 15. Percepción de variabilidad en la manera de dar clase de un docente a otro.

Fuente: Elaboración propia

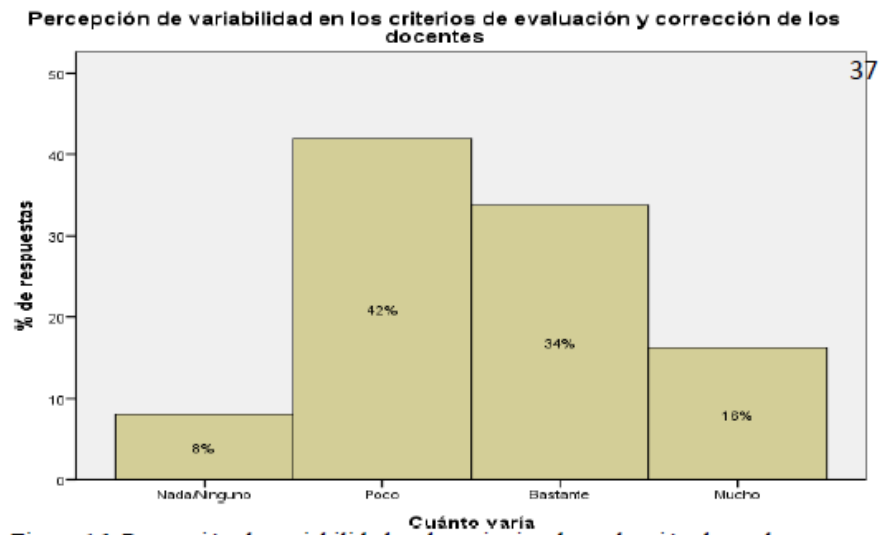


Figura 16. Percepción de variabilidad en los criterios de evaluación de un docente a otro.
Fuente: Elaboración propia

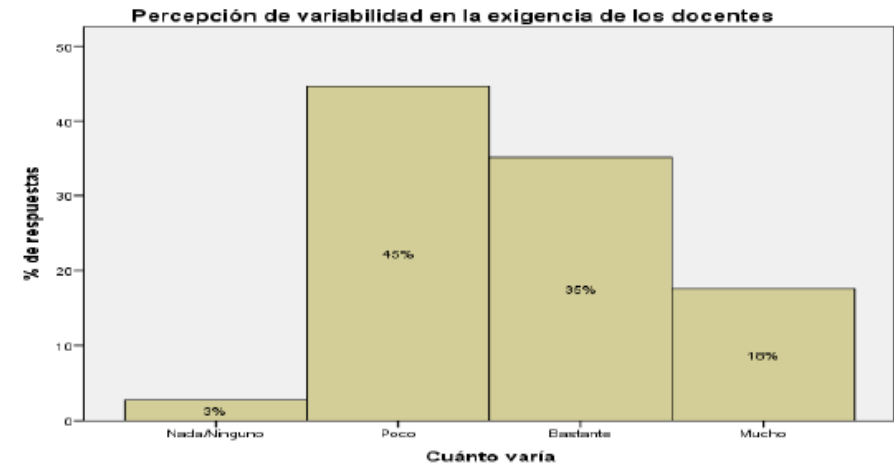


Figura 17. Percepción de variabilidad en la exigencia de un docente a otro.
Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Intención de continuar estudiando en el liceo Sun según el año que cursa el alumno encuestado.

		Continuaría en el Colegio		Total
		No	Sí	
1º Año	Recuento	4	11	15
	% dentro de Curso	26,7%	73,3%	100,0%
2º Año	Recuento	9	13	22
	% dentro de Curso	40,9%	59,1%	100,0%
3º Año	Recuento	16	13	29
	% dentro de Curso	55,2%	44,8%	100,0%
4º Año	Recuento	2	5	7
	% dentro de Curso	28,6%	71,4%	100,0%
Total	Recuento	31	42	73
	% dentro de Curso	42,5%	57,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Percepción de cambios en el edificio según el año que cursa el alumno encuestado.

		Cambios-Edificio				Total
		Nada/Ninguno	Poco	Bastante	Mucho	
1º Año	Recuento	1	9	5	0	15
	% dentro de Curso	6,7%	60,0%	33,3%	0,0%	100,0%
2º Año	Recuento	1	8	10	4	23
	% dentro de Curso	4,3%	34,8%	43,5%	17,4%	100,0%
3º Año	Recuento	0	14	12	3	29
	% dentro de Curso	0,0%	48,3%	41,4%	10,3%	100,0%
4º Año	Recuento	1	5	1	0	7
	% dentro de Curso	14,3%	71,4%	14,3%	0,0%	100,0%
Total	Recuento	3	36	28	7	74
	% dentro de Curso	4,1%	48,6%	37,8%	9,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Percepción de cambios en el vínculo con Dirección según el año que cursa el alumno encuestado.

		Cambios-Vínculos Dirección				Total	
		Nada/Ninguno	Poco	Bastante	Mucho		
Curso	1º Año	Recuento	1	5	9	0	15
		% dentro de Curso	6,7%	33,3%	60,0%	0,0%	100,0%
	2º Año	Recuento	11	6	2	4	23
		% dentro de Curso	47,8%	26,1%	8,7%	17,4%	100,0%
	3º Año	Recuento	2	10	12	4	28
		% dentro de Curso	7,1%	35,7%	42,9%	14,3%	100,0%
	4º Año	Recuento	1	0	6	0	7
		% dentro de Curso	14,3%	0,0%	85,7%	0,0%	100,0%
	Total	Recuento	15	21	29	8	73
		% dentro de Curso	20,5%	28,8%	39,7%	11,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Percepción de ser escuchado por la Dirección según el año que cursa el alumno encuestado.

		Dirección escucha		Total	
		No	Sí		
Curso	1º Año	Recuento	5	9	14
		% dentro de Curso	35,7%	64,3%	100,0%
	2º Año	Recuento	3	19	22
		% dentro de Curso	13,6%	86,4%	100,0%
	3º Año	Recuento	16	13	29
		% dentro de Curso	55,2%	44,8%	100,0%
	4º Año	Recuento	2	5	7
		% dentro de Curso	28,6%	71,4%	100,0%
	Total	Recuento	26	46	72
		% dentro de Curso	36,1%	63,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

ANEXO K

**RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ADMINISTRADO A LOS PADRES POR EL EQUIPO DE GESTIÓN
(procesados por el investigador para su análisis)**

Tabla 1. Porcentaje de padres que se manifiestan satisfechos o muy satisfechos con los diferentes aspectos de la propuesta institucional

Fuente: Elaboración propia

Nivel de satisfacción con la propuesta institucional		
Dimensión institucional	Aspecto	% de encuestados que se manifestaron "Muy satisfechos" o "Satisfechos"
Administrativa	Instalaciones	82%-90%
	Carga horaria	82%
Pedagógico-Didáctica	Nivel profesional de los docentes	
	Español	97%
	Inglés	100%
	Propuesta deportiva	
	Football	81%
	Hockey	50%
	Ed Física	80%
	Actividades extracurriculares	
	Campamentos	90%
	Salidas didácticas	88%
	Voluntariado	91%
	Propuesta curricular de Inglés (IGCSE)	100%
Organizacional	Atención secretaría	97%
	Comunicación institución-familia	
	Personal	94%
	Internet	93%
	Telefónica	94%

Tabla 2. Criterios que los padres consideran importantes o muy importantes para la elección de la institución para cursar Ciclo Básico.

Fuente: Elaboración propia.

Criterios para la elección del Liceo			
Nivel de influencia	Variable	% de encuestados que lo consideran "Muy importante" o "Importante"	Jerarquía
Fuera del círculo de influencia de la gestión	Oferta Académica de Español	100%	1°
	Opinión del Hijo / a	96%	3°
	Prestigio / Trayectoria	92%	5°
	Cercanía	81%	7°
	Infraestructura Edilicia	81%	7°
Dentro del círculo de influencia de la gestión	Calidad Humana	100%	1°
	Exigencia	100%	1°
	Oferta Académica de Inglés	99%	2°
	Exámenes Internacionales	94%	4°
	Continuidad con Primaria	82%	6°
	Existencia de Bachillerato	75%	8°

Tabla 3. Criterios que los padres consideran importantes o muy importantes para la elección de la institución para cursar Bachillerato.

Fuente: Elaboración propia.

Criterios para la elección del Bachillerato			
Nivel de influencia	Variable	% de encuestados que lo consideran "Muy importante" o "Importante"	Jerarquía
Fuera del círculo de influencia de la gestión	Opinión del Hijo / a	97%	3°
	Prestigio / Trayectoria	94%	4°
	Infraestructura Edilicia	89%	6°
	Cercanía	71%	9°
Dentro del círculo de influencia de la gestión	Calidad Humana	100%	1°
	Exigencia	99%	2°
	Oferta Académica de Inglés	90%	5°
	Exámenes Internacionales	86%	7°
	Continuidad con Secundaria	79%	8°

ANEXO L

ANALISIS DE LOS DOCUMENTOS SOBRE LOS PERFILES DE CARGO

➤ **Cargos que cuentan con "Perfil de cargo" documentado:**

- Director de Secundaria
- Orientador Pedagógico
- Coordinador Institucional
- Coordinador de Inglés
- Coordinador Voluntariado y Recreación
- Administrador
- Secretaria-Adscripta
- Docente

➤ **Aspectos explicitados y descritos en el documento (tareas, jerarquías, formación requerida, etc.):**

- Objetivo de la posición
- Contexto del cargo: horario, lugar, recursos.
- Relacionamento interpersonal:
 - Interno: grados y jerarquías
 - Externo
- Especificaciones del cargo: edad, sexo , conocimientos necesarios, formación y experiencia requeridas.
- Descripción del cargo: Tareas y responsabilidades.
- Competencias y grado en que son requeridas
- Parámetros de evaluación del desempeño

ANEXO II

PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Instituto de Educación

Máster en Gestión Educativa

PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL

Ma. Cecilia Irazoqui, N°189198

Tutores: Nataly Buslón, María Inés Vázquez

2014

ANTECEDENTES

El presente documento se enmarca en el proceso de asesoría organizacional iniciado en julio de 2014 en un centro educativo secundario, privado y bilingüe de Montevideo, denominado aquí a los efectos de asegurar la confidencialidad: "Colegio Sun".

APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA

En la fase de aproximación diagnóstica desarrollada entre julio y agosto, se identificó como **demanda** la necesidad de consolidación de la identidad institucional. A partir de la renovación del Equipo de Gestión que se efectiviza en 2013, los actores perciben que se formaliza una proyección de crecimiento institucional y se inicia un proceso de cambios significativos que suponen cuestionamientos y modificaciones en aspectos que hacen a la identidad institucional. La principal **dimensión** institucional implicada es por tanto la organizacional y los **actores** involucrados en la problemática son tanto el Equipo de Gestión y los docentes como los alumnos y sus familias.

Entre los principales **factores causales** de esta problemática, se identificaron tres: los relativos a la etapa de desarrollo institucional, al estilo de gestión y al uso de estrategias de trabajo colectivo. Del análisis profundo de estos factores surge que el centro se encuentra en un proceso de transición de un estadio de desarrollo organizacional a otro: de la "organización como marco" a una "organización como contexto" (Gairín, 2000), y de un estilo de gestión a otro: del "casero" o "interpersonal" al "profesional" o "político antagónico" (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992; Ball, 1989). A nivel de las prioridades, esto genera una percepción unánime de la necesidad de llegar a acuerdos institucionales (sobre la definición de roles, el ajuste del proyecto curricular de centro, la inserción en la comunidad, etc.) pero aún no se han logrado optimizar las instancias de trabajo colectivo para llegar a ellos.

Este proceso de cambios por el que transita el centro repercute en la identidad institucional, íntimamente ligada a la cultura institucional, por lo que ésta también se encuentra en un proceso de transición y búsqueda de consolidación que podría caracterizarse como el pasaje de una cultura familiar a una cultura de concertación (Frigerio et al., 1992).

ACUERDOS ESTABLECIDOS CON LA ORGANIZACIÓN

En base a la información recogida en la fase diagnóstica y en el marco del diseño del Plan de Mejora, se establecieron acuerdos con la institución relativos a la justificación del Plan y a los aspectos organizativos del mismo.

Justificación del estudio

De la aproximación diagnóstica se desprende la necesidad de desarrollar y consolidar una cultura institucional de concertación que permita llegar a los acuerdos necesarios que posibiliten la transición hacia un estadio de desarrollo organizacional más complejo y permitan vehiculizar los procesos de cambio pretendidos por el estilo de gestión profesional que predomina actualmente en el centro. Desarrollar una cultura de concertación supone, entre otras cosas, colocar la dimensión pedagógico-didáctica en un lugar central, adaptando el currículum a la realidad del centro y promoviendo el intercambio y la participación para lograr acuerdos a partir de las divergencias (Frigerio et al., 1992). A esto apuntará el Plan de Mejora de según lo acordado con la institución.

La principal dimensión institucional involucrada en el Plan de Mejora sería la organizacional, y en un segundo plano la pedagógico-didáctica. Por tanto, si bien todos los actores institucionales se verían implicados en el Plan, los responsables de llevarlo adelante serían los miembros del Equipo de Gestión, principalmente el equipo impulsor (Orientador Pedagógico y Coordinadora de Inglés) y el Director, con el apoyo del cuerpo docente.

Aspectos organizativos

El Plan de Mejora consta de cuatro fases: planificación o diseño, implementación, seguimiento y evaluación. La primera es la que llevaría adelante el equipo de trabajo asignado por la institución

junto con el investigador. Las demás etapas serían concretadas por los actores institucionales en forma autónoma en 2015.

Se acordó con la institución que el grupo de trabajo asignado para el diseño del Plan de Mejora estaría constituido por el Orientador Pedagógico, la Coordinadora de Inglés y el investigador. De este modo quedarían representadas las dos áreas curriculares principales (inglés y español) desde una visión global y articuladora como es la de los mandos medios (coordinadores) y contemplando la perspectiva de actores de diferente antigüedad en la institución. Esta etapa de diseño se extendería de setiembre a noviembre de 2014. Como parte de esta etapa se fijaron cuatro reuniones con los representantes de la institución:

Todos los acuerdos elaborados en torno al diseño del Plan de Mejora se recogen en la planilla integradora incluida en el Anexo I y en las actas de reunión contenidas en el Anexo II.

PLAN DE MEJORA

1. OBJETIVOS

1.1 - Objetivo general

Contribuir al desarrollo de una cultura de concertación en el centro educativo Sun.

El objetivo general del Plan busca abordar el problema identificado en la fase diagnóstica, es decir, la necesidad de consolidar la identidad institucional, considerando las lógicas subyacentes analizadas en dicha instancia. El proceso de cambios que supone el pasaje de una cultura familiar a una de concertación, de un estilo de gestión casero a uno profesional (Frigerio et al., 1992), de un estadio de desarrollo de la organización como marco a la organización como contexto (Gairín, 2000), tiene como denominador común la necesidad de desarrollar y consolidar dinámicas de colaboración y participación entre los integrantes de la comunidad educativa que permitan elaborar los acuerdos indispensables para seguir avanzando.

1.2 - Objetivos específicos (OE)

1. Promover la toma de conciencia colectiva y la organización conjunta de la propuesta educativa particular del centro.
2. Consolidar el liderazgo del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión.
3. Generar propuestas de intercambio y trabajo colectivo por los docentes.

Los objetivos específicos apuntan a las principales debilidades institucionales asociadas a cada uno de los factores causales identificados en la etapa diagnóstica.

El **objetivo específico 1** considera aspectos vinculados al factor causal "proceso de cambio de estadio de desarrollo organizacional". La organización como marco se enfrenta a un primer desafío que es el de convertirse en un soporte de calidad para el desarrollo del currículo. En esta línea se están elaborando diversos proyectos en el centro: reducción de la carga horaria, apertura de Bachillerato, ampliación de la matrícula, etc. Estos proyectos dan cuenta de un proceso por el cual la organización adopta un rol activo y busca ajustar la propuesta educativa a las particularidades de su contexto, lo que la acercaría al segundo estadio de desarrollo. Entre las debilidades del centro que estarían obstaculizando el acceso al segundo estadio, el Plan de Mejora aborda la resistencia al cambio, apuntando a la sensibilización y la toma de conciencia colectiva de la propuesta así como a la elaboración de proyectos institucionales específicos tales como el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro (Gairín, 2000).

El **objetivo específico 2** se refiere al factor causal "cambios en el estilo de gestión". En este caso, se desprende como debilidad la necesidad de generar acuerdos debido, principalmente, a la falta de organización y sistematización de los espacios de reunión del Equipo de Gestión y del Consejo Directivo. A esto se orientará el Plan de Mejora para consolidar el modelo profesional (Frigerio et al., 1992) al que apunta la gestión actual, necesario además para acceder al segundo estadio de desarrollo organizacional y para favorecer una cultura de concertación.

El **objetivo específico 3** aborda el factor causal "escaso uso de estrategias de trabajo colectivo". Respecto a éste se detectó la necesidad de generar acuerdos entre los docentes y de optimizar las instancias de coordinación entre ellos. Uno de los elementos más importantes que influyen en los procesos de cambio es el clima relacional (Gairín, 2007). Para poder llevar adelante un proceso de cambio (y acceder al segundo estadio de desarrollo organizacional) no alcanza con conformar conglomerados que comparten un espacio, un tiempo y una actividad sino que además es necesario tener un objetivo en común. Eso es el trabajo en equipo. No alcanza con que cada actor realice su tarea sino que es necesario generar procesos cooperativos, elaborar proyectos en común. El fin último es la formación de una comunidad educativa que no sólo comparte un espacio, un tiempo y una actividad como los conglomerados, un objetivo en común como el trabajo en equipo, una finalidad (a largo plazo) en común como los equipos de trabajo sino que además comparte valores. La formación de comunidades educativas favorecería el desarrollo de una cultura colaborativa, clave para generar procesos de cambio exitosos.

2. LINEAS DE ACTIVIDAD

2.1 - Línea de actividad relativa al OE 1

- 1.1) Encuentros de sensibilización con docentes, padres y alumnos.
- 1.2) Organización de la emisión del boletín electrónico mensual destinado a la comunidad educativa del centro.
- 1.3) Talleres para la elaboración conjunta y documentación de acuerdos en torno al proyecto educativo de centro (PEC) y al proyecto curricular de centro (PCC).

El Equipo de Gestión viene realizando diversos esfuerzos por informar y sensibilizar a la comunidad educativa respecto a los cambios que se vienen suscitando y proyectando a nivel institucional. La primera línea de actividad apunta a unificar, formalizar y sistematizar estos esfuerzos a través, principalmente, de encuentros presenciales con los diferentes miembros de la comunidad educativa (docentes, familias y alumnos). En ellos se buscará generar un espacio de intercambio que favorezca la construcción de una visión común en torno al pasado, presente y futuro del centro educativo y que motive el involucramiento y el compromiso de los diversos actores en el proceso organizacional. La institucionalización de una fecha de celebración del día del Colegio ("Sun's Day") es otra herramienta para el involucramiento de la comunidad en la consolidación de la identidad del centro. Se pretende, además, promover el registro y comunicación formal de las novedades institucionales a toda la comunidad educativa en forma periódica, mediante la organización de la emisión del boletín electrónico mensual de noticias. El mismo comenzó a ser implementado por la institución en octubre de 2014. Por último, se busca generar acuerdos básicos en torno a proyectos específicos que ajusten la propuesta educativa general a las particularidades del centro, generando así una primera versión colectiva del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular de Centro.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es un instrumento que recoge y explicita los principios y acuerdos ideológicos y organizativos que sirven de marco general de referencia para orientar las decisiones y acciones de los diferentes actores de un centro educativo particular. Contempla las señas de identidad del centro, los objetivos generales y la estructura organizativa para alcanzarlos. El Proyecto Curricular de Centro (PCC) es una concreción del PEC que recoge los acuerdos en torno a acciones concretas referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Ambas herramientas son un elemento fundamental en la consolidación de la identidad del centro. Deben ser sencillas, realistas y prácticas, elaboradas en forma colaborativa, y abiertas a la revisión y mejora constantes (Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 1999). Dada la complejidad que supone la construcción conjunta del PEC y el PCC, esta línea de actividad apunta solamente a iniciar el diálogo que permita elaborar acuerdos básicos que orienten las acciones de los diferentes actores institucionales. Se trata de una primera aproximación dentro de un proceso flexible y dinámico y como tal deberá ser revisada y mejorada en los años sucesivos.

2.2 - Línea de actividad relativa al OE 2

- 2.1) Reuniones para acordar la organización del espacio de coordinación del Consejo Directivo
- 2.2) Reuniones para acordar la organización del espacio de coordinación del Equipo de Gestión

El proceso de cambios por el que transita la institución y el estilo profesional que caracteriza al Consejo Directivo y al Equipo de Gestión hacen necesario generar, sistematizar y organizar espacios de coordinación periódicos como herramienta esencial para la discusión y toma de decisiones conjunta a la que se apunta. Esta línea de actividad busca vehicular y materializar una intención de trabajo conjunto explícitamente manifiesta por estos equipos. Un primer círculo de coordinación y toma de decisiones estaría conformado por el Consejo Directivo y un segundo círculo involucraría al resto del Equipo de Gestión. En esta línea, el centro ha avanzado durante el mes de setiembre en el análisis de la viabilidad y frecuencia de los encuentros, confirmando la posibilidad e intención de definir un espacio de coordinación semanal para el Consejo Directivo y otro mensual para el Equipo de Gestión.

La formalización y registro de acuerdos en torno al tipo de temas a tratar, la dinámica de trabajo a seguir en los encuentros, la modalidad de registro de los acuerdos y los criterios para su

comunicación al resto de la comunidad, son algunos de los aspectos que se busca definir con esta línea de actividad.

En base a la frecuencia establecida para los encuentros y el primer cronograma de temas a tratar en estos espacios de coordinación se pretende elaborar un calendario anual de reuniones que sirva de guía y organizador durante el año.

2.3 - Línea de actividad relativa al OE 3

- 3.1) Concurso para la propuesta y elección del lema anual
- 3.2) "Conocernos y reconocernos": Intercambio de experiencias de aula entre docentes
- 3.3) "El Colegio a puertas abiertas": Muestra de fin de año abierta a la comunidad.

Para generar un *"lenguaje común entre los docentes, que permita, dentro del marco de respeto a su diversidad, unificar los diversos estilos de trabajo en todo aquello que pueda representar un beneficio para los grupos de alumnos"* (Bonals, 1996:42), es necesario generar y optimizar espacios de reunión e intercambio activo y participativo. A esto apuntan las actividades propuestas en esta tercera línea. La elaboración conjunta de acuerdos en torno al PEC y al PCC, asociada aquí al primer objetivo específico, es también una instancia de trabajo colectivo, fundamental para la elaboración de acuerdos generales que orienten la acción de los diferentes actores institucionales.

Cabe señalar que, como todo cambio cultural, es un proceso lento y costoso que no acaba con la consecución de las metas asociadas a estas actividades. Por el contrario, éstas son sólo el inicio de un proceso complejo y más extenso que deberá continuarse en años sucesivos.

3. LOGROS PROYECTADOS

Para cada objetivo específico del Plan de Mejora se proponen metas o indicadores de logro que permitan identificar en qué medida se están consiguiendo los objetivos específicos planteados. A su vez, la concreción de estos últimos es la que orientará el proceso hacia la consecución del objetivo general.

3.1 - Metas relativas al OE 1

- 1.1) El 60% de los padres y alumnos y el 80% de los docentes conoce la propuesta educativa particular del Colegio (PEC, PCC).
- 1.2) El 70% de los docentes y directivos participa de las reuniones para la elaboración de acuerdos en torno al PEC y al PCC.

Para considerar que el primer objetivo específico fue logrado, es necesario que un porcentaje mayoritario de los principales actores institucionales (docentes, padres y alumnos) se consideren en conocimiento de la propuesta educativa particular del centro, sus principales rasgos, proyectos y actividades. Es necesario, además que los acuerdos básicos en torno al PEC y al PCC, elaborados en forma conjunta, se plasmen en documentos institucionales que los recojan y expliciten. Por tanto, las actividades orientadas a la consecución del OE1 generarían como producto una primera versión del documento del Proyecto Educativo de Centro y otra del Proyecto Curricular de Centro elaboradas en forma conjunta.

3.2 - Metas relativas al OE 2

- 2.1) El 80% de los directivos participa de las reuniones para la elaboración de acuerdos en torno al espacio de coordinación del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión.
- 2.2) Se concreta el 70% de las reuniones de coordinación planificadas para el año.

Para consolidar el liderazgo del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión será necesario que al menos 3 de los 4 miembros del Consejo Directivo y 8 de los 10 miembros del Equipo de Gestión participen de las reuniones para la elaboración de acuerdos en torno a la dinámica de trabajo a seguir en los espacios de coordinación correspondientes. Los productos de estas reuniones serán: un documento formal que explicita y sistematice los acuerdos en torno a los objetivos y la dinámica de trabajo a seguir en estos espacios de coordinación, el cual deberá incluir la planilla de registro y seguimiento de los acuerdos elaborados en cada encuentro ("libro de actas"); y un calendario anual 2015 en el que se registren las reuniones del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión, incluyendo ya las temáticas previstas en los casos en que haya sido posible anticiparlo.

Se requerirá, además, que al menos el 70% de las reuniones de coordinación planificadas y calendarizadas se concreten.

3.3 - Metas relativas al OE 3

3.1) El 80% de los docentes participan, como mínimo, de 2 propuestas de intercambio y/o trabajo colectivo en el año.

La consecución del tercer objetivo específico será medida a través del grado de participación de los docentes en las instancias de intercambio y trabajo conjunto propuestas. Es decir, será necesario que cada docente participe de al menos dos propuestas de intercambio y/o trabajo conjunto con otro colega. Entre las instancias colectivas generadas por el Plan de Mejora para lograr el OE2 se encuentran: el concurso de un lema anual, el intercambio con otro docente de una experiencia de aula alineada al PEC y al PCC, en cualquiera de las formas propuestas, y la concreción de una muestra de fin de año en la que se comparta con la comunidad algún trabajo representativo del PEC y del PCC realizado por docentes y alumnos durante el año. Por tanto, los productos en este caso serían: un lema anual 2015 propuesto y elegido por docentes, una experiencia de intercambio con otro colega en el año y una muestra de fin de curso.

3.4 - Dispositivos de seguimiento

En el Anexo III se proponen tres dispositivos para el seguimiento del Plan de Mejora. El objetivo de los mismos es monitorear la implementación del Plan mediante el control del cumplimiento de las actividades propuestas para el logro de los objetivos y la medición del grado de consecución de las metas planteadas para alcanzar dichos objetivos.

Un primer dispositivo es una **planilla de monitoreo o control** a aplicar al finalizar cada actividad. Con ella se busca llevar un registro del cumplimiento de cada una de las actividades propuestas en el Plan de Mejora, especificando los motivos en los casos en que no pudieron ser realizadas. El cumplimiento de todas las actividades propuestas contribuirá a la consecución de cada objetivo específico y, a través de éstos, al logro del objetivo general del Plan.

Un segundo dispositivo consiste en el **análisis de participación**, más específicamente, el análisis de las actas de reuniones de coordinación y de los registros de asistencia a reuniones y eventos clave tales como los talleres para la elaboración de acuerdos en torno al PEC y al PCC. Este dispositivo permitirá medir el grado de consecución de las metas 1.2 y 2.1, relativas al porcentaje de participación de los diferentes actores institucionales en las actividades propuestas así como también indicará en qué medida se cumple la meta 2.2 referida al porcentaje de reuniones de coordinación planificadas que son finalmente concretadas.

Un tercer dispositivo es un **cuestionario** para el que se proponen cuatro versiones en función de los destinatarios: padres, alumnos, docentes y equipo directivo. Con este cuestionario se busca medir el grado de consecución de las metas 1.1 y 3.1. La primera refiere al porcentaje de actores que se consideran en conocimiento de la propuesta particular del centro y la segunda al porcentaje de docentes que participan de las experiencias de intercambio propuestas. Así mismo se incluyen algunas preguntas que apuntan a recoger información sobre el grado de satisfacción de los actores respecto a algunas actividades clave planteadas por el Plan cuya implementación se pretende continuar en años subsiguientes. Este dato, si bien no se corresponde con ninguna meta específica,

resulta un insumo relevante para la posterior evaluación del Plan y para la planificación de las acciones a seguir en los años siguientes.

4. PERSONAS IMPLICADAS

Todos los actores institucionales (directivos, docentes, alumnos y familias) se ven implicados en el Plan de Mejora. No obstante, la responsabilidad principal de impulsar las distintas líneas de trabajo recae sobre el Equipo de Gestión y, dentro de éste, principalmente sobre el Orientador Pedagógico y la Coordinadora de Inglés que son quienes participaron del diseño del Plan. Los docentes tendrán un rol de apoyo.

Responsables	Apoyo
Director Orientador Pedagógico Coordinadora de Inglés Coordinadora Institucional Coordinadora de Voluntariado y Recreación	Demás miembros del Equipo de Gestión (5) Docentes (39)

5. RECURSOS

Humanos	Las personas involucradas en el Plan se detallan en el apartado anterior. Para los espacios de coordinación periódicos, será necesario una hora semanal mensual de cada docente (en existencia) y una hora semanal mensual por cada miembro del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión (a adquirir).
Espaciales	Se utilizarán las instalaciones disponibles en la institución.
Temporales	La implementación del Plan de Mejora se iniciará la primera semana de diciembre de 2014 y se extenderá hasta diciembre de 2015. La calendarización de las actividades se especifica en el diagrama de Gantt del apartado siguiente. Los tiempos empleados serán los ya disponibles y estructurados (coordinación mensual de centro, tiempo de clase, etc.), a excepción del espacios de coordinación semanal del Consejo Directivo y mensual del Equipo de Gestión que deberán ser generados.
Materiales	Insumos tecnológicos (computadoras con acceso a internet y audio, proyector, cámara), de papelería (papeles, lapiceras, marcadores, pinturas, fotocopias) y viáticos (bebidas y comestibles). Todos ellos ya disponibles en la institución, a excepción de los viáticos para eventos extraordinarios propios del Plan como ser la Muestra de fin de año y las dos coordinaciones de centro adicionales en febrero.
Económicos	La ejecución del Plan de Mejora demandará \$107.240 de gastos en el año por concepto de sueldos por horas de coordinación del Equipo de Gestión y por viáticos para las jornadas extraordinarias planificadas (no se incluyen en este monto los costos por recursos en existencia).

6. CRONOGRAMA

Act.	Dic. 2014	Feb. 2015	Mar. 2015	Abr. 2015	May. 2015	Jun. 2015	Jul. 2015	Ago. 2015	Set. 2015	Oct. 2015	Nov. 2015	Dic. 2015
1.1.1												
1.1.2												
1.1.3												
1.2.1*												
1.3.1												
1.3.2												
1.3.3												
1.3.4												
2.1.1												
2.1.2												
2.2.1												
2.2.2												
3.1.1												
3.2.1												
3.3.1												

*En este diagrama se indica sólo la reunión de organización de la emisión del boletín informativo, el cual será publicado en forma mensual durante todo el año lectivo (febrero a diciembre 2015).

7. PLANILLA INTEGRADORA

La planilla integradora incluida en el Anexo I recoge en forma detallada todos los componentes del Plan de Mejora descritos en este informe.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, S., del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A., & Zabala, A. (1999). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Grao.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 31-85.
- Gairín, J. (2007). Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional. En Varios, *Las comunidades formativas de aprendizaje. Una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia*. La Paz: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

ANEXO I

PLANILLA INTEGRADORA

1. ESQUEMA DE TRABAJO

OBJETIVOS	General:	METAS
	Contribuir al desarrollo de una cultura de concertación en el centro educativo Sun.	
	Específicos:	
1. Promover la toma de conciencia colectiva y la organización conjunta de la propuesta educativa particular del centro.	<p>1.1 - El 60% de los padres y alumnos y el 80% de los docentes conoce la propuesta educativa particular del Colegio (PEC, PCC).</p> <p>1.2 - El 70% de los docentes y directivos participa de las reuniones para la elaboración de acuerdos en torno al PEC y al PCC.</p>	
2. Consolidar el liderazgo del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión.	<p>2.1 - El 80% de los directivos participa de las reuniones para la elaboración de acuerdos en torno al espacio de coordinación del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión.</p> <p>2.2 - Se concreta el 70% de las reuniones de coordinación planificadas para el año.</p>	
3. Generar propuestas de intercambio y trabajo colectivo por los docentes.	<p>3.1 - El 80% de los docentes participan, como mínimo, de 2 propuestas de intercambio y/o trabajo colectivo en el año.</p>	
ACTIVIDADES OE1	<p>1.1 - <u>ENCUENTROS DE SENSIBILIZACIÓN CON DOCENTES, PADRES Y ALUMNOS:</u></p> <p>1.1.1 - Un encuentro de sensibilización con docentes sobre el proceso de crecimiento institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) De dónde venimos. Los fundamentos y la historia de nuestra institución b) Dónde estamos. Situación actual de la institución. c) Hacia dónde vamos. Proyecciones institucionales para los próximos años. d) Intercambio de dudas, inquietudes y propuestas. e) Mural: "¿Qué traigo yo para aportar a este proceso?" <p>1.1.2 - Un encuentro de sensibilización con padres sobre el proceso de crecimiento institucional y el Proyecto Educativo de Centro (PEC):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) De dónde venimos. Los fundamentos y la historia de nuestra institución. b) Dónde estamos. Situación actual de la institución. PEC. c) Hacia dónde vamos. Proyecciones institucionales para los próximos años. d) Intercambio de dudas, inquietudes y propuestas. <p>1.1.3 - Una jornada de sensibilización con alumnos: celebración anual del día del Colegio Sun (Sun's Day):</p>	

- a) Presentación de la propuesta a los docentes y elaboración conjunta de las pautas para los alumnos.
- b) Presentación y lanzamiento de la propuesta a los alumnos, explicitando las pautas, inspiradas en el PEC.
- c) Preparación de la jornada por los alumnos (juegos, atuendo, materiales, etc.)
- d) Celebración de la jornada Sun's Day

1.2 - EMISIÓN DE UN BOLETÍN ELECTRÓNICO MENSUAL DESTINADO A LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO:

1.2.1 - Una reunión del Equipo de Gestión para organizar la emisión del boletín electrónico mensual para la difusión de noticias institucionales a la comunidad educativa del Colegio:

- a) Selección de la(s) persona(s) encargada(s) de centralizar la información a incluir, redactar y editar el boletín.
- b) Invitación a la comunidad a registrar actividades y novedades institucionales relevantes mensualmente (fotografías, trabajos testigo, etc.)
- c) Definición del día mensual de emisión del boletín (ej. último viernes de cada mes)

1.3 - TALLERES PARA LA ELABORACIÓN CONJUNTA Y DOCUMENTACIÓN DE ACUERDOS EN TORNO AL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC) Y AL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (PCC):

1.3.1 - Recopilación de bibliografía y documentos institucionales sobre PEC y PCC:

- a) Equipo responsable (miembros del Equipo de Gestión) realiza una revisión bibliográfica sobre PEC y PCC y una recopilación de los documentos institucionales pertinentes para la elaboración del PEC (misión, visión, organigrama, descripción de cargos, etc.), y selecciona la información que considera más relevante y útil.
- b) Equipo responsable comparte la información con el resto del Equipo de Gestión como insumo para la reflexión.

1.3.2 - Un taller con el Equipo de Gestión para la elaboración, redacción y aprobación de acuerdos básicos del PEC:

- a) Encuentro del equipo de gestión para compartir reflexiones en torno a los componentes del PEC y llegar a acuerdos básicos sobre los mismos.
- b) Equipo responsable redacta el PEC en base a los acuerdos elaborados.

1.3.3 - Un taller con el cuerpo docente para la presentación, discusión y aprobación del PEC:

- a) Sensibilización: Necesidad de reconstruir y resignificar conjuntamente el PEC como brújula del proceso de crecimiento institucional.
- b) Información: ¿Qué es un PEC?, sus principales componentes
- c) Discusión: Presentación del documento PEC redactado por el Equipo de Gestión para su discusión y edición en pequeños grupos de docentes
- d) Acuerdos: Puesta en común y acuerdos
- e) Edición del documento PEC por el equipo responsable (al que se incorporan uno o dos docentes voluntarios) en base a los aportes docentes y envío del mismo a todos los docentes.

1.3.4 - Cuatro talleres con docentes para la reflexión y elaboración de acuerdos en torno a los componentes básicos del PCC y el registro documental de los mismos:

- a) Taller 1: "¿Qué hay que enseñar?". Objetivos generales del centro, de cada ciclo y de cada área disciplinar.
- b) Taller 2: "¿Cuándo hay que enseñar?". Secuenciación de los contenidos en coordinación con las demás disciplinas del área (ej. español e inglés)
- c) Taller 3: "¿Cómo hay que enseñar?". Criterios y opciones básicas en torno a la metodología didáctica pertinente al PEC y a los objetivos del PCC.
- d) Taller 4: "¿Qué hay que evaluar, cuándo y cómo?". Pautas y criterios de evaluación y promoción.

2.1 - REUNIONES PARA ACORDAR LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO DE COORDINACIÓN DEL CONSEJO DIRECTIVO:**2.1.1 - Una reunión para la elaboración conjunta de un documento que recoja los acuerdos generales en torno a la dinámica de trabajo a seguir en los espacios de coordinación del Consejo Directivo:**

- a) Definición de acuerdos respecto a: objetivos, estructura y dinámica de los encuentros, criterios para definir los temas a tratar, sistema de registro de lo acordado, criterios para la comunicación de los acuerdos al resto de la comunidad.
- b) Elección de una persona encargada de la redacción de un documento que recoja los acuerdos elaborados y de un documento de registro de cada reunión ("acta" de reunión)
- c) Revisión y aprobación de los documentos escritos por todo el Consejo Directivo.

2.1.2 - Una reunión para la elaboración del calendario anual de coordinaciones del Consejo Directivo:

- a) Definición de fechas de reunión
- b) Definición de temáticas anuales previsibles y en qué fecha de reunión se trabajarán.
- c) Acuerdos sobre otras temáticas de interés a trabajar durante el año y en qué fecha de reunión se podrían trabajar.
- d) Previsión de instancias de reunión abiertas a temáticas emergentes.

2.2 - REUNIONES PARA ACORDAR LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO DE COORDINACIÓN DEL EQUIPO DE GESTIÓN:**2.2.1 - Una reunión para la elaboración conjunta de un documento que recoja los acuerdos generales en torno a la dinámica de trabajo a seguir en los espacios de coordinación del Equipo de Gestión:**

- a) Definición de acuerdos respecto a: objetivos, estructura y dinámica de los encuentros, criterios para definir los temas a tratar, sistema de registro de lo acordado, criterios para la comunicación de los acuerdos al resto de la comunidad.
- b) Conformación de un equipo encargado de la redacción de un documento que recoja los acuerdos elaborados y del documento de registro ("acta" de reunión)
- c) Revisión y aprobación de los documentos escritos por todo el Equipo de Gestión.

2.2.2 - Una reunión para la elaboración del calendario anual de coordinaciones del Equipo de Gestión:

- a) Definición de fechas de reunión
- b) Definición de temáticas anuales previsibles y en qué fecha de reunión se trabajarán.
- c) Acuerdos sobre otras temáticas de interés a trabajar durante el año y en qué fecha de reunión se podrían trabajar.
- d) Previsión de instancias de reunión abiertas a temáticas emergentes.

3.1 - CONCURSO DE LEMA ANUAL:**3.1.1 - Invención de un lema anual inspirado en los acuerdos básicos sobre el PEC y el PCC:**

- a) Definición de las pautas del concurso por parte del Equipo de Gestión
- b) Lanzamiento del concurso entre docentes
- c) Período para presentación de propuestas de lema
- d) Votación del lema ganador por parte del equipo de gestión y del cuerpo docente.

3.2 - INTERCAMBIO DE UNA EXPERIENCIA DE AULA ENTRE DOCENTES:**3.2.1 - Una instancia por docente de intercambio con otro colega de experiencias concretas de aula alineadas al PEC y al PCC ("Conocernos y reconocernos"):**

- a) Presentación de la propuesta y de las posibles modalidades de intercambio:
 - i) Exposición de una experiencia personal concreta de aula en las instancias de coordinación de centro
 - ii) Observación de aula de un colega
 - iii) Diseño e implementación de una actividad de aula en forma conjunta con un colega
- b) Elaboración de un listado de los docentes y la modalidad de intercambio elegida por cada uno.
- c) Cronograma de intercambios (cuándo compartirá cada docente su experiencia en los espacios de coordinación)
- d) Previsión de otros medios de difusión de las experiencias de intercambio (cartelera en sala docente, Google Group).

3.3 - MUESTRA DE FIN DE AÑO ABIERTA A LA COMUNIDAD:**3.3.1 - Preparación y celebración de una muestra de fin de año abierta a la comunidad ("El Colegio a puertas abiertas"):**

- a) Presentación de la propuesta y sus pautas (el material a exponer debe ser ilustrativo del PEC y del PCC, e ilustrativo del lema elegido)
- b) Elección, por parte de los docentes (con la posibilidad de dar participación a los alumnos en la elección) de una temática o actividad trabajada durante el año para ser expuesta en la muestra de fin de año a la comunidad.
- c) Preparación de la muestra por alumnos y docentes.
- d) Celebración de la muestra

OE	ACT	QUIÉNES	CUÁNDO	QUÉ SE NECESITA
1	1.1	Responsables: • Director • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés Participantes: • Docentes	Segunda quincena de febrero 2015	Tiempo: • Un espacio de 1 hora y media dentro de una instancia de coordinación docente. Espacio: • Salón de clase y sillas Materiales: • Tecnología: proyector, computadora, audio, software adecuado (PPT, Prezi, etc.) • Papelería: papel glacé, cartulinas, marcadores, cinta adhesiva o cascola. • Cartelera en sala docente para colgar el mural. • De preparación previa: - Audiovisual 1: "De dónde venimos". Requiere: elaborar un listado de momentos clave de la historia institucional y conseguir imágenes y datos que los ilustren. - Audiovisual 2: "Dónde estamos". Requiere: un registro de imágenes y datos actuales del centro, una selección de resultados pertinentes de las encuestas a padres y a alumnos realizadas en 2014. - Audiovisual 3: "Hacia dónde vamos". Requiere: definir un listado de las principales proyecciones institucionales a comunicar y los cambios implicados en ellas.
		Responsables: • Director • Coordinadora Institucional Participantes: • Padres	Primera quincena de marzo 2015	Tiempo: • Un espacio de 45 minutos en la primer reunión de padres del año. Espacio: • Salón de clase y sillas Materiales: • Tecnología: proyector, computadora, audio, software adecuado (PPT, Prezi, etc.) • De preparación previa: Disponibilidad del mismo material audiovisual elaborado para la actividad 1.A

		1.1.3	<p>Responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordinadora de Voluntariado y Recreación • Docentes <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alumnos 	<p>Segunda quincena de febrero a abril 2015</p>	<p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un espacio de 1 hora de coordinación docente en marzo. • Un período semanal de clase (45 minutos) de los alumnos durante tres semanas. • Una jornada escolar completa para la celebración <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instalaciones del Colegio, principalmente patio y salones. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papelería: insumos diversos en función de lo organizado por los alumnos; fotocopias de las pautas de celebración; fotocopia de panfletos motivadores elaborados por los alumnos. • Tecnología: cámara fotográfica y/o filmadora, proyector, computadora, audio. • Viáticos: comestibles y bebidas para la mañana y la tarde (el almuerzo sería aportado por los alumnos a modo de picnic)
1.2	1.2.1	<p>Responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Director • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de gestión 	<p>Primera quincena de diciembre 2014 - Año lectivo 2015</p>	<p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un espacio de media hora durante una coordinación del Equipo de Gestión en diciembre 2014. <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón, mesa y sillas <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tecnología: Computadora con conexión a internet y software adecuado para el diseño del boletín; cámara fotográfica y filmadora a disposición para el registro de actividades. <p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnico en sistemas a disposición por posibles consultas técnicas. <p>Otras previsiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico de las familias y los docentes. 	
1.3	1.3.1	<p>Responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés • Coordinadora Institucional 	<p>Primera quincena de diciembre 2014</p>	<p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tres horas de trabajo del equipo responsable. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía sobre PEC y PCC • Documentación institucional pertinente: misión, visión, organigrama, descripción de cargos, etc. • Tecnología: computadora con conexión a internet. <p>Otras previsiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico de cada miembro del Equipo de Gestión (usuario para el uso de Google Groups en caso de utilizar esta herramienta) 	

		<p>1.3.2</p>	<p>Responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Orientador Pedagógico •Coordinadora de Inglés •Coordinadora Institucional <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Equipo de Gestión 	<p>Primera quincena de febrero 2015</p>	<p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un espacio de dos horas de coordinación del Equipo de Gestión. <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala, sillas y mesa. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papelería: hojas, lapiceras; una copia impresa para cada miembro del Equipo de Gestión (10) del material bibliográfico y documental enviado previamente por mail. • Tecnología: Impresora o fotocopidora, computadora con acceso a internet. <p>Otras previsiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envío anticipado (por mail) de los puntos a tratar para promover la reflexión previa al encuentro. • Envío posterior del documento PEC para su lectura y aprobación por todos los miembros del Equipo de Gestión.
		<p>1.3.3</p>	<p>Responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Orientador Pedagógico •Coordinadora de Inglés •Coordinadora Institucional <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Docentes 	<p>Segunda quincena de febrero 2015</p>	<p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una jornada de coordinación docente extraordinaria en febrero (3hs). <p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tres horas de disponibilidad de todo el cuerpo docente y directivo en horario extraordinario en febrero. <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de clase, sillas y mesas. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papelería: hojas y lapiceras; una copia para cada docente (40) del documento del PEC elaborado por el Equipo de Gestión. • Viáticos: bebida y comestibles para el corte. • De preparación previa: fundamentación de la importancia del PEC para el centro en base a material teórico y resultados del diagnóstico institucional realizado en 2014. <p>Otras previsiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envío anticipado (por mail) de los puntos a tratar para promover la reflexión previa al encuentro.

		1.3.4	<p>Responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés • Coordinadora Institucional <p>Participantes:</p> <p>Docentes</p>	<p>Segunda quincena de febrero 2015, marzo, abril y mayo</p>	<p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuatro jornadas de coordinación docente (la primera de ellas extraordinaria en febrero) <p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tres horas de disponibilidad de todo el cuerpo docente y directivo en horario extraordinario en febrero. <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de clase, sillas, mesas y pizarrón. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papelería: hojas y lapiceras; una copia por docente (40) de la versión final del documento del PEC; una copia del programa curricular oficial nacional (español) e internacional (inglés) por área; una copia por docente (40) de la versión final del documento del PCC. • Tecnología: computadora y proyector. • Viáticos: comestibles y bebidas para el corte. • De preparación previa: fundamentación de la importancia del PCC para el centro en base a material teórico y resultados del diagnóstico institucional realizado en 2014. <p>Otras previsiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envío anticipado (por mail) de los puntos a tratar para promover la reflexión previa al encuentro.
2	2.1	2.1.1	<p>Responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Director • Orientador Pedagógico <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consejo Directivo 	<p>Primera quincena diciembre 2014</p>	<p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una jornada de una hora y media (para discusión) y otra de media hora (para aprobación) de reunión del Consejo Directivo. <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón, mesa y sillas <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papelería: hojas y lapiceras; una copia impresa del documento elaborado para cada miembro del Consejo Directivo (4). <p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dos horas de trabajo del responsable del diseño del documento <p>Otras previsiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envío anticipado (por mail) de los puntos a tratar para promover la reflexión previa al encuentro.
		2.1.2	<p>Responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Director • Orientador Pedagógico <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consejo Directivo 	<p>Segunda quincena diciembre 2014</p>	<p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un espacio de una hora durante una reunión del Consejo Directivo <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala, mesa y sillas. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calendario anual 2015 <p>Otras previsiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envío anticipado (por mail) de los puntos a tratar para que los participantes puedan traer el material necesario (agendas, por ej.) y una lista de ideas sobre temas de interés a trabajar en las reuniones del Consejo Directivo.

	2.2	2.2.1	<p>Responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Orientador Pedagógico •Coordinadora de Inglés <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Equipo de Gestión 	<p>Primera quincena diciembre 2014</p>	<p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una jornada de una hora y media (para discusión) y otra de media hora (para aprobación) de reunión del Equipo de Gestión. <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón, mesa y sillas <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papelería: hojas y lapiceras; una copia impresa del documento elaborado para cada miembro del Equipo de Gestión (10). <p>Otras previsiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envío anticipado (por mail) de los puntos a tratar para promover la reflexión previa al encuentro.
		2.2.2	<p>Responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Orientador Pedagógico •Coordinadora de Inglés <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Equipo de Gestión 	<p>Segunda quincena diciembre 2014</p>	<p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un espacio de una hora durante una reunión del Equipo de Gestión <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala, mesa y sillas. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calendario anual 2015 • Calendario de actividades de 2014 para utilizar como referencia. <p>Otras previsiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envío anticipado (por mail) de los puntos a tratar para que los participantes puedan traer el material necesario (agendas, por ej.) y una lista de ideas sobre temas de interés a tratar en las reuniones del Equipo de Gestión.
3	3.1	3.1.1	<p>Responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Orientador Pedagógico •Coordinadora de Inglés •Coordinadora Institucional <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Docentes 	<p>Segunda quincena de febrero-primera quincena de marzo 2015</p>	<p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un espacio de media hora durante una coordinación docente de febrero. • Un período de dos semanas para presentar lemas. • Un período de una semana para votar un lema. <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de clase y sillas. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papelería: una copia de las pautas del concurso por docente (40); buzonería para depositar las propuestas de lema. • Tecnología: computadora con acceso a internet y usuario de gmail. <p>Otras previsiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico de todos los docentes • Formulario Google con todos los lemas propuestos. • Envío del formulario Google a todos los docentes para votar una de las opciones de lema

	3.2	3.2.1	<p>Responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Orientador Pedagógico •Coordinadora de Inglés <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Docentes 	<p>Abril- Octubre 2015</p> <p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un espacio de media hora durante una coordinación de centro para el lanzamiento de la propuesta. • Un espacio de quince minutos a media hora durante las coordinaciones mensuales de centro para que los docentes compartan sus experiencias de intercambio y las reflexiones al respecto. <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de clase y sillas. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio en la cartelera en la sala docente destinado a compartir registros (fotografías, trabajos testigo, etc.) y comentarios de los docentes en torno a las experiencias de intercambio realizadas a lo largo del año. • Tecnología: creación de un Google Group para el intercambio de materiales y experiencias entre docentes.
	3.3	3.3.1	<p>Responsables:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Orientador Pedagógico •Coordinadora de Inglés •Docentes <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Alumnos •Padres 	<p>Agosto- Noviembre 2015</p> <p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un espacio de una hora y media en dos instancias de coordinación mensual de centro. • Un período de clase al mes para la preparación por los alumnos durante Agosto y Setiembre y un período de clase quincenal durante octubre. • Una jornada escolar para la muestra. <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instalaciones del Colegio: salones de clase, patios, sillas y mesas. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papelería: materiales diversos en función del trabajo a exponer por cada clase; fotocopias de afiches motivadores elaborados por los alumnos. • Tecnología: cámaras, audio, proyector, computadora. <p>Otras previsiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparación y difusión de la invitación a la comunidad a concurrir a la muestra.

2. SUSTENTABILIDAD

DISPOSITIVO PROPUESTO PARA EL SEGUIMIENTO	TÉCNICA PROPUESTA (instrumento en Anexos)	MOMENTOS DE APLICACIÓN	INDICADOR/ES DE AVANCE
	Planilla de monitoreo	Al finalizar cada actividad	Cantidad de actividades planificadas que son cumplidas.
	Análisis de participación	Al finalizar cada actividad	Porcentaje de participación a cada actividad.
	Cuestionario para padres, alumnos, docentes y Equipo de Gestión	Febrero/Marzo y Noviembre/Diciembre	Porcentaje de respuestas afirmativas de cada grupo de actores.

SISTEMA DE INFORMACIÓN	ESTRATEGIAS PARA SOCIALIZAR LA INFORMACIÓN	MOMENTOS DE DIFUSIÓN E INTERCAMBIO	DESTINATARIOS
	Reuniones de coordinación Correo electrónico Carteleras Espacios de aula Boletín electrónico mensual	En el primer encuentro del año de cada grupo de actores institucionales (primera coordinación de centro, primera reunión de padres, primer día de clase). Previo a cada evento para difundirlo, preparar y motivar la participación. Posterior a cada evento para difundir la evaluación general del mismo.	Todos los miembros de la comunidad (familias, alumnos, docentes, equipo de gestión)

PRESU-PUESTO	RECURSOS QUE SE DEBEN ADQUIRIR	GASTOS DE INVERSIÓN	GASTOS DE OPERACIÓN
	Humanos:		
	• 1 hora semanal mensual de técnico en informática.		\$ 867 mensual (en existencia)
	• 1 hora semanal mensual por cada docente		\$ 867 x 39 = \$33.813 mensual (en existencia)
	• 1 hora semanal mensual por cada miembro del Consejo Directivo		\$ 867 x 4 = \$3468 mensuales (en existencia por tratarse de los socios propietarios del centro)
	• 1 hora semanal mensual por cada miembro del Equipo de Gestión		\$867 x 10 = \$8670 mensuales
	Temporales:		
• 6 horas por docente y por miembro del Equipo de Gestión en horario extraordinario en febrero.		El costo se detalla en la sección anterior referida a Recursos Humanos.	
• Tres horas mensuales de coordinación docente			

	• Una hora semanal de coordinación del Consejo Directivo			
	• Tres horas mensuales de coordinación del Equipo de Gestión.			
	Infraestructura:			
	• Instalaciones disponibles en el centro: salones de clase, sillas, mesas, pizarrón.		(En existencia)	
	Materiales:			
	• Tecnología: computadora, conexión a internet, proyector, cámara.		Computadora U\$S 500 (en existencia) Proyector U\$S 500 (en existencia) Cámara U\$S 200 (en existencia)	\$3500 mensual de conexión a internet (\$38500 anuales) (en existencia)
• Papelería: lapiceras, fotocopias, papeles diversos, pinturas.			\$500 Lapiceras (1 caja) \$300 Hojas de impresora (2 resmas) \$500Fotocopias \$500Papeles diversos (glasé, crepé, cartulinas) \$500Pinturas \$200Otros *Todos estos recursos están en existencia dado que se ven contemplados en el presupuesto anual del centro.	
• Viáticos: bebidas y comestibles.			\$200 por coordinación de centro (\$2400 anuales) (en existencia) \$100 por coordinación de Equipo de Gestión (\$1200 anuales) \$2000 por celebración Sun's Day.	
TOTAL:	EN EXISTENCIA \$529.176 anuales	A ADQUIRIR \$107.240 anuales	En existencia: \$28.800 (U\$S 1200 x 24*) *Redondeo en función de cotización del dólar a la fecha de elaboración de la planilla (octubre 2014)	En existencia: \$501.176 anuales A adquirir: \$107.240 anuales
	TOTAL \$637.216 anuales			

SUPUESTOS DE REALIZACIÓN	<p>El Consejo Directivo y el Equipo de Gestión en su totalidad se comprometen con el Plan de Mejora.</p> <p>El cuerpo docente se mantiene mayoritariamente estable y se muestra sensibilizado e involucrado con el Plan.</p> <p>El análisis presupuestal ya fue realizado por el Consejo Directivo y su viabilidad confirmada.</p> <p>La coordinación mensual de centro ya es un espacio formalmente establecido y previsto desde 2014.</p> <p>La viabilidad de generar un espacio de coordinación semanal del Consejo Directivo y uno mensual del Equipo de Gestión ya fue analizada y confirmada por la institución.</p>
---------------------------------	--

ANEXO II

ACTAS DE REUNIÓN

ACTA DE REUNIÓN 1

Fecha: 17 de setiembre de 2014

Participan: Director, asesor

1. Objetivos del encuentro:

- Retomar los principales aspectos de la fase diagnóstica recogidos en el informe de avance enviado a la institución con anterioridad al encuentro.
- Establecer las pautas de trabajo para el diseño del Plan de Mejora e introducir los documentos a emplear (acta de reunión, planilla integradora)
- Acordar los referentes institucionales que formarán parte del equipo impulsor que diseñará el Plan.
- Acordar el objetivo general del Plan de Mejora con el Director.

2. Principales temáticas trabajadas:

- Modelo de análisis
- Matriz FODA
- El Iceberg como analizador
- Presentación de documentos: acta de reunión y planilla integradora.
- Definición de los miembros del equipo impulsor.
- Objetivo general del Plan.

3. Acuerdos establecidos:

- *Equipo impulsor:*
El Orientador Pedagógico y la Coordinadora de Inglés serán los referentes institucionales que participarán del diseño del Plan de Mejora.
- *Objetivo general:*
Consolidación de la identidad institucional mediante la promoción de una cultura de concertación.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

- Acordar los objetivos específicos.
- Primer esbozo de actividades.

5. Fecha de próxima reunión: 25 de setiembre

Firma de los participantes:

Director de Secundaria

Asesor

ACTA DE REUNIÓN 2

Fecha: 25 de setiembre de 2014

Participan: Orientador Pedagógico, Coordinadora de Inglés, asesor

1. Objetivos del encuentro:

- Retomar los principales aspectos de la fase diagnóstica recogidos en el informe de avance enviado a la institución con anterioridad al encuentro.
- Establecer las pautas de trabajo para el diseño del Plan de Mejora e introducir los documentos a emplear (acta de reunión, planilla integradora)
- Acordar el cronograma de encuentros para el diseño del Plan de Mejora
- Introducir el objetivo general acordado con Dirección
- Acordar los objetivos específicos del Plan de Mejora.

2. Principales temáticas trabajadas:

- Modelo de análisis
- Matriz FODA
- El Iceberg como analizador
- Presentación de documentos: acta de reunión y planilla integradora.
- Cronograma de encuentros
- Objetivo general del Plan de Mejora
- Objetivos específicos del Plan de Mejora
- Primer esbozo de actividades posibles

3. Acuerdos establecidos:

- *Cronograma de encuentros:*

Fecha	Principales temáticas a trabajar
25 de setiembre	Objetivos generales y específicos
2 de octubre	Metas y actividades
9 de octubre	Sistema de información Revisión general del PMO
16 de octubre	Reunión opcional en caso de ser necesaria para el cierre del proceso

- *Objetivo general:*
Consolidación de la identidad institucional mediante la promoción de una cultura de concertación.
- *Objetivos específicos:*
 1. Informar y sensibilizar a toda la comunidad educativa del centro (padres, alumnos y docentes) sobre los principales cambios por los que transita la institución en su proceso de crecimiento.
 2. Rediseñar y sistematizar la dinámica de trabajo de los espacios de coordinación del Equipo de Gestión.

3. Resignificar el Proyecto Educativo de Centro y construir acuerdos entre docentes en torno a las pautas de trabajo que de él derivan.

• *Primer esbozo de actividades posibles:*

1. Reuniones o talleres con padres, alumnos y docentes.
2. Reuniones del Equipo de Gestión para definir: día de reunión fijo, estructura de las reuniones, temario anual previsible, sistema de registro de lo acordado en las reuniones.
3. Encuentros de coordinación con docentes: sensibilización, para generar acuerdos sobre el sentido y significado del PEC, intercambiar experiencias concretas de aula que ilustren la metodología pretendida por el proyecto educativo de centro

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

- Retomar los objetivos específicos y realizarles los ajustes que se consideren pertinentes luego del período de reflexión sobre ellos transitado entre ambos encuentros.
- Acordar los indicadores de logro o metas para cada objetivo específico determinado.
- Acordar y diseñar las actividades para la consecución de cada objetivo específico.

5. **Fecha de próxima reunión:** 2 de octubre

Otros comentarios:

• *Objetivo específico 1:*

Con este objetivo se busca abordar aspectos vinculados al factor causal "proceso de cambio de estadio de desarrollo organizacional". Es decir, la organización como marco se enfrenta a un primer desafío que es el de convertirse en un soporte de calidad para el desarrollo del currículo. Entre las debilidades del centro que estarían obstaculizando este proceso, el Plan de Mejora apunta a abordar la relativa a la carga horaria extensa y a la resistencia al cambio. La reestructura de la carga curricular ya ha sido diseñada por el Equipo de Gestión pero no así aún el trabajo sobre ella con la comunidad educativa del centro. Las otras debilidades detectadas (matrícula reducida, ausencia de Bachillerato, infraestructura edilicia, etc.) se descartan como objetivo de este Plan ya sea por su complejidad o por considerarse secundarias o propias de una etapa posterior.

• *Respecto al objetivo específico 2:*

Refiere al factor causal "cambios en el estilo de gestión", del cual se desprende como debilidad la necesidad de acuerdos debido, principalmente, a la falta de sistematización de los espacios de reunión del Equipo de Gestión. Éste ya ha avanzado en aspectos administrativos tales como evaluar los costos de hacer que las horas de coordinación del Equipo de Gestión sean pagas (hasta el momento no lo son).

• *Respecto al objetivo específico 3:*

Apunta al factor causal "escaso uso de estrategias de trabajo colectivo" donde se detectó la necesidad de generar acuerdos entre los docentes y de optimizar las instancias de coordinación entre ellos.

Firma de los participantes:

Orientador Pedagógico

Coordinadora de Inglés

Asesor

ACTA DE REUNIÓN 3

Fecha: 2 de octubre de 2014

Participan: Orientador Pedagógico, Coordinadora de inglés, asesor

1. Objetivos del encuentro:

- Revisión de los objetivos específicos
- Acordar las metas o indicadores de logro para cada objetivo específico
- Acordar las actividades para la consecución de cada objetivo específico

2. Principales temáticas trabajadas:

- Revisión de los objetivos específicos
- Definición de metas o indicadores de logro
- Diseño de actividades (incluyendo responsables, previsión de recursos y cronograma)

3. Acuerdos establecidos:

- *Ajuste de los objetivos específicos:*

Se acordó reformulados de la siguiente manera:

4. Informar y sensibilizar a toda la comunidad educativa del centro (padres, alumnos y docentes) sobre los principales cambios por los que transita la institución en su proceso de crecimiento.
5. Rediseñar y sistematizar la dinámica de trabajo de los espacios de coordinación del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión.
6. Elaborar y documentar acuerdos en torno al Proyecto Educativo de Centro y al Proyecto Curricular de Centro construidos en forma conjunta.

- *Metas:*

Para el **objetivo específico 1:**

1.1 - 70% de cada grupo de actores institucionales (docentes, padres y alumnos) consideran tener conocimiento suficiente sobre el proceso por el que transita el Colegio.

Para el **objetivo específico 2:**

2.1 - Un documento sobre la coordinación del Consejo Directivo y otro sobre la del Equipo de Gestión con la descripción de los objetivos y la dinámica de trabajo a seguir en estos espacios.

2.2 - Un calendario anual 2015 de reuniones del Consejo Directivo y otro del Equipo de Gestión.

Para el **objetivo específico 3:**

3.1 - Primera versión del Proyecto Educativo de Centro elaborada en forma conjunta.

3.2 - Primera versión del Proyecto Curricular de Centro elaborada en forma conjunta.

3.3 - Un lema anual 2015 propuesto y elegido por docentes.

3.4 - 90% de los docentes participa de una experiencia de intercambio con otro colega en el año.

3.5 - Muestra de fin de año elaborada por docentes y alumnos y abierta a la comunidad.

- *Actividades:*

Se definieron las actividades para cada uno de los objetivos específicos, incluyendo la delimitación de quiénes serían los responsables de cada una, cuándo se realizarían y qué recursos se necesitarían. Se definieron además los indicadores de logro o metas para cada

actividad. Estos acuerdos se reflejarán en detalle en la planilla integradora. A continuación se presentan los rasgos generales de cada línea de actividad:

Actividades asociadas al **objetivo específico 1:**

- Talleres de sensibilización para familias y docentes.
- Jornada de sensibilización para alumnos.
- Organización de la emisión del boletín electrónico informativo mensual.

Actividades asociadas al **objetivo específico 2:**

- Reuniones de coordinación del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión para elaborar acuerdos en torno a la dinámica de trabajo en estos espacios y al calendario de reuniones 2015.

Actividades asociadas al **objetivo específico 3:**

- Recopilación de bibliografía y antecedentes institucionales en torno al PEC y al PCC.
- Reuniones de coordinación del Equipo de Gestión y de los docentes para elaborar acuerdos básicos en torno al PEC y al PCC.
- Elección de un lema anual propuesto y votado por docentes.
- Instancias de intercambio de experiencias alineadas al PEC y al PCC entre docentes a lo largo del año.
- Elaboración de una muestra de fin de año abierta a la comunidad.

Durante el diseño de las actividades se fue analizando también la viabilidad presupuestal de algunas de ellas que suponían inversiones mayores tales como el desarrollo de dos jornadas de coordinación de centro extraordinarias (además de la mensual correspondiente) en el mes de febrero.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

- Revisión de las actividades y metas.
- Revisión de aspectos presupuestales.
- Acordar del sistema de información.

5. Fecha de próxima reunión: 9 de octubre

Otros comentarios:

- *Respecto al ajuste de los objetivos específicos:*

Luego del período de reflexión transcurrido entre un encuentro y otro se sugieren dos modificaciones en los objetivos específicos:

a) Discriminar y especificar en el objetivo específico 2 la intención de rediseñar la dinámica del espacio de coordinación tanto del Consejo Directivo como del Equipo de Gestión, ya que se considera que hay acuerdos que deben elaborarse primero a nivel de los socios que dirigen la institución y no necesariamente a nivel de todo el Equipo de Gestión.

b) Precisar la formulación del objetivo específico 3 ya que se considera que lo necesario no es resignificar el Proyecto Educativo de Centro sino reconstruirlo y elaborar acuerdos en torno al Proyecto Curricular de Centro con la participación de los docentes.

En función de esto, los objetivos específicos quedaron reformulados como se plasma en esta acta.

- *Respecto a las actividades:*

El Equipo de Gestión ya ha estado avanzando en las líneas de actividad descritas, principalmente en la primera y la segunda, mediante diversas estrategias como ser comunicados a padres, elaboración de un boletín informativo, análisis de la viabilidad presupuestal de generar espacios de coordinación periódicos para el Consejo Directivo y el Equipo de Gestión, análisis de la frecuencia adecuada para estos encuentros, entre otros. En este contexto, las actividades planteadas apuntarían a formalizar, unificar y sistematizar estos esfuerzos ya iniciados en espacios de discusión y acuerdo colectivo.

Firma de los participantes:

Orientador Pedagógico

Coordinadora de Inglés

Asesor

ACTA DE REUNIÓN 4

Fecha: 9 de octubre de 2014

Participan: Orientador Pedagógico, Coordinadora de inglés, asesor

1. Objetivos del encuentro:

- Revisión de las actividades y metas.
- Revisión de aspectos presupuestales.
- Acordar el sistema de información.

2. Principales temáticas trabajadas:

- Revisión de las actividades y metas.
- Revisión de aspectos presupuestales.
- Definición del sistema de información.

3. Acuerdos establecidos:

- *Actividades:*

Se ajustaron detalles del cronograma y los responsables de cada actividad. Con respecto a lo primero, el equipo impulsor manifestó la intención de comenzar con algunas de las actividades (organización de la emisión del boletín informativo y recopilación de información y antecedentes institucionales sobre PEC y PCC) en noviembre 2014 en lugar de diciembre, por la baja complejidad de las tareas y la mayor disponibilidad horaria con que cuentan para dedicarse a ello hacia finales de noviembre.

- *Aspectos presupuestales:*

Se precisaron los costos por concepto de horas de coordinación mensual de los miembros del Equipo de Gestión. Se confirmó que los demás gastos de operación suponen mayoritariamente materiales de papelería que ya están previstos en el presupuesto anual de la institución, con excepción de los insumos por concepto de viáticos para los eventos.

- *Definición del sistema de información:*

Se acordó que el principal medio para la comunicación de la información a toda la comunidad sería el correo electrónico, el cual sería complementado con otros tales como las instancias de coordinación de cada equipo (directivos, gestión y docentes), encuentros presenciales y boletín electrónico (familias), las instancias de aula (alumnos) y las carteleras (docentes, alumnos y funcionarios en general).

- *Otros:*

Se reafirma la idea de que el Plan de Mejora es sólo el inicio de un proceso complejo de más largo plazo ya que apunta a cambios en la cultura institucional. Una vez culminado el proceso previsto para el 2015 deberán establecerse las estrategias de intervención para el año subsiguiente.

Se considera que en las reuniones sostenidas se pudieron establecer los acuerdos básicos para el diseño del Plan de Mejora por lo que se cierra el proceso de encuentros.

4. Proyecciones previstas:

- Cada miembro del equipo impulsor realizará una revisión general del PMO y en caso de surgir modificaciones o dudas, se resolverán en un nuevo encuentro el 16 de octubre o vía mail en caso de surgir con posterioridad a esa fecha.

Firma de los participantes:

Orientador Pedagógico

Coordinadora de Inglés

Asesor

ACTA DE REUNIÓN 5

De la revisión general del PMO por el asesor, surgen algunas modificaciones en aspectos formales y técnicos del mismo que no afectan su contenido ideológico, por ejemplo: cambios en la expresión de los objetivos. Estas modificaciones son realizadas y enviadas al Orientador Pedagógico y a la Coordinadora de Inglés vía mail para informarlos y lograr su acuerdo en torno a ellas.

Fecha: Última semana de noviembre de 2014

Participan: Orientador Pedagógico, Coordinadora de inglés, asesor

1. Objetivos del intercambio:

- Revisión general del PMO

2. Principales temáticas trabajadas:

- Revisión de objetivos (general y específicos).
- Revisión de las actividades y metas.

3. Acuerdos establecidos:

- *Objetivo general:*

Para hacerlo más sintético y específico, se acordó reformularlo de la siguiente manera: "Contribuir al desarrollo de una cultura de concertación en el centro educativo Sun".

- *Objetivos específicos:*

Se observó que tal como estaban enunciados los objetivos se asemejaban más a actividades, por lo que se acordó reformularlos de la siguiente manera, manteniendo el contenido conceptual de los mismos:

1. Promover la toma de conciencia colectiva y la organización conjunta de la propuesta educativa particular del centro.
2. Consolidar el liderazgo del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión.
3. Generar propuestas de intercambio y trabajo colectivo por los docentes.

- *Metas:*

Meta 1.1: Dada la reformulación de los objetivos específicos, la meta asociada al objetivo específico 1 sufrió modificaciones menores en su redacción: "70% de cada grupo de actores institucionales (docentes, padres y alumnos) consideran tener conocimiento suficiente sobre la propuesta educativa particular del Colegio".

Metas 3.1 y 3.2: Se consideró que las metas referidas a la elaboración conjunta de una primera versión del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular de Centro podían asociarse tanto al objetivo específico 1 como al 3. Esto es así porque constituyen una herramienta fundamental para delinear la propuesta particular del centro y al mismo tiempo son objeto de un trabajo de construcción colectiva. Finalmente, se decidió asociar estas metas al primer objetivo específico dada la relevancia del PEC y del PCC para la toma de conciencia y la organización de la propuesta específica del centro. A su vez, se

observó que tal como estaban formuladas, estas metas referían en realidad a productos de las actividades, por lo que se las reformuló del siguiente modo para que constituyeran indicadores de logro: "El 70% de los docentes y directivos participa de las reuniones para la elaboración de acuerdos en torno al PEC y al PCC".

Metas 2.1 y 2.2: Se observó que en este caso también hacían referencia a productos de las actividades por lo que se las reformuló de la siguiente manera para que constituyeran indicadores de logro:

2.1 - "El 90% de los directivos participa de las reuniones para la elaboración de acuerdos en torno al espacio de coordinación del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión".

2.2 - "Se concreta el 70% de las reuniones de coordinación planificadas para el año".

Metas 3.3, 3.4 y 3.5: Se realizaron las mismas observaciones que en el caso de las metas 2.1 y 2.2 por lo cual estas tres metas se reformularon en una sola de la siguiente manera:

3.1 - "El 80% de los docentes participan, como mínimo, de 2 propuestas de intercambio y/o trabajo colectivo en el año".

- *Actividades:*

En vistas de las modificaciones anteriores, las actividades referidas a la recopilación de bibliografía y antecedentes sobre PEC y PCC, a las reuniones del Equipo de Gestión y a los talleres de docentes para la discusión y elaboración de acuerdos básicos en torno al PEC y al PCC, también fueron disociadas del objetivo específico 3 para asociarlas al 1.

Firma de los participantes:

Orientador Pedagógico

Coordinadora de Inglés

Asesor

ANEXO III

DISPOSITIVOS DE SEGUIMIENTO

PLANILLA DE MONITOREO DEL PLAN DE MEJORA

ACTIVIDAD		FECHA	RESPONSABLE	CUMPLIDA		OBSERVACIONES
				SÍ	NO	
1.1.1	Encuentro de sensibilización con docentes	2ª quincena febrero 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Director • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés 			
1.1.2	Encuentro de sensibilización con padres	1ª quincena marzo 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Director • Coordinadora Institucional 			
1.1.3	Jornada de sensibilización con alumnos (Sun's Day)	2ª quincena de febrero a abril 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinadora de Voluntariado y Recreación • Docentes 			
1.2.1	Reunión de organización de la emisión del boletín mensual	1ª quincena de diciembre 2014 - Año lectivo 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Director • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés 			
1.3.1	Recopilación de bibliografía y documentos institucionales sobre PEC y PCC	1ª quincena de diciembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés • Coordinadora Institucional 			
1.3.2	Taller Equipo de Gestión para elaboración PEC	1ª quincena de febrero 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés • Coordinadora Institucional 			
1.3.3	Taller con docentes para elaboración PEC	2ª quincena de febrero 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés • Coordinadora Institucional 			
1.3.4	Talleres con docentes para elaboración PCC	2ª quincena de febrero, marzo, abril y mayo 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés • Coordinadora Institucional 	Taller 1	Taller 1	
				Taller 2	Taller 2	
				Taller 3	Taller 3	
				Taller 4	Taller 4	
2.1.1	Reunión Consejo Directivo para acuerdos sobre espacio de coordinación	1ª quincena diciembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Director • Orientador Pedagógico 			

2.1.2	Reunión para elaboración calendario anual 2015 de reuniones Consejo Directivo	2ª quincena diciembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Director • Orientador Pedagógico 			
2.2.1	Reunión Equipo de Gestión para acuerdos sobre espacio de coordinación	1ª quincena diciembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés 			
2.2.2	Reunión para elaboración calendario anual 2015 de reuniones Equipo de Gestión	2ª quincena diciembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés 			
3.1.1	Concurso lema anual	2ª quincena de febrero- 1ª quincena de marzo 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés • Coordinadora Institucional 			
3.2.1	Intercambio de experiencias entre docentes	Abril-Octubre 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés 			
3.3.1	Muestra final abierta a la comunidad	Agosto-Noviembre 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés • Docentes 			

ANÁLISIS DE PARTICIPACIÓN

Registro de asistencia

ACTIVIDAD	Cantidad de convocados	Cantidad de asistentes	Porcentaje de asistencia real	Porcentaje de asistencia esperado
1.3.2 - Taller Equipo de Gestión para elaboración PEC	10		%	70%
1.3.3 - Taller con docentes para elaboración PEC	39		%	70%
1.3.4.a - Taller 1 con docentes para elaboración PCC	39		%	70%
1.3.4.b - Taller 2 con docentes para elaboración PCC	39		%	70%
1.3.4.c - Taller 3 con docentes para elaboración PCC	39		%	70%
1.3.4.d - Taller 4 con docentes para elaboración PCC	39		%	70%
2.1.1 - Reunión Consejo Directivo para acuerdos sobre espacio de coordinación	4		%	80%
2.1.2 - Reunión para elaboración calendario anual 2015 de reuniones Consejo Directivo	4		%	80%
2.2.1 - Reunión Equipo de Gestión para acuerdos sobre espacio de coordinación	10		%	80%
2.2.2 - Reunión para elaboración calendario anual 2015 de reuniones Equipo de Gestión	10		%	80%

Registro de reuniones de coordinación

REUNIÓN DE COORDINACIÓN	Cantidad de reuniones planificadas	Cantidad de reuniones concretadas	Porcentaje de reuniones concretadas	Porcentaje de reuniones concretadas esperado
Consejo Directivo			%	70%
Equipo de Gestión			%	70%

CUESTIONARIO

CUESTIONARIO A PADRES

Fecha de administración: MARZO

Protocolo:

Estimados padres:

Como informáramos oportunamente, el Colegio está llevando adelante un Plan de Mejora Organizacional que apunta a mejorar la calidad de la educación brindada. Como insumo para este Plan, nos interesa recoger sus aportes respecto a algunos aspectos institucionales. Para ello les solicitamos completar el siguiente cuestionario.

Desde ya muchas gracias por su tiempo y colaboración. Su aporte es muy valioso.

Marque con una cruz (X) la opción que corresponda		NO	SÍ
A1	¿Se considera informado sobre el proceso de crecimiento y cambios por el que ha ido transitando la secundaria del Colegio (cambios de edificio, de nombre, de uniforme) en los últimos 5 años?		
A2	¿Conoce el Proyecto Educativo del Colegio (misión, visión, objetivos, propuesta curricular y extra-curricular, etc.)?		
A3	¿Recibe regularmente el boletín electrónico institucional?		
C1	¿Le resulta de interés la información difundida en el boletín electrónico institucional?		
A4	¿Conoce el lema anual del Colegio 2014?		

Fecha de administración: NOVIEMBRE

Protocolo:

Estimados padres:

Como informáramos oportunamente, el Colegio está llevando adelante un Plan de Mejora Organizacional que apunta a mejorar la calidad de la educación brindada. A modo de seguimiento y luego de un año de trabajo, nos interesa volver a recoger sus percepciones respecto a algunos aspectos institucionales. Para ello les solicitamos completar el siguiente cuestionario.

Desde ya muchas gracias por su tiempo y colaboración. Su aporte es muy valioso.

Marque con una cruz (X) la opción que corresponda		NO	SÍ
A1	¿Se considera informado sobre el proceso de crecimiento y cambios por el que ha ido transitando la secundaria del Colegio (cambios de edificio, de nombre, de uniforme) en los últimos 5 años?		
A2	¿Conoce el Proyecto Educativo del Colegio (misión, visión, objetivos, propuesta curricular y extra-curricular, etc.)?		
A3	¿Recibe regularmente el boletín electrónico institucional?		
C1	¿Le resulta de interés la información difundida en el boletín electrónico institucional?		
A4	¿Conoce el lema anual del Colegio 2015?		
A5	¿Está en conocimiento de que en abril se celebra Sun's Day?		
A6	¿Asistió a la muestra final celebrada en noviembre de este año?		
C2	¿La muestra final le resultó una actividad institucional de interés?		

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Fecha de administración: MARZO

Protocolo:

Querido alumno:

Como ya te contamos, el Colegio está llevando adelante un plan para mejorar la calidad de la educación que brinda. Para ello nos interesa recoger tus aportes respecto a algunos temas. Por eso te solicitamos completar el siguiente cuestionario.

¡Muchas gracias por tu tiempo y colaboración! Tu aporte es muy valioso.

Marcá con una cruz (X) la opción que corresponda		NO	SÍ
A1	¿Conocés la historia de este liceo y los cambios por los que ha pasado (cambios de edificio, de nombre, de uniforme) en los últimos 5 años?		
A2	¿Conocés el Proyecto Educativo del Colegio (misión, visión, objetivos, propuesta curricular y extra-curricular, etc.)?		
A3	¿Recibís regularmente el boletín electrónico del liceo?		
C1	¿Te resulta de interés la información difundida en el boletín electrónico del liceo?		
A4	¿Conocés el lema anual del Colegio 2014?		
A5	En 2014, ¿participaste de alguna jornada de celebración que involucrara a todo el liceo?		

Fecha de administración: NOVIEMBRE

Protocolo:

Querido alumno:

Como ya te contamos, el Colegio está llevando adelante un plan para mejorar la calidad de la educación que brinda. Luego de un año de trabajo, nos interesa volver a recoger tus aportes respecto a algunos temas. Por eso te solicitamos completar el siguiente cuestionario.

¡Muchas gracias por tu tiempo y colaboración! Tu aporte es muy valioso.

Marcá con una cruz (X) la opción que corresponda		NO	SÍ
A1	¿Conocés la historia de este liceo y los cambios por los que ha pasado (cambios de edificio, de nombre, de uniforme) en los últimos 5 años?		
A2	¿Conocés el Proyecto Educativo del Colegio (misión, visión, propuesta curricular y extra-curricular, etc.)?		
A3	¿Recibís regularmente el boletín electrónico del liceo?		
C1	¿Te resulta de interés la información difundida en el boletín electrónico del liceo?		
A4	¿Conocés el lema anual del Colegio 2015?		
A5	¿Participaste de la celebración de Sun's Day?		
C2	¿Considerás que la celebración de Sun's Day fue una buena idea?		
A6	¿Participaste de la celebración de la muestra de fin de año?		
C3	¿Considerás que la realización de la muestra de fin de año fue una buena idea?		

CUESTIONARIO DOCENTES

Fecha de administración: FEBRERO

Protocolo:

Estimado docente:

Como informáramos oportunamente, el Colegio está llevando adelante un Plan de Mejora Organizacional que apunta a mejorar la calidad de la educación brindada. Como insumo para este plan, nos interesa recoger sus aportes respecto a algunos aspectos institucionales. Para ello les solicitamos completar el siguiente cuestionario.

Desde ya muchas gracias por su tiempo y colaboración. Su aporte es muy valioso.

Marque con una cruz (X) la opción que corresponda		NO	SÍ
A1	¿Se considera informado sobre el proceso de crecimiento y cambios por el que ha ido transitando la secundaria del Colegio (cambios de edificio, de nombre, de uniforme) en los últimos 5 años?		
A2	¿Conoce el Proyecto Educativo de Centro del Colegio?		
A3	¿Conoce el Proyecto Curricular de Centro del Colegio?		
A4	¿Recibe regularmente el boletín electrónico institucional?		
C1	¿Le resulta de interés la información difundida en el boletín electrónico institucional?		
A5	¿Conoce el lema anual del Colegio 2014?		
A6	En 2014, ¿participó de alguna jornada de celebración que involucrara a todo el liceo?		
B1	En 2014, ¿participó de alguna instancia de intercambio de experiencias de aula con otro docente?		
C2	¿Percibe que hay suficientes espacios para el intercambio entre docentes?		
C3	¿Percibe que hay suficientes espacios para la participación activa de los docentes en la toma de decisiones y elaboración de propuestas?		

Fecha de administración: DICIEMBRE

Protocolo:

Estimado docente:

Como informáramos oportunamente, el Colegio está llevando adelante un Plan de Mejora Organizacional que apunta a mejorar la calidad de la educación brindada. A modo de seguimiento y luego de un año de trabajo, nos interesa volver a recoger sus percepciones respecto a algunos aspectos institucionales. Para ello les solicitamos completar el siguiente cuestionario.

Desde ya muchas gracias por su tiempo y colaboración. Su aporte es muy valioso.

Marque con una cruz (X) la opción que corresponda		NO	SÍ
A1	¿Se considera informado sobre el proceso de crecimiento y cambios por el que ha ido transitando la secundaria del Colegio (cambios de edificio, de nombre, de uniforme) en los últimos 5 años?		
A2	¿Conoce el Proyecto Educativo de Centro del Colegio?		
A3	¿Conoce el Proyecto Curricular de Centro del Colegio?		
A4	¿Recibe regularmente el boletín electrónico institucional?		
C1	¿Le resulta de interés la información difundida en el boletín electrónico institucional?		
A5	¿Conoce el lema anual del Colegio 2015?		
B1	¿Participó del concurso para definir el lema anual del Colegio 2015?		
B2	¿Participó de la muestra de fin de año 2015?		
C2	¿Considera que la celebración de la muestra de fin de año fue una experiencia positiva?		
B3	¿Participó de alguna instancia formal de intercambio de experiencias de aula con otro docente (observaciones, actividad conjunta, exposición de una idea, etc.)?		
C3	¿Considera que tener instancias formales de intercambio de experiencias de aula con otros docentes es una propuesta productiva?		
C4	¿Percibe que hay mayores espacios para el intercambio entre docentes?		
C5	¿Percibe que hay mayores espacios para la participación activa de los docentes en la toma de decisiones y elaboración de propuestas?		

CUESTIONARIO PARA EQUIPO DE GESTIÓN

Fecha de administración: FEBRERO

Protocolo:

Estimado miembro del Equipo de Gestión:

Como informáramos oportunamente, el Colegio está llevando adelante un Plan de Mejora Organizacional que apunta a mejorar la calidad de la educación brindada. Como insumo para este plan, nos interesa recoger sus aportes respecto a algunos aspectos institucionales. Para ello les solicitamos completar el siguiente cuestionario.

Desde ya muchas gracias por su tiempo y colaboración. Su aporte es muy valioso.

Marque con una cruz (X) la opción que corresponda		NO	SÍ
A1	¿Se considera informado sobre el proceso de crecimiento y cambios por el que ha ido transitando la secundaria del Colegio (cambios de edificio, de nombre, de uniforme) en los últimos 5 años?		
A2	¿Conoce el Proyecto Educativo de Centro del Colegio?		
A3	¿Conoce el Proyecto Curricular de Centro del Colegio?		
A4	¿Recibe regularmente el boletín electrónico institucional?		
C1	¿Le resulta de interés la información difundida en el boletín electrónico institucional?		
A5	¿Conoce el lema anual del Colegio 2014?		
C2	¿Percibe que hay suficientes espacios para la participación activa de los miembros del equipo de gestión en la toma de decisiones y elaboración de propuestas?		
C3	¿La dinámica de trabajo del Equipo de Gestión favorece la elaboración de acuerdos y su seguimiento?		

Fecha de administración: DICIEMBRE

Protocolo:

Estimado miembro del Equipo de Gestión:

Como informáramos oportunamente, el Colegio está llevando adelante un Plan de Mejora Organizacional que apunta a mejorar la calidad de la educación brindada. A modo de seguimiento y luego de un año de trabajo, nos interesa volver a recoger sus percepciones respecto a algunos aspectos institucionales. Para ello les solicitamos completar el siguiente cuestionario.

Desde ya muchas gracias por su tiempo y colaboración. Su aporte es muy valioso.

Marque con una cruz (X) la opción que corresponda		NO	SÍ
A1	¿Se considera informado sobre el proceso de crecimiento y cambios por el que ha ido transitando el Colegio (cambios de edificio, de nombre, de uniforme) en los últimos 5 años??		
A2	¿Conoce el Proyecto Educativo de Centro del Colegio?		
A3	¿Conoce el Proyecto Curricular de Centro del Colegio?		
A4	¿Recibe regularmente el boletín electrónico institucional?		
C1	¿Le resulta de interés la información difundida en el boletín electrónico institucional?		
A5	¿Conoce el lema anual del Colegio 2015?		
C2	¿Percibe que hay suficientes espacios para la participación activa de los miembros del equipo de gestión en la toma de decisiones y elaboración de propuestas?		
C3	¿La dinámica de trabajo del Equipo de Gestión favorece la elaboración de acuerdos y su seguimiento?		

PROTOCOLO PARA LA APLICACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS DE SEGUIMIENTO

DISPOSITIVO	QUIÉN lo aplica	CUÁNDO lo aplica	CÓMO lo aplica	ANÁLISIS de la información
Planilla de monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> • Director • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés 	Al finalizar cada actividad.	Al finalizar cada actividad se completa la columna "Cumplimiento" con una cruz (X) en el espacio correspondiente según la actividad haya sido cumplida o no. En caso de no haber sido cumplida, indicar las razones en la columna "Observaciones".	El cumplimiento de todas las actividades conduce al logro de los objetivos específicos correspondientes y, a través de éstos, al logro del objetivo general.
Análisis de participación	<ul style="list-style-type: none"> • Director • Orientador Pedagógico • Coordinadora de Inglés 	Asistencia: Al finalizar cada actividad. Reuniones: Julio y diciembre	Al finalizar cada actividad, completar la columna "Cantidad de asistentes" en base a lo plasmado en los registros de asistencia correspondientes. Calcular el porcentaje que representa la "Cantidad de asistentes" en relación a la "Cantidad de convocados" y completar la columna "Porcentaje de asistencia real". Al finalizar cada semestre, completar la planilla en base a la información contenida en las actas de reunión de coordinación con la cantidad de reuniones planificadas y las concretadas, calculando el porcentaje que representan estas últimas.	El "porcentaje de asistencia real" a cada actividad deberá ser igual o mayor al "porcentaje de asistencia esperado" en función de las metas para considerarlas logradas. El porcentaje de reuniones concretadas deberá ser igual o mayor al porcentaje de reuniones concretadas esperado en función de las metas para considerarlas logradas.

<p>Cuestionario a padres, alumnos, docentes y equipo directivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Director 	<p>Febrero/marzo y Noviembre/diciembre 2015</p>	<p>Enviar por mail a toda la comunidad (padres, alumnos, docentes y equipo directivo) el formulario Google con el cuestionario para ser respondido en forma anónima online.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el caso de los alumnos, se pueden dedicar 10 minutos de clase de informática para responder a la encuesta y así asegurar un mayor porcentaje de respuestas. • En el caso de los docentes, se pueden dedicar 10 minutos de una coordinación de centro para responder a la encuesta y así asegurar un mayor porcentaje de respuestas. • En el caso del equipo directivo, se pueden dedicar 10 minutos de una coordinación del equipo para responder a la encuesta y así asegurar un mayor porcentaje de respuestas. <p>Los diferentes grupos de actores institucionales deberán estar informados de la aplicación de este instrumento y su objetivo en el marco del Plan de Mejora.</p> <p>Una vez procesados los resultados del instrumento, realizar una devolución de los mismos a los actores consultados.</p>	<p>Este cuestionario busca evaluar el grado de consecución de las metas 1.1 y 3.1.</p> <p>Se espera que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El porcentaje de respuestas afirmativas a las preguntas A, que busca medir la consecución de la meta 1.1 (conocimiento de la propuesta del centro por los diferentes actores), a fin de año sea de al menos 60% para padres y alumnos y 80% para docentes.. - El porcentaje de respuestas afirmativas a las preguntas B, que miden la meta 3.1 (participación de docentes en actividades de intercambio), sea del al menos 80% hacia fin de año. <p>Las preguntas C apuntan a medir el porcentaje de satisfacción de los actores respecto a actividades clave planteadas por el Plan cuya implementación se pretende continuar en años subsiguientes. Este dato, si bien no se corresponde con ninguna meta específica, resulta un insumo relevante para la posterior evaluación del Plan y para la planificación de las acciones a seguir en los años siguientes. Se espera que el porcentaje de respuestas afirmativas en este caso alcance el 70%.</p>
---	--	---	---	---

ANEXO III

ORDENANZA N°14



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

ORDENANZA N°14

NORMAS DE HABILITACIÓN DE
ESTABLECIMIENTOS
PRIVADOS DE EDUCACIÓN

Y

“PROTOCOLO DE HABILITACIÓN DE
CENTROS PRIVADOS”

(Aprobado por Resolución N°20 del Acta N°86 de 19/12/1994, Resolución N°28 del Acta N°82 de 26/12/1996 y su primer complemento aprobado por Resolución N°8 del Acta N°10 de 5/03/2013 del Consejo Directivo Central)

Por la presente Ordenanza se comunica la Resolución N° 20, del Acta N° 86, de fecha 19 de diciembre de 1994, que se transcribe a continuación:

VISTO: La Resolución N° 5 Acta N° 55 de 22 de agosto de 1994:

RESULTANDO: Que por la misma se aprobó el anteproyecto de la Ordenanza N° 14 y se requirió a la Comisión creada por Resolución N° 70 Acta N° 53 de 15 de agosto de 1991 un nuevo pronunciamiento;

ATENTO: A la propuesta formulada por la Comisión antes citada;

EI CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL RESUELVE:

1) Aprobar el nuevo texto de la Ordenanza N°14 que a continuación se transcribe:

PRIMERA PARTE: DISPOSICIONES GENERALES

ART.1

Serán Institutos Habilitados los establecimientos privados de educación, a cuyos estudios se otorgue validez oficial por el Consejo Directivo Central de la ANEP.

ART.2

Los Institutos que soliciten habilitación, deberán ajustarse a las siguientes condiciones:

- a) Adecuación de los locales donde se impartirá la enseñanza a las condiciones de higiene que determinen las disposiciones municipales; las que serán controladas por la División Arquitectura.
- b) Existencia de ambientes adecuados, con gabinetes higiénicos y ducheros, separados por sexos, para la actividad de Educación Física o, en su defecto, presentar el permiso concedido para utilizar el gimnasio de otra Institución.
- c) Aceptación de las Inspecciones que se determinen por los Organismos pertinentes.
- d) Presentación de la solicitud de habilitación antes del 30 de setiembre del año anterior a la iniciación de cursos cuya habilitación se gestiona.

Art. 3. DE LOS DIRECTORES Y SUBDIRECTORES.

Podrán actuar como Directores y Subdirectores, los ciudadanos o las personas que prueben tener no menos de un año de residencia en el país y, posean adecuada formación docente, a saber:

- a) Para el nivel primario, poseer título de Maestro Nacional o Extranjero revalidado.
- b) Para el nivel medio, poseer título habilitante o satisfactoria actuación docente en ese nivel, en Instituciones oficiales o privadas, por un lapso no inferior a tres años o, en su defecto, méritos relevantes vinculados a la docencia.
- c) Para el nivel terciario, título docente o universitario y actuación como Profesor de Formación o de Perfeccionamiento Docente en enseñanza pública o privada por un lapso no menor de tres años.

Art. 4. SOLICITUD DE HABILITACIÓN.

La solicitud de habilitación deberá ser iniciada ante el respectivo Consejo, precisando la localidad en que funcionará el establecimiento, con la siguiente información:

- a) Nombre y domicilio de la persona física o jurídica propietaria del establecimiento, personería del compareciente, con copia autenticada de la documentación pertinente.
- b) Denominación del establecimiento que no podrá ser coincidente en el ámbito departamental, con el de otro establecimiento de enseñanza oficial o privado.
- c) Ubicación del mismo con indicación de calle, número, localidad, departamento y código postal.
- d) Un plano del edificio donde funcionará el establecimiento, señalando los distintos ambientes que se destinen o habrán destinarse al dictado de los cursos (escala de 1 a 100)
- e) Horario de funcionamiento de clases proyectado o que está en aplicación.
- f) Lista de muebles y útiles, material didáctico, de laboratorio y bibliográfico debidamente ordenado por asignatura y sellado con el distintivo del establecimiento. En el caso de la Enseñanza Técnica, los equipos de taller, laboratorios y maquinaria que corresponda.
- g) Nómina del personal docente con mención de nacionalidad, edad, estado civil, documentación de identidad, domicilio, antecedentes docentes, títulos y estudios realizados.
- h) Nómina del personal auxiliar de carácter docente y administrativo, con la información requerida en el inciso anterior especificando los respectivos cargos que ejercerán en el establecimiento.

Art. 5. DE LOS PLANES Y PROGRAMAS.

Los Institutos Habilitados deberán ajustar sus cursos a los planes y programas vigentes para los Institutos Oficiales. Podrán desarrollar un currículo diferente, si a juicio del Consejo respectivo existe

una razonable equivalencia respecto de objetivos, contenidos básicos y pautas de evaluación.

Art. 6. COMPROBACIÓN DE LOS REQUISITOS.

Recibida la solicitud de habilitación, la División Arquitectura y la Inspección correspondiente, en el plazo máximo de quince días para cada una de ellas, practicarán una visita al establecimiento a efectos de verificar el cumplimiento de los requisitos previstos en los artículos precedentes.

Art. 7. DE LA HABILITACIÓN.

Realizada la fiscalización del cumplimiento de los extremos previstos en el art. 68 de la Constitución y emitidos los informes sobre los requisitos antes mencionados, el Consejo respectivo elevará la gestión no más allá del 30 de noviembre, con propuesta fundada, al Consejo Directivo Central, el que se pronunciará sobre el otorgamiento de la habilitación, comunicando fehacientemente, antes del 15 de febrero la resolución dictada a las autoridades del Instituto peticionante.

Art. 8. MANTENIMIENTO DE LA HABILITACIÓN.

Toda habilitación podrá ser revocada en cualquier momento por resolución fundada del Consejo Directivo Central, por propia iniciativa o a solicitud de los consejos respectivos.

El cese de actividades de un establecimiento privado de enseñanza, hará caducar la habilitación. Los establecimientos habilitados que dejen de funcionar como tales deberán de comunicarlo al término del año lectivo, a la Dirección General del Consejo correspondiente con entrega simultánea del archivo o inventario de la documentación. En caso de ulterior propósito de reiniciar su actividad, la habilitación deberá solicitarse nuevamente conforme a lo previsto en los arts. 4 y 5 y, si le fuere concedida, el Organismo dispondrá la devolución del archivo.

Art. 9. INCUMPLIMIENTOS Y CORRECTIVOS.

Ante cualquier omisión o violación de la presente Ordenanza o de las disposiciones de la Ley de Educación, el Consejo respectivo intimará a los titulares del establecimiento para que, en el término que indique, corrijan las anomalías observadas. Esta intimación podrá ser acompañada por la suspensión de las clases del Instituto. El incumplimiento de la intimación o la reiteración de las irregularidades podrá dar lugar a la revocación de la habilitación.

Si caduca la habilitación, el Consejo correspondiente adoptará las medidas necesarias para que los estudiantes puedan continuar los estudios regularmente en otros u otros Institutos oficiales o privados. Lo hará -asimismo- en caso que se disponga la suspensión antes prevista.

Art. 10. DE LA REVOCACIÓN DE LA HABILITACIÓN.

La habilitación podrá ser revocada por las siguientes causales:

- a) Inseguridad o insalubridad del local.
- b) Incumplimiento de las disposiciones vigentes en materia de habilitación.
- c) Omisión o inexactitud de las informaciones que el Instituto debe suministrar a las autoridades oficiales.
- d) Manifestaciones contrarias a las buenas costumbres o atentatorias de la moral, cuya corrección y eliminación no sea satisfactoria a juicio del Consejo respectivo.
- e) Toda perturbación disciplinaria, imputable al establecimiento habilitado, que afecte la eficacia de la acción educacional.
- f) Actos o hechos contrarios al orden y seguridad públicos.
- g) Carencias o insuficiencias notorias y comprobadas del personal docente.
- h) Otros hechos, motivos y circunstancias de carácter grave y comprobado.

Art. 11. VIGENCIA DE LA HABILITACIÓN.

La habilitación tendrá vigencia a partir de la fecha que establezca la resolución del Consejo Directivo Central.

Art. 12. EXTENSIÓN DE LA HABILITACIÓN.

Cuando Institutos ya habilitados soliciten ampliación de cursos o creación de otros niveles de estudio, deberán dar cumplimiento a las exigencias establecidas en los apartados e, f, g y h del art. 4. A esos efectos deberán presentarse ante el Consejo respectivo con la correspondiente solicitud.

Art. 13. DE LA NO TRANSFERENCIA DE LA HABILITACIÓN.

La habilitación no es transferible. La transferencia a cualquier título de un establecimiento habilitado

hará caducar la habilitación. En este caso los nuevos titulares deberán gestionar su habilitación, cumpliendo con todos los requisitos exigidos por esta Ordenanza o probar que los mismos se mantienen.

Cuando la transferencia tenga lugar durante el año lectivo, o se produzcan variantes en la titularidad del Instituto, el Ente verificará la continuidad y regularidad de los cursos hasta su culminación.

Art. 14. CALENDARIO.

Cada Instituto Habilitado tendrá derecho a fijar su calendario anual y distribuir sus actividades, siempre y cuando cumpla con el mínimo de días y horas de clase que fije el calendario escolar vigente o establezca para el respectivo año la autoridad, lo que deberá comunicar al Consejo respectivo antes del 31 de marzo de cada año.

Art. 15. ASUETOS ESPECIALES.

Cada Instituto Habilitado tendrá derecho a fijar, dentro del año lectivo, hasta cuatro días de asueto, además de los establecidos oficialmente o de los que se autoricen.

Art. 16. OBLIGACIONES ADMINISTRATIVAS.

El Instituto habilitado deberá:

a) Mantener un legajo de sus docentes, en el que constará: títulos, méritos, informes de Inspección y Dirección y antecedentes que quedarán a disposición de los Inspectores.

b) Tener al día:

- 1) el registro de asistencia de maestros, profesores y alumnos en el que se asentarán las ausencias y su justificación;
- 2) el libro de matrícula;
- 3) el libro diario;
- 4) el registro acumulativo del alumno que se iniciará con la constancia que acredite haber aprobado los estudios exigidos para el ingreso al curso correspondiente o, en su defecto, la constancia de aprobación de examen que demuestre la posesión de los conocimientos requeridos.

c) Comunicar al Consejo correspondiente las licencias, suplencias o cambios de personal docente dentro de los diez días de producidos.

d) Registrar las constancias de los certificados médicos que justifiquen las inasistencias de los alumnos por más de seis días consecutivos.

e) Archivar la documentación de las calificaciones y juicios obtenidos por los alumnos firmados por los docentes del curso y el Director de la Institución.

f) Mantener sus locales, aulas y demás dependencias en las mejores condiciones de funcionamiento.

g) Comunicar al Consejo respectivo la celebración de actos patrióticos.

h) Llevar un registro de transgresiones disciplinarias y omisiones de los educandos, educadores y personal administrativo, debiendo comunicar a la Inspección del respectivo Consejo las que sean de carácter grave y las medidas adoptadas.

Art. 17. OTRAS OBLIGACIONES.

La Dirección de cada establecimiento deberá remitir a las Inspecciones respectivas, dentro de los 30 primeros días de cada año lectivo:

a) Nombres, apellidos y documentos de identificación del Director y Subdirector del Instituto.

b) Nombres, apellidos y documentos de identificación de los docentes, auxiliares docentes y administrativos.

c) El número de alumnos inscriptos en cada grupo. La Inspección respectiva podrá observar a aquellas Instituciones cuyos grupos excedan las condiciones adecuadas para el correcto desarrollo de los cursos.

Art. 18. PROHIBICIONES ESPECIALES.

a) Suspender el funcionamiento de las clases sin la anuencia del Consejo respectivo, salvo que las circunstancias sean imprevistas o afecten la seguridad de los alumnos o educadores.

b) Expedir certificados de aprobación de estudios o cursos, habilitantes para años superiores, sin que conste la firma del Director del Instituto y la constancia oficial si correspondiere.

c) Hacer uso público del informe que haya merecido la actividad del personal docente del establecimiento y de los datos personales del interesado, sin autorización de éste.

Art. 19. DE LA ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA.

La Dirección del Instituto Habilitado será la responsable de la orientación pedagógica que se imparta en la Institución y de la formación cívica y moral de los educandos. Facilitará en todo lo que esté a su alcance la labor del inspector, poniendo a su disposición la documentación escolar y el acceso a las aulas.

Practicada la visita, el Inspector actuante realizará el asesoramiento y realizará las observaciones correspondientes al Director del instituto y al docente interesado, dejando constancia escrita.

Art. 20. COMPUTO DE ASISTENCIA.

Para el computo de asistencia se tomara en cuenta la concurrencia a clase de todo el año lectivo, aun en los casos en que el transcurso del mismo, un alumno pase de un establecimiento a otro sea este publico o privado.

PARTE SEGUNDA: DISPOSICIONES RELATIVAS A ESTABLECIMIENTOS HABILITADOS PARA CURSOS DE EDUCACION PRIMARIA.

Art. 21. DEL PERSONAL DOCENTE.

La designación del personal docente es de competencia y responsabilidad exclusiva del Instituto.

Solo podrán integrar ese personal, incluso con carácter de suplente, las siguientes personas:

- a) Los egresados de los Institutos de Formación Docente, orientación Magisterio o los titulados como maestros en el extranjero con revalida concedida.
- b) Los alumnos del ultimo año de los Institutos de Formación Docente, orientación Magisterio.

Art. 22. DE LAS OBLIGACIONES ADMINISTRATIVO-DOCENTES.

Los establecimientos que tengan la habilitación para dictar cursos correspondientes a Educación Primaria están obligados a:

- a) Cumplir los reglamentos y resoluciones dictadas por el Consejo Directivo Central y por el Consejo de Educación Primaria.
- 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.
- c) Remitir a la Inspección Nacional de educación privada o las Inspecciones departamentales según corresponda, la nomina completa de alumnos inscriptos en cada grupo de sexto año dentro de treinta días de iniciados los cursos.
- d) No admitir alumnos para el ultimo año a partir del 1º de setiembre, salvo excepciones debidamente fundadas a criterio de la Inspección correspondiente.
- e) Elevar a la Inspección respectiva la nomina de los alumnos que obtuvieron "certificado de suficiencia escolar" y la nómina de repitientes de sexto año dentro de los cinco días hábiles siguientes a la finalización de los cursos.
- f) Archivar la documentación y juicios asignados a los alumnos del último curso, la que quedará a disposición de la Inspección.

Esta documentación, firmada por el o los docentes de dicho curso y el Director del Instituto, será remitida durante los cinco últimos días del primer, segundo y tercer trimestre a efectos de apreciar los fundamentos del "certificado de suficiencia escolar".

Art. 23. DE LOS PASES DIRECTOS.

Los alumnos de 6º año de los establecimientos habilitados tendrán derecho a proseguir sus estudios en el Ciclo Básico siempre que:

- a) Hayan obtenido en el año suficiencia escolar acreditada en el Carne de Calificaciones, debidamente certificado por el Director del establecimiento.
 - b) Hayan asistido a los cursos respectivos durante un periodo no inferior al 80% del total correspondiente al año lectivo del curso en que se extiende el "Certificado de Suficiencia Escolar"
- En casos excepcionales debidamente acreditados y avalados por una actividad satisfactoria bastara con el 70% de las asistencias, previa resolución favorable de la Inspección correspondiente.

TERCERA PARTE: DISPOSICIONES RELATIVAS A ESTABLECIMIENTOS HABILITADOS PARA CURSOS DE EDUCACION SECUNDARIA.

Art. 24.

Cada Liceo habilitado se relacionara con el Consejo de Educación Secundaria a través de la Inspección de Institutos y Liceos a los efectos de su funcionamiento administrativo docente.

Art. 25. JURAMENTO DE FIDELIDAD A LA BANDERA.

El Juramento de Fidelidad a la bandera Nacional será recibido por el Director del Liceo Habilitado, quien suscribirá los certificados de acuerdo con la norma correspondiente. Para el caso de que, en virtud de lo previsto por el artículo 3º, dicho Director no sea ciudadano será sustituido por un docente calificado que reúna las condiciones requeridas.

Art. 26. DE LAS OBLIGACIONES ADMINISTRATIVO-DOCENTE.

Serán obligaciones administrativo-docentes de los Liceos Habilitados:

- a) Cumplir los reglamentos y resoluciones dictadas por el Consejo Directivo Central y por el Consejo de Educación Secundaria.
- b) Comunicar en los primeros 30 días del año lectivo al Consejo de Educación Secundaria, la nomina de profesores que actuarán durante el año, con los antecedentes que se establecen en el inciso g) del artículo 4 de esta Ordenanza. Se informara dentro del plazo de 10 días toda vez que haya una modificación en el cuerpo docente.
- c) Enviar en los formularios correspondientes dentro de los primeros 30 días de comenzadas las clases, los horarios generales de los cursos y los particulares de cada asignatura.
- d) Comunicar con la debida antelación, salvo caso fortuito o de fuerza mayor, a la Inspección Docente, la suspensión o alteración excepcional del funcionamiento de determinadas horas de clase.

Art. 27.

Es competencia de los liceos habilitados cuanto se relacione con la disciplina de los alumnos, su admisión y exclusión, de acuerdo con la normativa vigente.

La eliminación de alumnos del registro de inscripción durante el año lectivo solo podrá ser determinada por:

- 1) Pase a otro establecimiento, oficial o privado.
- 2) Pase a estudios libres.
- 3) Aplicación de lo dispuesto en los reglamentos referidos a la inscripción y matrícula de alumnos.

Art. 28. INSCRIPCION Y ACTUACION DE LOS ALUMNOS.

La inscripción de los estudiantes y su actuación estarán regidas por las disposiciones de esta ordenanza y por los reglamentos aplicables en los establecimientos oficiales así como por el reglamento interno que establezca cada Instituto habilitado.

Art. 29. DEL ARCHIVO DE CERTIFICADOS.

Los certificados oficiales que presenten los alumnos para ingresar en los Liceos Habilitados deberán permanecer archivados en estos establecimientos, formando parte del expediente de cada alumno.

Art. 30. NUMERO DE ALUMNOS POR CLASE.

Los grupos no podrán tener mas de 40 alumnos inscriptos. Cuando se solicite una inscripción que supere dicha cifra la Dirección del establecimiento deberá presentar su petitorio con expresión de las causales que la originan, ante la Inspección.

Solo en casos excepcionales debidamente fundados, la Inspección de Educación podrá autorizar que los grupos excedan dicha cifra.

Art. 31. DE LAS PROMOCIONES Y EXAMENES.

La evaluación de los estudios que cursan los alumnos reglamentados en los Liceos Habilitados (promoción, repetición, examen, etc.) se ajustara a las disposiciones generales en vigor para los Liceos Oficiales, salvo excepciones expresamente establecidas.

Art. 32.

La Dirección del Liceo habilitado confeccionara el calendario de los exámenes e integración de los tribunales examinadores de acuerdo con las pautas que a esos efectos establezca el Consejo de Educación Secundaria.

Art. 33. DEL PERSONAL DOCENTE.

La designación del personal docente es de competencia y responsabilidad exclusiva del Instituto. Solo podrán integrar ese personal, incluso con carácter suplente, las siguientes personas:

- a) los docentes que sean o hayan sido profesores de la respectiva asignatura en educación Secundaria, efectivos o interinos.

- b) los egresados del Instituto de Profesores Artigas, en las asignaturas en que se hayan especializado.
- c) las personas que hayan sido declaradas aptas para la asignatura, en los concursos realizados en los establecimientos oficiales.
- d) las que hayan tenido actuación en la asignatura en Educación Media oficial, y cuenten con informes favorables de las Inspecciones respectivas.
- e) los alumnos del Instituto de Profesores Artigas en la respectiva especialidad.
- f) las personas que hayan tenido actuación en la asignatura en liceos habilitados con informe favorable de la Inspección del Consejo de Educación Secundaria.
- g) las incluidas en las listas oficiales para proveer interinatos y suplencias.
- h) las que no hallándose en ninguna de las situaciones previstas en los literales que preceden y que a juicio de la Dirección del Instituto Habilitado posean antecedentes relevantes o títulos de competencias expedidos por institutos de notoria significación docente, nacionales, internacionales o extranjeros.

Art. 34. DE LA INSPECCION DOCENTE Y ADMINISTRATIVA.

El Consejo Directivo Central y el Consejo de Educación Secundaria podrán efectuar las inspecciones docentes, técnicas y administrativas que estimen pertinentes. Las mismas estarán a cargo de los inspectores o funcionarios designados al efecto.

Art. 35.

La Dirección del Liceo Habilitado dispondrá de lo pertinente para que los inspectores que concurran a su establecimiento puedan tener acceso directo a las aulas y comenzar sus tareas en forma inmediata.

Art. 36.

La Inspección de Educación Secundaria fiscalizará el cumplimiento de las disposiciones vigentes y actuará de acuerdo con las facultades técnico administrativas que prescribe el reglamento de la Inspección General Docente.

CUARTA PARTE: DISPOSICIONES RELATIVAS A INSTITUTOS HABILITADOS PARA CURSOS DE EDUCACION TECNICO PROFESIONAL.

Art. 37. PRESENTACION DE SOLICITUD DE HABILITACION.

La solicitud de habilitación de cursos de educación técnico profesional será presentada ante la Dirección General de dicha rama de enseñanza, especificando él o los cursos que funcionarán bajo el régimen de habilitación.

Art. 38. DETERMINACION DE LAS CONDICIONES DE INGRESO Y ESCOLARIDAD.

El Consejo de Educación Técnico Profesional establecerá para cada uno de los diferentes cursos cuya habilitación se solicita:

- a) Condiciones de ingreso exigibles
- b) Condiciones de escolaridad
- c) Disposiciones reglamentarias vigentes en la Educación Técnico Profesional, específicas del caso, que deberán aplicarse en planes teóricos y prácticos de la enseñanza sin perjuicio de lo establecido en el artículo 40.
- d) Normas de seguridad mínimas a cumplirse en los talleres, incluso las relativas a protecciones, distancia entre máquinas, dispositivos eléctricos, prevenciones generales y contra incendios, etc.

Art. 39. DETERMINACION DE LAS EXIGENCIAS DEL CURSO.

El Consejo de Educación Técnico Profesional determinará:

- a) El plan mínimo de estudios que deberá aplicarse
- b) La serie mínima de ejercicios que deberán cumplirse para el dictado de la enseñanza práctica.
- c) La dotación mínima de maquinarias, instrumental y otros elementos necesarios en los talleres de cada curso.

Art. 40. DEL PERSONAL DOCENTE.

La designación del personal es de competencia y responsabilidad exclusiva del Instituto.

Sólo podrán integrar el personal de las escuelas o institutos habilitados, incluso con carácter suplente, las siguientes personas:

- a) los docentes que sean o hayan sido profesores o maestros técnicos de la asignatura en Educación Técnico Profesional, efectivos o interinos.
- b) los egresados del Instituto Normal de Enseñanza Técnica, en las asignaturas en que se hayan especializado.
- c) las personas que hayan sido declaradas aptas para la asignatura, en los concursos realizados en los establecimientos oficiales.
- d) Las personas que hayan tenido actuación en escuelas o institutos oficiales de Educación Técnica y cuenten con informes favorables de la Inspección correspondiente.
- e) los alumnos del Instituto Normal de Enseñanza Técnica en la especialidad que estén cursando.
- f) las personas incluidas en las listas oficiales para proveer interinatos y suplencias.
- g) las que no hallándose en ninguna de las situaciones previstas en los literales que preceden y que a juicio de la Dirección del Instituto Habilitado posean antecedentes relevantes o títulos de competencias expedidos por institutos de notoria significación docente, nacionales, internacionales o extranjeros.

QUINTA PARTE: DISPOSICIONES RELATIVAS A ESTABLECIMIENTOS HABILITADOS COMO CENTROS DE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE.

Art. 41. HABILITACION.

Los Institutos privados que aspiren a dictar cursos de Formación de Maestros de educación Primaria, Profesores de Educación Secundaria o Maestros Técnicos de educación Técnico Profesional, bajo régimen de habilitación, lo solicitarán al Consejo Directivo Central. Este establecerá el plan mínimo obligatorio y controlará luego su cumplimiento.

Art. 42. CONDICIONES DE FUNCIONAMIENTO DE LOS CURSOS.

Los Institutos Habilitados a los fines del artículo anterior deberán sujetarse a un régimen equivalente al establecido en las Instituciones oficiales respecto de las exigencias de ingreso de los alumnos, condiciones de escolaridad, sistema inspectivo y régimen de calificaciones y de pruebas de evaluación.

Art. 43. TITULOS HABILITANTES.

El Consejo Directivo Central concederá a los alumnos egresados de los cursos de Formación Docente el título habilitante del área en que se hayan especializado para ejercer la docencia con las mismas prerrogativas conferidas a los que egresan de los centros oficiales.

Art. 44. SUPERVISION.

El Consejo Directivo Central, a través de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, supervisará el cumplimiento de las disposiciones contenidas en esta reglamentación, las que serán aplicables a los Institutos Habilitados de Formación Docente en todo aquello que no contradiga lo dispuesto en los artículos 42 y 43.

SEXTA PARTE: DISPOSICIONES ESPECIALES.

Art. 45.

En los institutos habilitados no podrán actuar como directores, subdirectores o docentes aquellas personas que habiendo ejercido funciones en cualquiera de los organismos oficiales de la Educación, hayan sido destituidos por ineptitud, omisión o delito.

Art. 46.

Los requisitos previstos por el artículo 3º se exigirán para el caso de nuevas habilitaciones y vacancia de los cargos de Dirección o Subdirección.

DISPOSICIONES TRANSITORIA.

Art. 47.

Quedan derogados la Ordenanza N° 14 en el texto vigente desde el 21 de octubre de 1975, reglamentos y disposiciones que se opongan a lo preceptuado en la presente Ordenanza.

POR EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Dr. Felipe Rotondo Tornarí.
Secretario General.